

“Å sette egne grenser og forstå andres grenser”

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk (30 studiepoeng)

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

«Å sette egne grenser og forstå andres grenser»

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfagslærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Lotta Marie Bartschick & Ola Hiis Bergh

© Lotta Marie Bartschick & Ola Hiis Bergh

2021

«Å sette egne grenser og forstå andres grenser»

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i samfunnskunnskap: “*reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp*” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet med oppgaven er å utforske 1) hvordan samfunnsfaglærerne forstår kompetansemålet, 2) hvilke perspektiver de har på undervisning om seksuell grensesetting, 3) hva de beskriver som krevende eller ubehagelig, og 4) hvilken kompetanse lærerne har til å undervise om temaet. Oppgavens datagrunnlag består av ni kvalitative semistrukturerte intervju med samfunnsfaglærere fra ulike videregående skoler. Sentrale teorier i oppgaven er Goodlads (1979) *læreplannivåer*, Simon & Gagnons (1986) *seksuelle skript*, Censes (2019) *seksuelle aktørskap*, og Røthings (2019) *ubehagets pedagogikk*.

Vi finner at informantene deler en nokså lik forståelse av kompetansemålet, og at *seksuell grensesetting* forstås som overordnet. Lærerne beskriver kompetansemålet som nytt, men forteller også om relatert undervisningserfaring. Samtlige lærere gir uttrykk for at formålet med kompetansemålet er å gjøre elevene i stand til å sette egne grenser, men også å forstå og respektere andres. Dette ønsker de å oppnå gjennom undervisning om normer og lover, samt relaterbare caser. Flere informanter ser ut til å støtte seg på sitt andre undervisningsfag; mens rettslærelæreren har ekstra fokus på lover, legger psykologi- og norsklærerne vekt på normer og verdier. Informantene beskriver egen kompetanse som mangelfull og bekymrer seg for å retraumatisere elever og stigmatisere minoritetselever. Generelt oppleves temaet som intimt og krevende å fagliggjøre. Sammen tyder funnene våre på at VGS-elever risikerer å få et både mangelfullt og varierende undervisningstilbud, noe som kan tenkes å særlig gå på bekostning av sårbare elever og minoritetselever. Dette bekrefter et behov for økt kompetanse blant lærere i VGS, men også økt tematisering av seksualitet og grensesetting i lærerutdanningene.

Forord

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven ble til. Først og fremst vil vi takke hverandre. Til tross for at det har vært krevende, har det også vært lærerikt og utrolig gøy å gjennomføre et så stort prosjekt med sin beste venn. Etter å ha tilbrakt så å si hver dag sammen i fem år, skulle det bare mangle at vi også skrev en master sammen. Vi er veldig stolte over hverandre.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Åse Røthing. Takk for de kjekke og lærerike veiledningstimene, og takk for at du hadde troen på prosjektet vårt. Vi har lært utrolig mye av deg! Takk til Hilde og Anne ved OsloMet som gjorde det mulig for oss å ta etterutdanningen i seksuell helse og seksualitetsundervisning parallelt med masterskrivingen.

Vi ønsker også å takke familiene våre. Takk for ros, mat og tilrettelegging for skriving. Det var fint at hytten på Hanøy ble åpnet, da Blindern ble stengt. Takk til kjærestene våre André og Vebjørn for oppmuntrende ord og at dere holdt ut.

Ikke minst takk til verdens beste Ingvild og Erle fra verdens beste kollokvie Kultureliten. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. Tusen takk for spennende og faglige diskusjoner, pizza- og vinkvelder. Vi gleder oss til mange fremtidige minner som fullverdige lektorer.

Blindern, 15/6-2021

Lotta Marie Bartschick og Ola Hiis Bergh

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
1. Innledning	1
1.1. Formål, problemstilling og avgrensning	1
1.2. Oppgavens gang	2
2. Bakgrunn og kontekst	3
2.1. Tilrettelegging for undervisning om seksualitet og grensesetting	3
2.1.1. <i>Seksualitet i læreplaner før LK20</i>	3
2.1.2. <i>Seksualitet og grensesetting i LK20</i>	6
2.2. Ønsket om mer undervisning om seksualitet og grensesetting	9
3. Tidligere forskning	11
3.1. Forskning på unges seksuelle praksiser	11
3.1.1. <i>Samtykke og overgrep</i>	11
3.1.2. <i>Kommunikasjon rundt samtykke</i>	12
3.1.3. <i>Seksuell trakassering og negativ språkbruk</i>	13
3.2. Helhetlig seksualitetsundervisning	15
3.3. Betydningen av læreren	16
4. Teoretisk rammeverk	18
4.1. Perspektiver på undervisning	18
4.1.1. <i>Undervisningens formål og funksjon</i>	18
4.1.2. <i>Dialogisk undervisning</i>	20
4.2. Perspektiver på seksualitet og grensesetting	22
4.2.1. <i>Seksuelle skript</i>	22
4.2.2. <i>Den seksuelle voldens kontinuum</i>	23
4.2.3. <i>Intimt medborgerskap</i>	24
4.3. Undervisning om seksualitet og grensesetting	24
4.3.1. <i>Elevers seksuelle aktørskap</i>	24
4.3.2. <i>Undervisning med fokus på samtykke</i>	25
4.3.3. <i>Undervisning med fokus på nytelse</i>	26
4.3.4. <i>Ubehagets pedagogikk</i>	27
4.3.5. <i>Inkluderende og normkritisk undervisning</i>	28
5. Metode	30
5.1. Forberedelser og forforståelse	30
5.1.1. <i>Situering i feltet</i>	30
5.1.2. <i>Rekruttering og pilotering</i>	31

5.1.3. Intervjuguide og pilotering.....	33
5.2. Etablering av data.....	34
5.3. Forskerrollen	36
5.4. Analyseprosessen	37
5.5. Forskningens troverdighet.....	39
5.5.1. Gyldighet	40
5.5.2. Pålitelighet	42
5.5.3. Overførbarhet.....	43
5.6. Forskningsetikk	44
6. Diskusjon og analyse av funn	45
6.1. Forståelser av kompetansemålet.....	45
6.1.1. Seksuell grensesetting.....	45
6.1.2. Kropp og kjønn.....	47
6.1.3. Normer, lover og verdier.....	49
6.1.4. Formål og føringer.....	50
6.1.5. Brudd eller videreføring?.....	52
6.2. Lærerens ressurser	54
6.2.1. Læreboken	55
6.2.2. Samarbeid.....	56
6.3. Perspektiver på undervisningen.....	59
6.3.1. Kunnskap om lover.....	59
6.3.2. Kunnskap om normer	61
6.3.3. Fra kunnskap til handling	65
6.3.4. Undervisningens funksjon	72
6.4. Lærernes opplevelser og utfordringer ved å undervise	74
6.4.1. Det intime	74
6.4.2. «Løse kanoner»	76
6.4.3. Sårbare elever	78
6.4.4. Minoritets elever.....	81
6.5. Lærernes kompetanse	84
6.5.1. Lærernes selvopplevde kompetanse.....	85
6.5.2. Metaperspektiver	88
6.5.3. Kompetansebehov?.....	92
7. Avslutning	96
7.1. Hovedfunn.....	96
7.1.1. Hvordan forstår samfunnsfaglærerne kompetansemålet?	96
7.1.2. Hvilke perspektiver har de på undervisningen?	97

7.1.3. Hva beskriver lærerne som utfordrende eller ubehagelig?.....	97
7.1.4. Hvilken kompetanse har lærerne?	97
7.2. Implikasjoner.....	98
7.3. Forslag til videre forskning	99
8. Litteraturliste.....	100
Vedlegg 1) Intervjuguide	107
Vedlegg 2) Godkjenning fra NSD	110
Vedlegg 3) Deler av meldingstråd med NSD.....	113
Vedlegg 4) Informasjonsskriv og samtykkeskjema	114

1. Innledning

For grensesetting er jo veldig forskjellig fra person til person, så jeg tenker grensesetting handler litt om å vite hva som faktisk er lov og ikke, men også å finne ut hva som er greit for individet. Så det handler jo ganske mye om å bli kjent med seg selv. I forhold til hva som er greit for meg, hva er det som er greit for min opplevelse og meg som person. (Camilla)

Sitatet ovenfor sier noe om dimensjonene ved seksuell grensesetting; grenser trekkes både på grunnlag av egne verdier, andres forventninger og felles lover. For å kunne sette egne grenser og forstå andres grenser, trengs det derfor kunnskap om både personlige, sosiale og juridiske grenser. Samtidig som verdier og normer vil kunne variere stort fra person til person, er alle borgere pliktig til å følge det samme lovverket. Hvordan de juridiske grensene defineres i straffeloven, får derfor store følger både for samfunnet og den enkelte. Mens kampanjer som Amnestys *#NeierNei* lenge har hatt som formål å forebygge seksuelle overgrep og voldtekt gjennom å endre unges holdninger, kan den gjeldende samfunnsdebatten også kjennetegnes av et ønske om å endre selve lovverket. I denne sammenheng ser flere til både Sverige og Danmark, som nylig har innført en samtykkelov. Behovet for å tematisere grensesetting og samtykke gjenspeiles også i aktuelle dokumentarserier som NRKs *Innafor: Sex eller overgrep?* og *P3 Sjekker ut: Gråsonesex*. Her blir særlig situasjoner i gråsonen tematisert, samt betydningen av tydelig kommunikasjon mellom partene. Med LK20 trekkes temaet også inn i samfunnskunnskap i VGS. Her skal ikke elevene bare lære om normer, verdier og lover tilknyttet seksualitet, men også kunne reflektere over utfordringer ved grensesetting.

1.1. Formål, problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgaven har som formål å skape forståelse og innsikt i samfunnsfaglig undervisning om seksualitet i videregående skole. Mens fokuset på seksualitet lenge har vært avgrenset til læreplaner i grunnskolen, skal VGS-elever nå lære å *“reflektere over utfordringer i samband med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp”* (Utdanningsdirektoratet, 2020). På lik linje med samfunnsfagslærere i grunnskolen, forventes det nå at også samfunnsfagslærere i VGS underviser om seksualitet. Det finnes betydelig med forskning på undervisning om seksualitet i grunnskolen (jf. Stubberud et al., 2017; Røthing & Svendsen, 2009; Støle-Nilsen, 2017), men kun begrenset med forskning i VGS (jf. Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Ettersom undervisning i VGS kan tenkes å skille seg ut både når det gjelder form og innhold, bringer det nye kompetansemålet også med seg et nytt forskningsbehov. Med dette som utgangspunkt

vil følgende problemstilling bli besvart: *“Hvordan oppfatter et utvalg samfunnsfaglærere i VGS det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting?”* For å kunne besvare problemstillingen har vi utviklet fire underordnede forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan forstår samfunnsfaglærerne kompetansemålet?*
- 2. Hvilke perspektiver har de på undervisning om grensesetting?*
- 3. Hva beskriver lærerne som krevende og/eller ubehagelig?*
- 4. Hvilken kompetanse har lærerne?*

Oppgaven avgrenses ved at det først og fremst fokuseres på lærernes egne forståelser og opplevelser tilknyttet kompetansemålet. Samtidig vil vi også trekke inn våre fortolkninger og se nærmere på hvordan kompetansemålet er blitt utviklet på bakgrunn av innspill fra ulike aktører (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019). Oppgavens datagrunnlag består av kvalitative intervjuer med 9 samfunnsfaglærere i VGS. Funnene baseres dermed utelukkende på lærernes egne uttalelser. Samtidig som dette åpner for innsikt i lærernes personlige fortellinger, vil vi ikke kunne vise til observasjoner av deres praksiser i klasserommet.

1.2. Oppgavens gang

Videre følger et bakgrunnskapittel hvor kompetansemålet settes i sammenheng med tidligere læreplaner og unges ønske om mer undervisning om seksualitet og grensesetting. Deretter vil vi presentere forskning som bekrefter behovet for mer undervisning om seksualitet og grensesetting i skolen, samt tidligere forskning på læreres undervisning om dette. I oppgavens tredelte teorikapittel vil vi så ta for oss perspektiver på utdanningens formål og funksjon, samt perspektiver på seksualitet og undervisning om seksuell grensesetting. I den påfølgende metoddelen vil vi gjøre rede for vårt forskningsdesign og datainnsamling. Her vil også forskningens troverdighet drøftes. Videre følger oppgavens analyse og diskusjon av funn med fokus på lærernes forståelser av kompetansemålet og perspektiver på undervisning om grensesetting. I siste del av diskusjonen vil vi se nærmere på det som lærerne selv opplever som krevende med undervisning om grensesetting. Her vil vi også se nærmere på lærernes selvopplevde og uttrykte kompetanse. Avslutningsvis vil vi presentere hovedfunnene våre, samt drøfte mulige implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn og kontekst

Dette todelte kapittelet har som hensikt å sette det nye kompetansemålet om grensesetting i kontekst. Først vil det bli sett på hvordan seksualitet har blitt tematisert i norske læreplaner for grunnskolen og videregående skole fra Normalplanen av 1937 og frem til og med Kunnskapsløftet 2020. Selv om det finnes åpenbare forskjeller mellom grunnskole og VGS, vil læreplanutviklingen i grunnskolen likevel kunne si noe om sammenhengen det nye kompetansemålet i VGS inngår i. Det vil derfor bli sett på ulike læreplaner både når det gjelder fag og trinn. Som Engelsen (2003, s. 25-28) påpeker, vil læreplaner ikke bare kunne forstås som retningslinjer for lærere; de kan også forstås som “utstillingsvinduer” som gjenspeiler myndighetenes visjoner. I den andre delen vil vi derfor også se på hva unge *selv* har lært om og ønsker å lære mer om tilknyttet seksualitet og grensesetting.

2.1. Tilrettelegging for undervisning om seksualitet og grensesetting

2.1.1. Seksualitet i læreplaner før LK20

Da jeg gikk på skolen, lærte vi lite om seksualitet. Jeg husker at læreren som viste fram plansjer med tverrsnitt av mannlige og kvinnelige kjønnsorganer, var like pinlig berørt som oss elever. [...] Han snakket ikke om lengselen og lysten. Han snakket ikke om nærheten og kjærligheten. (Høie i HOD, 2016, s. 3).

Slik åpnes Helse- og omsorgsdepartementets samlede strategi for seksuell helse, “Snakk om det! (2017-2022)”. Undervisningen det her refereres til, er den helseminister Bent Høie mottok i grunnskolen under M74 og M87 (jf. Regjeringen, 2020). I takt med samfunnet, har også læreplanene endret seg. Selv om undervisningen er blitt mer omfattende, og Regjeringen (HOD, 2017) i flere år har hatt som mål å kunne tilby elever helhetlig og aldersspesifikk undervisning om seksualitet, har kritikken i stor grad vært den samme frem til LK20: undervisningen er for mangelfull og naturfaglig.

I norsk sammenheng regnes Normalplanen av 1937 for å være den første landsdekkende læreplanen. Denne ble innført i folkeskolen og dannet grunnlaget for de påfølgende mønster- og læreplanene M74, M87 og L97. Sammen har disse planene bidratt til å skape et allment og konformt undervisningstilbud i grunnskolen. Dette står i kontrast til tilbudet i VGS, som har vært langt mer differensiert. Dette har også fått konsekvenser for undervisning om seksualitet. Mens fokuset på seksualitet har vært varierende, om ikke fraværende i VGS, har undervisning om seksualitet i grunnskolen økt i omfang både når det gjelder fag og trinn. LK06 illustrerer

forskjellen godt; mens seksualitet ikke nevnes i et eneste kompetansemål i VGS, er det inkludert i en rekke ulike fag i grunnskolen, deriblant naturfag, religion og etikk og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som Tolo (2014, s. 105) påpeker, vil læreplanene kunne forstås som en tolkning av fortiden, beskrivelse av nåtiden og plan for fremtiden. Ut fra en slik tankegang, kan det se ut til at undervisning om seksualitet først og fremst har blitt sett på som noe som angår grunnskoleelever. Den nye læreplanen signaliserer imidlertid at også eldre elever har behov for dette.

Tradisjonelt sett har undervisning om seksualitet vært preget av et fokus på biologiske aspekter ved seksualitet fremfor mer sosiale og emosjonelle (jf. HOD, 2016, s. 4). Debatten rundt hvilken rolle følelser bør spille i undervisningen gjorde seg gjeldende allerede under utarbeidelsen av lærerveiledere for Folkeskolen på 30-tallet. Her ble begrepet forplantningslære valgt fremfor seksualundervisning, ettersom førstnevnte var et “*nøytralt navn, fritt for følelsesmessige assosiasjoner*» (Mohr, 1935:11–12, i Røthing & Svendsen, 2009, s. 22). Senere, i 1950, kom forplantningslære til å bli et eget obligatorisk fag i skolen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 22). Selv om de påfølgende Mønsterplanene videreførte en biologisk-analytisk tilnærming til seksualitet hvor nye, mer tidstypiske tema som prevensjon og kjønnsykdommer ble inkludert, åpnet de til en viss grad også opp for følelsesmessige aspekter ved seksualitet, særlig i livssynskunnskap i M87 (Vildalen, 2014). Innføringen av nye tema var imidlertid ikke uproblematisk. Et eksempel er da M74 inkluderte “*uvanlige former for seksualitet*”. Her ble homofili, som nylig hadde blitt avkriminalisert, satt i sammenheng med straffbare former for seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 83).

Da LK06 erstattet L97 kom seksualitet til å bli noe mindre vektlagt (Vildalen, 2014). Kompetansemålet etter 4. trinn “*samtale om tema knyttet til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt*” bidro imidlertid til økt fokus på grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2013). LK06 gjenspeiler hvor omfattende undervisning om seksualitet i grunnskolen har blitt siden 30-tallet. I LK06 kommer dette særlig til uttrykk gjennom fagenes spesifikke roller og oppgaver. I “Snakk om det” beskrives dette tverrfaglige ansvaret mer inngående (HOD, 2016, s. 15). Mens KRLE skal legge til rette for refleksjon og drøfting rundt moral og etikk, har naturfaget beholdt sin biologisk-analytiske innfallsvinkel. Samfunnsfaget skal derimot ha en sosial og samfunnsorientert tilnærming til undervisning om seksualitet. Selv om hensikten med dette har vært å sikre en helhetlig seksualitetsundervisning, har LK06 blitt oppfattet som mangelfull

av både lærere, elever og skoleeiere. Et hovedpoeng i kritikken er at helhetlig seksualitetsundervisning også må innebære undervisning i VGS.

Med Reform 74 kom også landets videregående skoler til å samles som én skole under én felles lov (NOU 2018: 15, s. 35). Selv om den påfølgende reformen R94 medførte store endringer i VGS, videreførte den også ideen om en mer enhetlig skole. Uavhengig av om man fulgte et studieforbereende eller yrkesfaglig program, eller en kombinasjon, skulle man nå ha felles allmenne fag, deriblant samfunnslære. Til tross for flere mindre endringer siden R94, blir reformen fremdeles forstått som den mest omfattende i VGS (NOU 2018: 15, s. 36). Både strukturen og prinsippene i LK06 kan i stor grad føres tilbake til R94. Også når det gjelder undervisning om seksualitet, har det vært få endringer. Verken i R94 eller LK06 blir seksualitet tematisert eksplisitt i fellesfagene. Likevel åpner læreplanen i både samfunnslære (R94) og samfunnsfag (LK06) for undervisning om seksualitet og grensesetting mer indirekte:

R94: Samfunnslære, eksempler på kompetansemål
Elevene skal: 1) ha kunnskap om sosialisering og kunne utvikle en ansvarlig holdning i samhandling med andre, 2) drøfte familiens og det offentliges ansvar for barns oppvekstvilkår, 3) ha kunnskap om kjønnsroller og normer for samliv, 4) kunne drøfte etiske sider ved å inngå et samliv og konsekvenser av samlivsbrudd og 5) kjenne lover og regler om ekteskap, samboerskap, partnerskap, skilsmisse og barns rettigheter.
LK06: Samfunnsfag, eksempler på kompetansemål
Elevene skal: 1) definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg. 2) analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer 3) definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid 4) drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette.

Figur 1) Oversikt over kompetansemål som åpner for undervisning om seksualitet og grensesetting i R94 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994) og LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013)

At det kun indirekte åpnes for undervisning om seksualitet og grensesetting i samfunnsfagene gir også rom for et varierende tilbud. Selv om grensesetting eksempelvis kunne blitt trukket inn under kompetansemålet om kriminalitet og overgrep i LK06, er dette likevel opp til hver enkelte skole og lærer. I Goldschmidt-Gjerløw (2021, s. 12) undersøkelse av 382 norske samfunnsfaglærere, oppgir hele 73% at læreplanen ikke, eller kun i liten grad, åpner for undervisning om seksuelle overgrep. En slik oppfattelse gjenspeiler hovedkritikken om manglende helhetlig seksualitetsundervisning i VGS. Også i programfagene i samfunnsfag i LK06 finner man tilsvarende generelle formuleringer. Følgelig kan det tenkes at VGS-elever

har risikert å ikke motta noe undervisning om seksualitet under LK06. Selv om dette også kan ha vært tilfellet under R94, fantes likevel valgfaget “Sex og samliv” (Vildalen, 2014). I kontrast til utviklingen i grunnskolen, vil man derfor kunne hevde at seksualitet i VGS ikke bare vektlegges lite, men at det også er blitt mindre vektlagt i nyere tid.

2.1.2. Seksualitet og grensesetting i LK20

På lik linje med de tidligere læreplanene, er også LK20 et resultat av både videreføring og forandring. Særlig kjennetegnende for LK20 er fokuset på dybdelæring og tverrfaglighet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Mens målet om dybdelæring har medført færre kompetansemål, har fokuset på tverrfaglighet resultert i tre nye overordnede temaer. Der elevene tidligere risikerte å ikke få undervisning om seksualitet i VGS, åpnes dette nå for gjennom det tverrfaglige temaet “*Livsmestring og folkehelse*” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mens det tverrfaglige temaet åpner for undervisning om seksualitet og grensesetting i naturfag og norsk mer indirekte, nevnes dette eksplisitt i Religion og etikk. Her skal elevene reflektere over “*verdien av gjensidig forståelse og betydningen av å sette egne grenser*” og arbeide med spørsmål som kan lære dem å “*håndtere utfordrende spørsmål i eget liv, inkludert spørsmål som likestilling, kjønn og seksualitet.*”. Dette er også tilfellet for samfunnskunnskap, hvor elevene utvikler:

“kunnskap om kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira. I faget møter elevane tema som kjønn, seksualitet, grensesetjing, rus, digitale spor og personleg økonomi. Dette kan bidra til at dei gjer gode livsval og får forståing og respekt for mangfald og for andre sine verdiar og livsval.”.
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Også kjerneelementene i LK20 åpner for seksualitetsundervisning i samfunnskunnskap. Her vil særlig *Perspektivmangfald og samfunnskritisk tenking* være av betydning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet med dette kjerneelementet er at elevene skal lære å vurdere sammenhenger i samfunnet ut fra forskjellige perspektiver, samt kunne stille spørsmål til hvordan makt er organisert og virker. Dette åpner for at læreren kan gjøre elever bevisst på hvordan makt kan virke og påvirke i seksuelle situasjoner. Også kjerneelementet *Identitet og livsmestring* vil kunne være relevant for undervisning om seksualitet i samfunnskunnskap, ettersom formålet er at elevene skal “*forstå korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre. Med utgangspunkt i si eiga livsverd skal elevane få ei forståing av kven dei er, og korleis dei kan meistre eigne liv.*” og at de skal få “*kompetanse*

som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som det påpekes i "Snakk om det!" vil et velfungerende seksualliv også fremme god helse og trivsel mer generelt (HOD, 2016).

Selv om overordnet del legger føringer for undervisningens form og innhold, kan det tenkes at det først og fremst kompetansemålene i de enkelte fagene som prioriteres i praksis - og som derfor vil være mest avgjørende for hvor mye et tema vektlegges. Sammenlignet med overordnet del fokuserer kompetansemålene i de ulike fagene langt mindre på seksualitet og grensesetting. I VGS er det kun i samfunnskunnskap at dette nevnes eksplisitt. Her skal elevene lære å: “reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Følgelig får faget en viktig rolle i å gi elevene undervisning om seksualitet i VGS. I tråd med LK20s fokus på dybdelæring bygger kompetansemålet på tilsvarende kompetansemål i grunnskolen. Dette spiralprinsippet, hvor bestemte temaer gjentas i løpet av skolegangen med økende kompleksitet og vanskelighetsgrad, ble også anvendt i LK06, men progresjonen var her ifølge Børhaug (2015, s. 176) preget av “tomgang” og “gjentaking og svake idear om framdrift og utdjuvning”. LK20 ser imidlertid ut til å åpne for alderstilpasset undervisning om seksualitet. Mens elevene etter 2. klasse eksempelvis skal kunne samtale om seksualitet, skal VGS-elever reflektere over og drøfte problemstillinger tilknyttet seksualitet. Som vist nedenfor, fungerer fokuset på grenser som en rød tråd på tvers av trinnene.

Kompetansemål i Samfunnskunnskap tilknyttet grensesetting	
Etter 2. klasse skal elevene kunne: samtale om kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og korleis eigne og andre sine grenser kan uttrykkjast og respekterast	Etter 4. klasse skal elevene kunne: samtale om grenser knytte til kropp, kva vald og seksuelle overgrep er, og kvar ein kan få hjelp dersom ein blir utsett for vald og seksuelle overgrep
Etter 7. klasse skal elevene kunne: reflektere over variasjonar i identitetar, seksuell orientering og kjønnsuttrykk, og eigne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte kva ein kan gjere om grenser blir brotne	Etter 10. klasse skal elevene kunne: reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar
Etter VGS skal elevene kunne: reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp	

Figur 2) Oversikt over kompetansemål som tematiserer seksualitet og grensesetting i samfunnskunnskap. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

På samme måte som at *Folkehelse og livsmestring* indirekte åpner for undervisning om seksualitet og grensesetting i fellesfagene, er det flere av de nye kompetansemålene i samfunnskunnskap som har en klar relevans. Eksempelvis å “*gjere greie for sosialisering og drøfte korleis identiteten og sjølvkjensla til ungdom blir påverka gjennom sosialisering*”, ettersom sosialisering vil innebære internalisering av bestemte seksuelle skript. Også kompetansemålet “*gjere greie for grunnlaget for menneskerettane og utforske og gi døme på brot på menneskerettane nasjonalt eller globalt*” kan brukes for å undervise om grensesetting og seksualitet, ettersom seksuell vold og voldtekt bryter med menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den nye læreplanen i samfunnskunnskap skiller seg derfor ut ved at det nå uttrykkes eksplisitt at elevene skal lære om seksualitet og grensesetting. Samtidig åpner læreplanen, på likt vis som de tidligere, også for at seksualitet og grensesetting kan tematiseres innenfor en rekke ulike kompetansemål. Sammen med vektleggingen av seksualitet i overordnet del, danner dette etter vår mening et godt utgangspunkt for helhetlig seksualitetsundervisning i VGS.

Læreplaner kan tolkes som manifestasjoner av gjeldende forståelser og idealer for seksualitet. Ethvert kompetansemål vil derfor også kunne forstås som et kompromiss mellom ulike syn. Følgelig trenger ikke alle nødvendigvis å være enige i læreplanens innhold. Eksempelvis har enkelte læreplaner blitt oppfattet som langt mer banebrytende i sin tid enn andre; mens innføringen av forplantningslære vakte store moralske debatter på 50 og 60-tallet, har senere reformer blitt kritisert for å ikke holde tritt med samfunnsutviklingen (Vildalen, 2014). Da LK20 skulle utformes, fikk både fagfolk, skoler, organisasjoner og andre mulighet til å komme med innspill. I første skisse til læreplanen ble kompetansemålet om grensesetting formulert slik “*reflektere over kvifor haldningar til kjønn, seksualitet og grensesetjing varierer i samfunnet*” (Utdanningsdirektoratet, 2018). På grunnlag av en rekke innspill ble dette endret til “*reflektere over lovverk og normer om seksuell grensesetjing og drøfte variasjonar i haldningar, verdiar og normer om kjønn og seksualitet*” i utkastet som var på høring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Mye ble videreført gjennom høringen. Likevel ble det gjort flere vesentlige endringer. Eksempelvis ble presiseringen om “*seksuell grensesetting*” fjernet. Dette kan tyde på to ting; enten forstår læreplanutviklerne det som åpenbart at andre assosierer grensesetting med seksualitet, eller så ser de for seg at grensesetting også kan settes i sammenheng med noe annet - formodentlig med de to andre temaene i kompetansemålet “*kjønn og kropp*”. *Kropp*

var heller ikke med i utgangspunktet. Begrepet ser ut til å ha kommet inn på grunnlag av et innspill fra Forbrukertilsynet. Her påpekes viktigheten av at kompetansemålet også åpner opp for tematisering av markedsføringen av “den perfekte kroppen” (Utdanningsdirektoratet, 2019). I det endelige kompetansemålet har man imidlertid valgt å kun inkludere “kropp”, og ikke “markedsføring”. Dette kan ha ført til at lærerne ikke nødvendigvis knytter “kropp” til for eksempel skjønnhetsidealer i reklamer. I det endelige kompetansemålet har man også valgt å fokusere på *utfordringer* ved grensesetting, fremfor *variasjoner*. Dette kan ses i sammenheng med en rekke aktørers ønske om at kompetansemålet må føre til faktisk handlingskompetanse. Holdninger er også byttet ut med “verdier, normer og regler”. Generelt sett har disse endringene ført til et langt mer omfattende kompetansemål, noe som i tur kan tenkes å medføre et mer variert undervisningstilbud.

2.2. Ønsket om mer undervisning om seksualitet og grensesetting

På vegne av Sex & Samfunn ble det i 2017 gjennomført en kartlegging av norske elevers opplevelse av undervisning om seksualitet i grunnskolen. I undersøkelsen deltok 2433 elever fra 10. klasse og VG1 over SMS. Undersøkelsen gir innsyn i hva ungdom mener undervisning om seksualitet bør inneholde, hva de har blitt undervist i og hva de selv savner i undervisningen. Til tross for at vår oppgave fokuserer på undervisning i VGS, mener vi undersøkelsen kan bidra til å belyse hvilke forutsetninger, forventninger og ønsker knyttet til undervisning om seksualitet elever tar med seg videre til VGS.

Hele 7 av 10 av informantene oppgir at de ønsker mer undervisning om temaet seksualitet (Sex & Samfunn, 2017). Hvor mye temaet vektlegges i de ulike fagene, ser ut til å variere stort. Mens 80% av elevene oppgir å ha lært om seksualitet i forbindelse med naturfaget, gjelder dette kun for 15% i samfunnsfaget. Forskjellen gjenspeiles også i hvilke tema elevene mener de lærer mest og minst om. Hele 9 av 10 oppgir at de har lært om kjønnsykdommer og prevensjon. Andre hyppige tema er graviditet og sex. Kun halvparten av elevene, eller færre, har derimot lært om seksuell debut, overgrep, voldtekt, kjønnsidentitet, seksuell identitet og nettvett. Blant temaene elevene savner, finner vi sex (generelt og tilknyttet bestemte problemstillinger), voldtekt, overgrep, kjønnsidentitet, debut og grenser (Sex & Samfunn, 2017). Ifølge Redd Barnas rapport “*Et skada bilde av hvordan sex er*” savner ungdom også tematisering av pornografi i undervisningen (Berggrav, 2020, s. 39).

Sex og Samfunns undersøkelse finner også at elevene opplever seksualitetsundervisning som viktig for å få et positivt forhold til egen kropp (8/10) og et godt klasse- og skolemiljø (5/10) (Sex & Samfunn, 2017). Resultatene fra undersøkelsen peker på at Sex og Samfunn mener at god seksualitetsundervisning gir unge et godt grunnlag få et sunt forhold til egen kropp, men at temaet til dels er fraværende i undervisningen. Videre konkluderer de med at undervisning om seksualitet på skolene bør styrkes og videreføres. I en tidligere undersøkelse finner Sex og samfunn at også 7 av 10 kontaktlærere i grunnskolen mener at undervisning om seksualitet *“er viktig for å bidra til et godt psykososialt miljø i klassen og på skolen”* (Hind, 2016). I tillegg finner undersøkelsen at 7 av 10 kontaktlærere i grunnskolen mener at undervisningen om seksualitet ikke er god nok, og at halvparten av lærerne ønsker mer undervisning om seksualitet i skolen (Hind, 2016). Funnene forsterker vårt inntrykk av at undervisningen om seksualitet, og grensesetting spesielt, i grunnskolen har vært mangelfull, og at det finnes et ønske for mer undervisning.

3. Tidligere forskning

Mens det forrige kapittelet tok for seg unges *ønske* om og læreplanenes *tilrettelegging* for mer undervisning om seksualitet, vil vi i dette kapittelet først se nærmere på *behovet* for mer undervisning om seksualitet. Dette gjøres ved å se på tidligere forskning på unges seksuelle praksiser og handlingsmønstre. Deretter vil vi se nærmere på forskning på undervisning om seksualitet, samt betydningen den enkelte læreren har for undervisningen. Ettersom undervisning om seksualitet lenge har vært avgrenset til læreplanene i grunnskolen, finnes det begrenset med forskning om undervisning om seksualitet i VGS.

3.1. Forskning på unges seksuelle praksiser

3.1.1. Samtykke og overgrep

Ifølge Politiets rapport *Voldtektssituasjonen i Norge 2019* var 98 % av de som ble anmeldt for voldtekt i 2019 menn og 2 % kvinner. En betydelig del av personene som ble anmeldt for voldtekt var mellom 15 og 25 år, og aldersgruppen 16-19 år topper statistikken (Kripos, 2020). Av de fornærmede var 89 % kvinner og 11 % menn, hvorav 68 % av sistnevnte var under 14 år. Samtidig tror politiet at det finnes store mørketall, spesielt blant yngre menn. Andelen av fornærmede i aldersgruppen 10 til 25 år er spesielt stor, med aldersgruppen 15-19 år som størst (Kripos, 2020). Dette tyder på at ungdom i videregående skole topper statistikken over både anmeldte og fornærmede i voldtektssaker. I en Norstat-undersøkelse gjort på vegne av NRK oppgir hele 1 av 5 unge mellom 17 og 24 år at de har hatt uønsket sex, hvorav 18% svarer at de ble voldtatt (Gjellan, Aardal, Giæver & Mon, 2017). Mange av tilfellene skjedde i beruset tilstand.

Kripos (2020, s. 5) finner at over 40 % av alle anmeldte voldtekter av personer over 14 år i 2019 er såkalte festrelaterte voldtekter, som ofte begås i forbindelse med fest eller uteliv der begge partene har konsumert betydelige mengder alkohol. Gjennom sin studie av 18-19 år gamle ungdommer finner Stefansen, Frøyland og Overlien (2020) at 5 % av jentene og 2 % av guttene har opplevd seksuelle overgrep på fest i løpet av det siste året. Med utgangspunkt i ungdommenes erfaringer har de utviklet tre ulike former for overgrep på fest: 1) Situasjoner i gråsonen, 2) Situasjoner der en person leder an, 3) Situasjoner med tydelig manipulasjon, tvang eller vold (Stefansen, Frøyland & Overlien, 2020). Mens både gutter og jenter hadde opplevd de to førstnevnte, fortalte kun jenter om hendelser som passer den tredje kategorien.

Guttene hadde flest opplevelser knyttet til førstnevnte, og forskerne opplevde at guttene hadde vanskeligere for å beskrive seg som ofre (Stefansen, Frøyland & Overlien, 2020).

Redd barnas rapport *Et skada bilde av hvordan sex er* gir et inntrykk av at “avanserte” former for sex, som analsex, gruppesex og BDSM normaliseres, og at ungdommer i dag i større grad har sex med innslag av vold, dominans og aggressivitet, ofte uten gitt samtykke (Berggrav, 2020). Rapporten bygger hovedsakelig på fokusgruppeintervjuer og anonyme spørreskjema fra 52 ungdommer i alderen 14-19 år (Berggrav, 2020). Denne utviklingen sees i lys av bruken av pornografi. I utvalget finnes det blant annet flere jenter som forteller om hvordan de har deltatt i seksuelle handlinger de har sett i porno, selv om de opplevde det som grenseoverskridende, smertefullt eller krenkende (Berggrav, 2020, s. 5). Ungdommene i undersøkelsen tror også selv at det kan være en sammenheng mellom å se mye porno og å utsette jevnaldrende for seksuelle krenkelser (Berggrav, 2020). Selv om det i liten grad skilles mellom informasjon om ungdommer på ungdomsskole og VGS, gir undersøkelsen likevel et innblikk i ungdommers forventninger til og erfaringer med seksuelle aktiviteter, samt hvilke seksuelle normer ungdommene forholder seg til.

En av fire av ungdommene i Redd Barna-undersøkelsen mente at å se på porno gjorde at man fikk lyst til å se eller spørre etter nakenbilder av noen man kjenner (Berggrav, 2020, s. 24). Medietilsynets (2020) delrapport *Barn og medier 2020* tyder på at deling av nakenbilder blant unge øker med alder, og at andelen er høyest blant jenter. Rapporten, som undersøker medievanene til ungdom mellom 13-18 år, finner blant annet at halvparten av informantene mellom 15-18 år har fått tilsendt nakenbilder (Medietilsynet, 2020, s. 135). Omtrent halvparten av ungdommene i samme aldersgruppe har blitt spurt om å sende eller dele nakenbilde av seg selv. Andelen av ungdom mellom 15-18 år som har delt nakenbilder eller -videoer av andre det siste året ligger på 7,5%, og er høyest blant de eldste guttene med 11% (Medietilsynet, 2020, s. 139).

3.1.2. Kommunikasjon rundt samtykke

Indregard (2017) har gjennomført fokusgrupper med elever ved videregående skoler om kommunikasjon i seksuelle situasjoner i faste heteroseksuelle parforhold. Hun finner en rollefordeling bestemt av kjønn, og handlinger som følger en til dels forutbestemt rekkefølge. Mens gutter er forventet å fremstå som dominerende og initiativtakende, blir jenta fremstilt som en slags “portvokter” som bestemmer hvor grensene går. Informantene var enige om at

det er guttens oppgave å ta initiativ, og elevene brukte kun eksempler der jenta ikke ønsket samleie. Også i Redd Barnas voldtektsrapport “*Den som er med på leken...*” uttrykte særlig gutter skepsis til at gutter kan voldtas av jenter (Berggrav, 2015). Rapporten tyder også på at ungdom ser samtykke sterkt knyttet til ordet «nei», og at de mener at spesielt jenter må bli flinkere til å si et «bestemt nei» dersom de ikke ønsker sex, også når de har drukket (Berggrav, 2015). Indregard (2017) fant derimot at grensesetting i praksis ble signalisert gjennom passivt eller avvisende kroppsspråk, og at verbal kommunikasjon ikke ble brukt med mindre det ble ansett som ytterst nødvendig. Ungdommene i Indregards (2017) forskning uttrykte også at dersom en var med på “klining og roting”, var det også forventet å ønske samleie, ellers ville den andre parten bli skuffet. Informantene mente at dersom man ikke ønsket samleie, burde man si ifra på en tydelig måte på forhånd (Indregard, 2017). Spesielt jenter gis lite rom for å utforske, uten å “måtte gå hele veien” (Berggrav, 2015). Å si ifra etter at man “allerede var i gang” ville være ubehagelig, og gjøre grensesetting vanskelig (Indregard, 2017).

3.1.3. Seksuell trakassering og negativ språkbruk

I 2019 publiserte Aftenposten leserinnlegget «*Billig*» og «*pulbar*» – #metoo kom aldri til skolegården, der tre ungdomsskolejenter satte fokus på seksuell trakassering og sexismen i skolen. Jentene skrev om opplevelser rundt nedlatende språkbruk som «hore», «slut», «billig» og «fytte», og opplevde at oppførselen ble bagatellisert av voksenpersonene på skolen. Leserinnlegget ble utgangspunkt for en større debatt og vakte stort engasjement rundt temaet seksuell trakassering blant ungdommer. I sitt nylige debattinnlegg *Snakk med sønnen din!* beskriver ungdomsskoleelevne Hermine Oen (2021) samme ukultur der jenter utsettes for nedsettende kommentarer som “hore”, “fytte”, “objekt” og “pulbar”.

Forskning tyder på at seksuell trakassering er utbredt blant ungdom; 29% av jenter og 7% av gutter mellom 18-19 år i Norge har opplevd en form for seksuell trakassering (Mossige & Stefansen, 2016). Seksuell trakassering defineres som “*seksuelle eller kjønnede tilnærmelser som er uønskede, truende eller uvelkomment for den som blir utsatt*”, og innebærer både verbale, ikke-verbale og fysiske elementer (Helseth, 2007, s. 18 i Bendixen & Kennair, 2014). En studie gjennomført blant ungdomsskoleelever i Sør-Norge indikerer at seksuelt trakasserende kallenavn som “homo”, “lesbe”, “soper” og “hore” er mest utbredt. 47% av studiens respondenter rapporterte å høre disse ordene hver dag eller hver uke (Goldschmidt-

Gjerløw & Trysnes, 2020, s. 37). Også ungdommene i Redd Barnas rapport har erfart nedverdiggende språkbruk som «cunt», «slut» og «jævla hore» (Berggrav, 2020, s. 20). Blant Goldschmidt-Gjerløw og Trysnes (2020, s. 39) utvalg på 382 ungdomsskoleelever, rapporterte 68% å ha opplevd trakasserende kommentarer fra lærere eller medelever. Av disse 260 elevene svarte 38% at utenforstående aldri eller sjeldent griper inn. Til tross for at denne forskningen fokuserer på yngre elever, gir det et bilde av hvilke holdninger ungdommene kommer inn i VGS med.

Begge kjønn utsettes i størst grad for trakassering fra jevnaldrende gutter, og seksuelle minoriteter er mest utsatt (Bendixen & Kennair, 2014, s. 22-23). Nedsettende bemerkninger knyttet til seksuell orientering var fem ganger så utbredt hos gutter enn jenter (Bendixen & Kennair, 2014), og gutter som kan oppfattes som feminine, eller lite maskuline, er mest utsatt for homonegativisme (Røthing, 2007). Forskere finner også at ungdommer som utsettes for krenkelser i form av homofili-relaterte navn har en høyere forekomst av depressive symptomer, også når man kontrollerer for mobbing (Slaatten, Anderssen & Hetland, 2015). Gutter reagerer mer negativt dersom de utsettes for nedsettende språkbruk av fremmede eller en de ikke har et godt forhold til (Slaatten, Anderssen & Hetland, 2015). I tråd med dette finner Johannessen (2021) at negativ språkbruk knyttet til homofili innad i vennegjenger i mindre grad oppleves som problematisk eller stigmatiserende. Skjellsordene brukes ikke med intensjonen om å hetse, men snarere som humor, som reaksjon på et noen gjør noe dumt, om noen gjør en ekstra innsats for å se bra ut, eller om noen “oppfører seg feminint” (Johannessen, 2021, s. 11). Dersom elevene har mistanke om at noen i deres nærvær er homofile, vil de unngå å bruke ordene, også i form av humor. Johannesen finner også at homofili-relatert humor i størst grad ble utsatt mot hvite, antagelig heteroseksuelle menn.

Jenter er mer utsatt for kommentarer knyttet til kropp og utseende, og forespørsler og krav om seksuelle tjenester eller handlinger (Bendixen & Kennair, 2014). Flere av ungdommene i Redd Barnas voldtektsrapport mente også at jenter som de omtaler som «løse», gjennom klesdrakt og oppførsel, er mer utsatt for grenseoverskridende oppførsel og voldtekt (Berggrav, 2015).

3.2. Helhetlig seksualitetsundervisning

I sin mastergrad identifiserer Marianne Støle-Nilsen (2017, s. 18-20) fire ulike tilnærminger til seksualitetsundervisning i ungdomsskolen. Tilnærmingene skiller seg etter hvilket formål de har og hvilke tema som vektlegges. Tilnærmingene er ikke gjensidige utelukkende; ofte vil undervisningen kunne ha innslag av flere. Innenfor den første tilnærmingen, *kjønns- og mangfoldstilnærmingen*, har undervisningen som formål å være normkritisk, inkluderende og aksepterende. Her defineres seksualitet vidt, og sentrale tema er seksuell orientering, likestilling, kultur, kjønnsroller, seksuell identitet og kjønnsuttrykk. *Helsetilnærmingen* vektlegger derimot tema som biologiske prosesser, prevensjon, kjønnsykdommer og reproduksjon. Her er hensikten å styrke elevenes seksuelle helse og forebygge “uhelse”. Innenfor *kriminalitetstilnærmingen* står informerende og forebyggende undervisning om voldtekt, seksuelle overgrep og krenkelser sentralt. Hyppige tema er grensesetting, lover og regler, språk, samtykke og trakassering. Endelig søker *danningstilnærmingen* å kombinere de ulike tilnærmingene ovenfor. I tråd med skolens dannelsesmandat, er formålet her å gi elevene en helhetlig seksualitetsundervisning som bidrar til sunn seksuell utvikling.

Ifølge Støle-Nilsen (2017) åpner læreplanene i de ulike fagene på forskjellige trinn i varierende grad for de ulike tilnærmingene. For å sikre at elevene tilbys helhetlig og alderstilpasset undervisning om seksualitet, forutsettes det derfor et tverrfaglig samarbeid. I Regjeringens “Snakk om det!” presiseres de ulike fagenes ansvar og oppgaver (HOD, 2016, s. 15). Mens naturfaget forventes å ha en biologisk og analytisk tilnærming, står drøfting av filosofiske og etiske spørsmål og kulturelle verdier i sentrum i KRLE. Samfunnsfaget skal derimot ha en sosial og samfunnsorientert innfallsvinkel. I Støle-Nilsen (2017) analyser av læreplanen (LK06) i ungdomsskolen finner hun at det er kjønns- og mangfoldstilnærmingen og kriminalitetstilnærmingen som først og fremst kjennetegner samfunnsfaget.

I forbindelse med en omfattende evaluering av læreres bruk av “Uke 6” har Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannessen og Hammeren (2017) undersøkt undervisning om seksualitet i grunnskolen. Til tross for at både lærere, skoleledere og skoleeiere opplever undervisning om seksualitet som nødvendig, vektlegges temaet kun i begrenset grad. Dette forklares blant annet med høye krav om tverrfaglighet og mangel på både tid og ressurser. Til tross for at “Uke 6” har som hensikt å skape helhetlig undervisning om seksualitet, går det frem i rapporten at dette ikke nødvendigvis oppnås i klasserommet. Mulige grunner til dette er

forskjeller i lærernes kompetanse, interesser og forståelser av hva undervisning om seksualitet er og bør være (Stubberud et al., 2017, s. 4). Med utgangspunkt i Støle-Nielsens (2017) rammeverk, finner Stubberud et al. (2017) at det er *helsetilnærmingen* som er mest utbredt i grunnskolen. For å styrke undervisningen, argumenteres det for økt vektlegging av nytelse og pornografi i undervisningen, samt mer arbeid på systemnivå, kompetanseheving, og økt fokus på elevers handlingskompetanse (Stubberud et al., 2017, s. 41-45).

3.3. Betydningen av læreren

Tidligere forskning tyder på at lærere som er mest villige til å undervise om temaet seksuell helse har kortere erfaring som lærere, har fått opplæring i å undervise om seksualitet og anser bred undervisning om seksuell helse som viktig (Cohen, Byers & Sears, 2012). Mer erfaring med å undervise i seksuell helse og følelsen av å være kunnskapsrik innen seksuelle helseemner påvirker sannsynligvis viljen til å undervise (Cohen, Byers & Sears, 2012). I tråd med Cohen, Byers og Sears (2021) finner Goldschmidt-Gjerløw (2021) flere avgjørende faktorer for om norske samfunnsfaglærere underviser om seksualitet på videregående. Hun finner blant annet sammenheng mellom kjønn, alder og lengde på lærerens utdanning. Kvinnelige lærere underviser mer enn sine mannlige kolleger, noe som kan ha sammenheng med at kvinner er mer utsatt for seksuell vold, og dermed kan ha en sterkere bevissthet rundt temaet (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Yngre lærere tematiserer seksualitet i større grad enn eldre, yngre kvinner mest, men samtidig underviser eldre kvinner minst (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Dette kan muligens forklares med at eldre lærere opplever seksualitet som mer tabubelagt.

Goldschmidt-Gjerløw finner også at lengre utdanning ikke nødvendigvis er fordelaktig, ettersom lærerne med lengst utdanning underviste mindre. Tendensen er at lærere underviser mest om det de kan mest om, og lærere med lengre utdanninger ofte har spesialisert seg innen et tema (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Et viktig funn er at skolestrukturen spiller en betydelig rolle for om lærerne tar opp seksuelle overgrep i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Skoler med fokus på seksuelle krenkelser og en skoleledelse som engasjerer seg i tema fører til at lærere opplever det som lettere å undervise (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Dessverre finner Goldschmidt-Gjerløw (2021) at skoleledelse på landsbasis har lite fokus på å øke lærernes kompetanse om hvordan adressere seksuell vold. I tillegg til ledelsen og skolestrukturen, er også samarbeid med kolleger imellom avgjørende for mengden

undervisning om tema (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Samfunnsfagslærere som samarbeider med kolleger, både innad og mellom fag, underviser mer om tema.

Noen grunner til at lærere unngår å undervise om seksuell vold kan være frykten for å retraumatisere elever med negative erfaringer, eller at de frykter å stigmatisere elever, dersom en elev for eksempel gir uttrykk for å ha negative opplevelser (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Den mest utbredte undervisningsmetoden læreren oppgir for å tematisere seksuell vold er klasseromsdiskusjoner, gruppearbeid og aktualisering, for eksempel ved bruk av avisartikler. Flere samfunnsfagslærere oppgir å bruke dokumentarer eller litteratur som metode for å utligne mangler i læreboka, flere brukte blant annet NRK-serien SKAM (Goldschmidt-Gjerløw, 2019).

Australsk forskning finner at politiske føringer knyttet til undervisning om seksualitet forbedrer undervisningen (Hulme Chambers, Tomnay, Clune & Roberts, 2017). Slike føringer vil signalisere viktigheten av seksualopplæring for skolelederne og kunne medføre bevilgning av midler til mer opplæring (Hulme Chambers et al., 2017). Forskerne Goldman og Coleman (2013) finner at vektlegging av seksuell helse og seksualitetsundervisning på lærerutdanningene er avgjørende for å unngå at lærere gjentar undervisningen om seksualitet som de selv fikk i sin skolegang (Goldman & Coleman, 2013). Dette er viktig å unngå ettersom kunnskap oppdateres og holdninger moderniseres, noe som må reflekteres i undervisningen (Goldman & Coleman, 2013). I studien til Goldschmidt-Gjerløw (2021) oppga imidlertid 63%–66% av informantene at kunnskap om seksualitet og seksuell vold i liten eller ingen grad inngikk i deres utdanningsbakgrunn, noe som tyder på at lærere i stor grad må basere undervisningen på kunnskap de fikk i sin egen skolegang.

4. Teoretisk rammeverk

I den følgende delen vil oppgavens teoretiske rammeverk presenteres. Først vil det bli sett på ulike teorier om undervisningens formål og funksjon, deriblant også læreplanen. Deretter vil vi se nærmere på ulike perspektiver på seksualitet. Avslutningsvis vil det bli sett på ulike tilnærminger til undervisning om seksualitet og grensesetting.

4.1. Perspektiver på undervisning

4.1.1. Undervisningens formål og funksjon

Ifølge Goodlad (1979) vil læreplaner kunne forstås på fem ulike nivå. Det første nivået, *ideenes læreplan*, omhandler interessegrupper og aktørers visjoner og innspill i forkant av nye skolereformer. Et eksempel her er Nasjonalt SRHR-nettverk (2019) sitt høringsinnspill til Fagfornyelsen. Her ble behovet for helhetlig og alderstilpasset seksualitetsundervisning understreket av en rekke organisasjoner, deriblant Sex & Politikk, Likestillingscenteret og Sex & Samfunn. Senere vedtok Stortinget LK20 som en *formell læreplan*. At læreplanforfatterne og beslutningstagernes intensjoner ikke nødvendigvis samsvarer med lærerne og foresattes forståelser av LK20, åpner for et tredje nivå; *den oppfattede læreplanen*. Denne legger videre føringer for den *gjennomførte læreplanen* som referer til hvordan undervisningen foregår i praksis. Endelig finnes den *erfarte læreplanen*, her forstått som elevers subjektive opplevelser av undervisningen. Forholdet mellom de ulike nivåene vil trolig variere stort etter hvilket handlingsrom de enkelte skolene og lærerne gis. Mønsterplanene i grunnskolen fungerte eksempelvis som rammeplaner, noe som ga de enkelte skolene et betydelig ansvar i å utvikle lokale læreplaner. Mens slike tradisjonelle læreplaner først og fremst har lagt føringer for innholdet i undervisningen, har reformer fra og med 90-tallet hatt økt fokus på læremål, ferdigheter og kompetanse (Rysevik, 2018).

Ifølge Biesta (2009, s. 39-41) vil undervisningens funksjon kunne deles inn etter hvorvidt den er kvalifiserende, sosialiserende eller subjektiverende. Mens *kvalifiserende* undervisning innebærer at elevene utvikler ferdigheter og kunnskap som muliggjør demokratisk samfunnsdeltagelse, refererer *sosialisering* til en prosess hvor elevene internaliserer rådende oppfattelser, verdier og normer. *Subjektiverende* undervisning har derimot som hensikt at elevene lærer å kritisk forholde seg til, og potensielt frigjøre seg fra, den gjeldende samfunnsordenen. En tilsvarende tredeling finner vi også hos Børhaug (2005, s. 173), som

skiller mellom tre ulike perspektiver på samfunnsfagets funksjon. Fra et *nytteperspektiv* er fagets hensikt å utstyre elever med innsikt, holdninger og kompetanse. Fra et *styringsperspektiv* har samfunnsfaget derimot i oppgave å skape oppslutning rundt gjeldende samfunnsstrukturer - det være sosiale, politiske eller kulturelle. Her vil undervisningen kunne brukes som et verktøy for å legitimere statens rolle ved at nåværende tilstander fremstilles som naturlige, foretrukne og statiske. I sterk kontrast tar *danningsperspektivet* utgangspunkt i at elevene skal utvikle seg til selvstendige, kritiske og skapende samfunnsborgere.

Mens de to første formene for undervisning hos både Biesta (2009) og Børhaug (2005) først og fremst tar utgangspunkt i at utdanningssystemet skal forberede elevene på samfunnet slik det er, åpner den siste formen for at elevene også skal gjøres i stand til å forandre samfunnet. Skillet mellom videreføring og endring åpner her for et pedagogisk paradoks hvor læreren får i oppgave å utvikle elevenes frihet samtidig som sistnevnte forventes å underordne og tilpasse seg undervisningens rammer (jf. Stanley, 2015). Denne utfordringen står også sentralt i Freires (1973; 2003) frigjørende pedagogikk. Freire utviklet teorien på 60-tallet etter å ha erfart hvordan det brasilianske skolesystemet bidro til å reproducere sosial ulikhet i tråd med styresmaktens ønsker. Undervisningen vil ifølge Freire være påvirket av maktforhold og derfor aldri være nøytral. I de *undertryktes pedagogikk* tar han derfor til å orde for å bryte med tradisjonell undervisning hvor elevene simpelthen blir forstått som passive mottakere av selvsagtheter (Freire, 2003, s. 53). Snarere enn å følge en slik fremmedgjørende "sparekasseundervisning" på ukritisk vis, bør elevene myndiggjøres og subjektiveres gjennom problemformulerende undervisning tilknyttet deres egen livsverden (Freire, 2003, s.45).

Innenfor samfunnsfaget forstår Christensen (2015) undervisningens funksjon i lys av fire sentrale kunnskapsområder: *elevenes livsverden, demokratisk verdigrunnlag, aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser* og *samfunnsvitenskapelige disipliner* (Christensen, 2015, s. 21-22). Det førstnevnte innebærer å gjøre undervisningen livsnær for elevene ved å ta utgangspunkt i deres "hverdagskunnskap". Demokratisk verdigrunnlag er knyttet til demokratiske grunnverdier, og målet om at elevene skal forholde seg til disse. Christensens (2015) tredje punkt referer til bruken av aktuelle problemstillinger, og at elevene skal være i stand å forholde seg til disse. Hans fjerde punkt innebærer å undervise i tråd med samfunnsvitenskapelige disipliner, som sosiologi og statsvitenskap, for å gjøre undervisningen samfunnsdidaktisk. Christensen (2015, s. 23) argumenterer for at alle disse må inngå i en undervisningstime, men at de kan vektlegges ulikt.

4.1.2. Dialogisk undervisning

Ofte vil temaer tilknyttet seksualitet og grensesetting oppfattes som kontroversielle. Som Hess (2004) påpeker, finnes det ulike måter å tilrettelegge for undervisning om kontroversielle tema. Hess (2004, s. 259) finner også ulike måter lærere forholder seg til kontroversielle temaer i undervisningen; 1) fornektelse, 2) favorisering, 3) unngåelse og 4) balansert. Fornektelse kjennetegnes ved at læreren enten ikke anser temaet som kontroversielt i det hele tatt, eller mener det er *noe* kontroversielt, og at en selv sitter på svaret. Ved favorisering anerkjenner læreren uenighet rundt temaet, men mener likevel at det finnes ett riktig svar som skal læres bort. Den tredje formen, unngåelse, kjennetegnes ved at læreren rett og slett unngår tematisering, gjerne på bakgrunn av sterke følelser knyttet til saken. Ved den balanserte tilnærmingen forsøkes det å skape en balanse mellom de ulike synspunktene i saken. (Hess, 2004, s. 259). Selv om favorisering og den balanserte tilnærmingen åpner for dialogbasert undervisning, er tilnærmingene svært ulike. Sistnevnte åpner for en deliberativ tilnærming og kan sees i lys av Freires problemrettede undervisning.

Deliberasjon kan defineres som en prosess hvor ulike synspunkter gis plass og diskuteres mot hverandre på en åpen, respektfull, rasjonell og kritisk måte (Englund, 2014). Formålet er å komme til enighet rundt “det beste argumentet” (Habermas, 1995). Et trekk ved det deliberative klasserommet er at lærere skaper en klasseromskultur som oppfordrer elevene til å dele konkurrerende synspunkter og til å være respektfullt uenige med lærerne og medelevene. Denne formen for klasseromsdialog skiller seg fra den favoriserende tilnærmingen der læreren stiller spørsmål det kun finnes ett svar på (Hess, 2004). Hvor kontroversielt et tema er, spiller ifølge Samuelsson (2016) ingen rolle innen deliberasjonen, sålenge visse kriterier oppfylles. Blant kriteriene for deliberasjon er likeverd blant deltakerne, fornuftighet og rimelighet, rasjonalitet, verdsettelse av en bestemt type argumentasjon og det felles beste (Enslin, Pendlebury & Tjiattas, 2001). Kritikken mot deliberasjonen er imidlertid at kriterier som fokus på logikk og formell argumentasjon er ekskluderende, og at det vil føre til at kun visse meninger og synspunkter får plass (Enslin et al., 2001). Mouffe (i Biesta, 2011) hevder at deliberasjon i praksis er umulig og at konsensus og et felles beste er urealistisk og potensielt farlig.

Med utgangspunkt i Mouffes “ignorante medborger”, og som kritikk til “safe spaces”, utvikler Iversen (2014) det han kaller “uenighetsfellesskap”. Mens deliberasjonens mål er konsensus,

der det beste argument vil vinne frem gjennom rasjonalitet og saklighet (Habermas, 1995), åpner Iversens (2014) uenighetsfellesskapet nettopp for uenighet. Mens “safe spaces” skal minimere risikoen for å ytre seg, argumenterer Iversen (2014) for at det vil være umulig for en lærer å kontrollere alle utsagn og konsekvenser av hva som kommer frem i et klasserom, og at “safe spaces” i verste fall kan føre til ekskluderende ekkokammer. Iversens (2014) uenighetsfellesskap vil ikke bety fritt frem for hatefulle, krenkende ytringer, men vil ifølge han selv åpne for en nysgjerrighet og kritisk sans. Til tross for at man ved å åpne for kontroversielle tema i klasserommet, ikke kan kontrollere eller forutse alle utsagn, kan gode forberedelser likevel føre til at læreren kan styre samtalen til en viss grad (Grannäs & Ljungquist, 2015).

Freire (1973) argumenterer for at dialog og kommunikasjon er grunnlaget for å danne kritiske, meningsbærende og tenkende subjekter. Freire (1973) fremmer deltakelse i undervisningen gjennom det han kaller problemrettet undervisning gjennom dialog. Formålet med problemrettet undervisning er å skape forståelse for et tema gjennom dialog, der både lærer og elever er bidragsytere. Læreren skal forholde seg til elevenes ytringer, og la disse forme og bestemme retningen i undervisningen, snarere enn å lede elevene til et forutbestemt mål. I denne undervisningsformen er ingen passive tilskuere, men nysgjerrige, utforskende og skapende subjekter (Freire, 1973, s. 60). Formålet med prosessen er å styrke elevenes kunnskaper, og ved å la de komme til orde og prege dialogen som former deres verdier og holdninger. Dette er også relevant for undervisning om grensesetting, ettersom økt kunnskap og muligheten til å delta og påvirke undervisningen vil kunne forme elevenes verdier og holdninger, og åpne for en kunnskapsbasert tilnærming til ulike relevante problemstillinger.

Michaels og O’Connor (2012) finner at fordelene med klasseromsdiskusjoner blant annet er at de gir lærere innsyn i hva og hvordan elevene tenker, oppmuntrer og støtter hverandres evne til å argumentere, samt bidrar til utviklingen av sosiale ferdigheter. Grunnleggende for akademisk produktiv klasseromsdialog er 1) troen på at elevene kan, 2) etablerte “ground rules”, 3) et tydelig akademisk formål, 4) forståelse for det akademiske innholdet, 5) et rammespørsmål og oppfølgingsspørsmål, 6) et passende diskusjonsformat, og 7) et sett strategiske “talk moves” (Michaels og O’Connor, 2012).

4.2. Perspektiver på seksualitet og grensesetting

4.2.1. Seksuelle skript

I tråd med samfunnsutviklingen har også forståelsen av seksualitet endret seg. Under andre halvdel av 1900-tallet vokste den sosialkonstruktivistiske tradisjonen frem, med sosiologene John Gagnon og William Simon som sentrale og toneangivende (Löfgren-Mårtenson, 2013). Sosialkonstruktivismen inneholder teorien om at seksualitet er et historisk og sosialt produkt og ikke kan reduseres til en biologisk drift alene (Löfgren-Mårtenson, 2013). Seksualitet er ikke statisk, men foranderlig, og er et sosialt fenomen som i likhet med andre fenomen påvirkes av omgivelser, kultur og menneskene man omgås (Löfgren-Mårtenson, 2013). Ut fra et kulturanthropologisk perspektiv gjenspeiler også seksualiteten samfunnsnormer og relasjoner forøvrig (Löfgren-Mårtenson, 2013). Dette står i kontrast til en essensialistisk forståelse av seksualitet, der seksualitet kan forstås som et iboende kjennetegn eller særpreget (jf. Prieur, 1997)

I kontrast til essensialistiske forståelser for seksualitet, tar Simon og Gagnons (1986) teori om seksuelle skript utgangspunkt i at seksualitet også konstrueres sosialt. På samme måte som språk styres av syntaks, vil også individers seksualitet reguleres gjennom seksuelle skript. Skript vil ifølge Simon og Gagnon (1986, s. 98-99) gjøre seg gjeldende på både et kulturelt, interpersonlig og intrapersonlig nivå. *Kulturelle scenarioer* referer til kollektive koder og symboler - deriblant verdier og forventninger - som individer internaliserer i form av sosiale retningslinjer for hva man kan gjøre og ikke gjøre. Etersom kulturelle scenarioer er rent abstrakte, vil de sjeldent samsvare med individers konkrete situasjoner. Dette misforholdet medfører et behov for *interpersonlige skript*, hvor individer tilpasser kulturelle scenarier til unike kontekster gjennom improvisasjon og forhandling. Sentralt i denne prosessen står også individenes *intrapsykiske skript*, derunder lyster, fantasier, forventninger og ambisjoner. Intrapsykisk skripting kan videre forstås som en prosess hvor man reflekterer, strukturerer og skaper egen seksualitet gjennom en slags indre monolog (Simon & Gagnon, 1986, s. 99). Dette danner grunnlaget for individuelle retningslinjer basert på egne ønsker, lengsler og begjær som brukes til å håndtere seksuelle opplevelser og atferd.

Etersom samfunnet er i stadig endring, vil kulturelle scenarioer utvikle seg ulikt på tvers av tid og sted. Svaret på hva som innebærer seksuell modenhet vil eksempelvis variere stort avhengig av når og hvor spørsmålet stilles (Simon & Gagnon, 1986, s. 115). Når bestemte

mønstre for seksualatferd likevel viser seg å være svært utbredt i et samfunn, er det fordi de *kollektive, intersubjektive og intrapsyriske* skriptene i stor grad sammenfaller. Mens tradisjonelle samfunn, eller det Simon og Gagnon (1986) kaller *paradigmatiske samfunn*, vil kunne kjennetegnes av at de ulike nivåene for seksuelle skript i stor grad sammenfaller, finnes det langt flere potensielle “gnisninger” i moderne flerkulturelle samfunn. Det finnes med andre ord færre utvetydige og “felles” retningslinjer. Når to individer møtes i en seksuell setting er det derfor mindre gitt hvem som skal gjøre hva. Dette vil kunne tenkes å ha en betydelig innvirkning på seksuell grensesetting.

4.2.2. Den seksuelle voldens kontinuum

Voldens kontinuum er et begrep som ble utviklet av sosiologen Liz Kelly på slutten av 80-tallet. Begrepet bidrar til å tydeliggjøre sammenhengen mellom ulike voldsformer som kvinner utsettes for; alt fra grove lovbrudd som voldtekt til hverdagslig vold i hjemmet som press og tvang (Whittington, 2020, s. 3). Når en voldshandling dømmes i rettslig forstand, har den tradisjonelt sett blitt behandlet som et enkeltstående lovbrudd uten å bli sett i sammenheng med mindre ekstreme, men forbundne voldshandlinger (Kelly, 1987 i Bjørnholt & Helseth, 2019, s. 90). For at også akkumulert vold - bestående av både mer og mindre alvorlige voldshandlinger - skal kunne identifiseres, mener Kelly (1987) at vold må forstås som et kontinuum. Kelly (1987 i Whittington, 2020, s. 3) påpeker samtidig at grensene mellom kategoriene som brukes for å skille mellom ulike voldsformer er flytende, både innen forskning, jus, politikk og mer generelt. Slik oppstår det gråsoner, eksempelvis mellom sex og voldtekt, som er krevende å kategorisere. I ettertid har kontinuumbegrepet utgjort et viktig bidrag i utviklingen av lover og tiltak mot vold som rammer kvinner (Whittington, 2020). Begrepet er også blitt anvendt i didaktisk sammenheng, deriblant av Whittington (2020), som har forsket på begrepets potensiale i undervisning om samtykke.

Med utgangspunkt i Kellys (1987) kontinuum har Stefansen, Smitte og Bossy (2014, s. 10) utviklet tre hovedtyper for uønsket beføling som unge jenter utsettes for av jevnaldrende gutter. Den første formen, *seksualisert invadering*, viser til tilfeller hvor hensikten med befølingen er fremvisende. Eksempler på slike situasjoner er når jenter uten forvarsel blir befølt på offentlige steder i forbiarten. Den andre formen, *utprøvende beføling*, er seksuelt eller romantisk motivert fra guttens side. Selv om gutten her tester ut om han har sjans, vil initiativet kunne føles som plutselig og truende. Slike situasjoner vil typisk oppstå i tilfeller

hvor begge er beruset. Den tredje formen er *aggressiv beføling*, hvor det videre handlingsforløpet kan tenkes å ha resultert i en voldtekt. Denne formen skjer med bevissthet fra guttens side, og både tvang, makt og vold er involvert. (Stefansen, Smitte & Bossy, 2014). En faktor som flere av jentene opplever som avgjørende for hvor vanskelig situasjonen er, er hvorvidt de følte seg truet, og hvorvidt de følte at befølingen ville utviklet seg til en voldtekt hvis ikke noen hadde kommet til unnsetning.

4.2.3. Intimt medborgerskap

Overordnet del i læreplanen slår fast at undervisningen skal bidra til å skape demokratisk og aktivt deltagende *medborgere* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mens tradisjonelle teorier for medborgerskap først og fremst har fokusert på individers juridiske rettigheter og plikter, har Ken Plummer (2003) utvidet begrepet til å også omfatte de mer intime dimensjonene ved medborgerskap. Med begrepet *intimt medborgerskap* referer Plummer (2003, s. 70) til “*alle livsområder som tilsynelatende virker personlig, men som likevel henger sammen med, struktureres og reguleres av den offentlige sfære*” (vår oversettelse). Selv om seksualitet vil kunne oppfattes som et privat anliggende, argumenterer Plummer (2003, s. 68-70) for at også ens mer intime praksiser og valg styres gjennom samfunnet. Motsatt vil en også kunne påvirke samfunnet gjennom ens intime medborgerskap. Som både Vildalen (2014) og Simon og Gagnon (1986) påpeker, vil et samfunns åpenhet til seksualitet endres over tid. Tematiseringen av seksualitet og grensesetting i norske læreplaner er et godt eksempel på dette. Til tross for en mer liberal forståelse og styring av seksualmoral og -atferd, vil gjeldende forståelser, lover og forventninger til seksualitet fremdeles kunne skape utenforskap. Eksempelvis er ikke utviklingen av skeives rettigheter, som likekjønnet ekteskap, synonymt med at skeive har samme mulighet for samfunnsdeltakelse.

4.3. Undervisning om seksualitet og grensesetting

4.3.1 Elevers seksuelle aktørskap

For å oppnå helhetlig seksualitetsundervisning, må elevene ifølge Marianne Cense (2019) få muligheten til utvikle deres seksuelle aktørskap. I motsetning til nyliberale forståelser for seksuelt aktørskap hvor fokuset ligger på individers evne til å ta autonome valg, argumenterer Cense (2018) for en bredere, mindre individsentrert forståelse av seksuelt aktørskap som i større grad vektlegger den sosiale og kulturelle konteksten unge lever i. Selv finner hun at

unge sjeldent opplever valgene sine som fullt ut “autonome” (Cense, 2018, s. 248). Unge gir tvert imot uttrykk for å ofte vektlegge sosiale forventninger fra familie og venner i frykt for å bryte normer og tape sosial status. For at elevene skal kunne kjenne seg igjen i undervisningen, er det derfor viktig å anerkjenne at unge stadig forhandler frem deres egne posisjoner ut fra gjeldende kulturelle normer og sosiale forventninger. Snarere enn å utelukkende fokusere på lover og regler, må undervisningen ifølge Cense (2019) ha fokus på de virkelige, ofte komplekse og tvetydige situasjonene som oppstår i elevenes liv. Med dette som utgangspunkt har Cense (2018, s. 253-258) utviklet et teoretisk rammeverk hvor seksuelt aktørskap deles inn i fire ulike former; embodied, bonded, narrative og moral, her oversatt til kroppsliggjort, sosialt, narrativt og moralskt aktørskap.

Den første formen, *kroppsliggjort aktørskap*, viser til prosessen hvor unge utvikler deres seksuelle identiteter og preferanser gjennom seksuell praksis. Gjennom å reflektere over egne seksuelle opplevelser, vil man kunne slutte seg til eller distansere seg fra rådende sosiale normer og fortellinger. Den andre formen, *sosialt aktørskap*, omfatter strategier, tiltak og forhandlinger som kreves for å opprettholde relasjoner og håndtere sosiale forventninger. *Narrativt aktørskap* referer derimot til unges utvikling av egne livshistorier. Med henvisning til Plummer (2003, s. 23), påpeker Cense (2018, s. 257) at unges fortellinger skapes med utgangspunkt i “*historically evolving communities of memory, structured through class, age, race and gender and sexual preference*”. For at alle elever skal kunne kjenne seg igjen i undervisningen er det derfor viktig at ulike fortellinger - ikke bare den om “monogame, heteroseksuelle forhold” - gis plass (Cense, 2019, s. 271). Endelig viser *moralskt aktørskap* til evnen til å kunne reflektere og posisjonere seg selv innenfor et moralsk rammeverk. Her er det blant annet viktig at elevene lærer å kritisk reflektere over hvordan kulturelle normer påvirker deres egen seksualitet, samt ens frykt, frustrasjon og etterlevelse tilknyttet disse (Lamb 1997, s. 303 i Cense, 2018, s. 268).

4.3.2. Undervisning med fokus på samtykke

Ifølge Whittington (2020) bidrar gjeldende diskurser om samtykke til å forsterke juridiske og binære forståelser som ja/nei, samtykke/voldtekt, lovlig/ulovlig. Slike motsetninger vil kun i begrenset grad kunne anvendes på virkelige seksuelle opplevelser og relasjoner. De vil også kunne sende signaler om at grensesetting er mindre krevende, tvetydig og komplekst enn hva det i virkeligheten er (Cense, Bay-Cheng, & van Dijk, 2018, s. 2018). Dette gjelder spesielt

for unge uten tidligere seksuelle opplevelser (jf. Whittington, 2020). Når det undervises om samtykke, er det ifølge Whittington (2020) derfor essensielt at ikke bare det rent juridiske vektlegges, men at sex også forstås som en toveis prosess som forhandles frem gjennom både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Gjennom et deltagende forskningsprosjekt har hun observert og intervjuet unge som deltar i ulike undervisningsaktiviteter om samtykke. På bakgrunn av funnene, og med utgangspunkt i Kellys (1987) kontinuum, utvikler hun en modell der samtykke forstås som et kontinuum. Her inkluderes begreper som aktivt og passivt samtykke, ikke samtykke og seksuelt overgrep, noe som i større grad åpner for å snakke om situasjoner i gråsonen. Dette bidrar ifølge Whittington (2020) til at elevene utvikler et mer nyansert språk som i større grad lar dem sette ord på egne og andres konkrete opplevelser.

Pornografi inneholder ofte fremstillinger av seksuelle handlinger uten samtykke (Berggrav, 2020, s. 5). Som en reaksjon på økt tilgang til og forbruk av pornografi blant unge og for å unngå at pornografien ukritisk blir kilde til seksuell informasjon, har forskere og lærere trukket frem behovet for inkorporering av “porn-literacy” i undervisning om seksualitet (Dawson, 2020). Porn literacy er en form for tolkningskompetanse og leseferdighet som gir elevene verktøy og egenskaper til å bevisst “lese” hvilke ulike forestillinger om kjønn, seksualitet og makt som kommer til uttrykk i det de ser” (Røthing, 2020, s. 87). Formålet med undervisning om porn-literacy er å tilrettelegge for utvikling av kritisk tenking og evnen til å filtrere inntrykk og informasjon knyttet til pornografi (Dawson, 2020). Ideelt sett vil undervisning om porn literacy kunne åpne for en dialog som gir lærere mulighet til å lære mer om unges seksuelle kulturer, samt for både lærere og elever å utvide sin kunnskap og forståelse av skjæringspunktet mellom representasjon i pornografi og faktiske levde opplevelser av sex, seksualitet og kjønn (Albury, 2014, s. 176).

4.3.3. Undervisning med fokus på nytelse

Flere mener at undervisning om seksualitet også må tematisere nytelse, ettersom vektlegging av emosjonell og fysisk nytelse ved sex og relasjoner vil kunne føre til en mer positiv og holistisk tilnærming som fremmer seksuell helse (Rédai, 2019; Lamb, 2010; McGeeney & Kehily, 2016). At visse former for nytelse blir privilegert og promotert på bekostning av andre, er likevel en bekymring (Shoveller, 2011 i McGeeney & Kehily, 2016). Allen (2012) og Rasmussen (2012) hevder at å sidestille seksuell nytelse med autonomi eller myndiggjøring er for forenklet (i Rédai, 2019). Lamb (2010, s. 294) finner fem farer ved

nyttelsestilnærmingen: 1) at jenter får enda et ansvar , 2) at å be jenter være aktive i stedet for passive ikke utfordrer dikotomien subjekt vs. objekt, 3) at å likestille god sex med nytelsesfull sex er problematisk, fordi det kan legitimere uetisk sex samtidig som jenters tilfredshet med kropp vil avhenge av om de opplever seksuell nytelse, 4) idealisert tenåring-seksualitet er avbildet i populære medier som hvit, middelklasse og heterofil, og 5) ideer om unge kvinners seksuelle myndiggjøring er i form av stereotypisk feminitet i tråd med pornografiske fremstillinger.

Foucault, omtalt i i McGeeney og Kehily (2016), argumenterer for at ingen vet hva nytelse er, ettersom nytelse er subjektivt. I motsetning til lyst, ses ikke nytelse i sammenheng med identitet, og dermed finnes det ingen norm. Foucault argumenterer dermed for at nytelse kan skape rom for etiske seksuelle forhandlinger og endringer av kjønnsforventninger til enkeltpersoner, kropp og handlinger, uansett ens kjønne, kulturelle eller religiøse posisjonering (McGeeney & Kehily, 2016). Fine (1988 s. 33 i McGeeney & Kehily, 2016) argumenterer for at en genuin diskurs innen nytelse vil åpne for utforskning av hva som føles godt og vondt, ønsket og uønsket, forankret i opplevelser, behov og grenser. Hun mener at frigjøring fra en mottakelig posisjon vil åpne for en rolle som subjekt, initiativtaker, samt forhandler. Ifølge Tolman (2002, i McGeeney & Kehily, 2016) vil kunnskap om lyst og nytelse ha en beskyttende effekt mot seksuell tvang eller seksuell oppførsel som man ikke aktivt ønsker, for kun når man vet hva man ønsker, kan man ta stilling til hvorvidt man ønsker å delta i en seksuell handling. McGeeney og Kehily (2016) understreker imidlertid at det er avgjørende at man i undervisningen unngår å redusere diskursen til et “nyttelses-imperativ”, der elevene lærer “oppskriften” på hvordan få nytelse, og muligens til og med hvordan gi det, ettersom dette ville svekket det transformative potensialet som ligger i temaet.

4.3.4. Ubehagets pedagogikk

Med utgangspunkt i Bolers “pedagogy of discomfort” argumenterer Røthing (2019) for at ubehag kan anses som en ressurs for undervisere, og at ubehaget *“kan være et inntak til refleksjon omkring, og økt innsikt i, egne forståelsesmåter, og at vi derfor kan utvikle bedre grunnlag for kritisk og inkluderende undervisning ved å stå i ubehaget framfor å søke oss raskt bort fra det.”* (s. 52). Formålet er å utfordre tanken om at læring må foregå innenfor læreres og elevers «emosjonelle komfortsoner». Utdanning utgjør ifølge Røthing (2019) derimot en risiko for uforutsette, uhåndterbare og ubehagelig situasjoner i klasserommet.

Anker og von der Lippe (2015, s. 94 i Røthing, 2019) forstår blant annet vegring eller begrenset undervisning som et tegn på utilstrekkelig kompetanse om hvordan undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å «*åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt*». Også Iversen (2014) finner at lærerne forsøker å unngå konfrontasjoner, uhåndterbare situasjoner og ubehag i klasserommet, og at de snarere fokuserer på temaer elever kan enes om, enn å utforske uenigheter. Lærerne søker seg dermed til det Iversen (2014) kaller et «enighetsfellesskap». Ubehagets pedagogikk utfordrer derimot tanken om at trygge klasserom er det samme som behagelige klasserom; som Zembylas (2015, i Røthing, 2019) påpeker utelukker ikke det ene det andre. Samtidig skal ubehaget være konstruktivt, og bør *“praktiseres i kombinasjon med pedagogiske perspektiver som i ulike varianter fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer”* (se Røthing 2019, s. 46 med henvisning til Cutri & Whiting 2015; Zembylas 2010, 2015; Zembylas & Papamichael 2017).

4.3.5. Inkluderende og normkritisk undervisning

Studier tyder på at skolens undervisning promoterer og produserer en heteroseksualitet som samsvarer med idealene for den vestlige, hvite, middelklassekjernefamilien (Røthing, 2007). Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom heteronormativitet, ved at læreren tar utgangspunkt i at alle elever tiltrekkes det motsatte kjønn (Røthing, 2016). Normkritisk undervisning innebærer at det stilles spørsmål ved samfunnsnormer som kan virke hemmende for mangfold og trygg identitetsutvikling, og at disse vurderes kritisk. Normkritisk undervisning omfatter også mangfoldskompetanse og kunnskap om undervisning i klasserom med kulturelt mangfold. Mangfoldskompetanse innebærer konkret kunnskap, anvendelse av maktkritiske perspektiver og et blikk for kompleksiteter (Røthing, 2017, s. 19).

Med mål om mer inkluderende undervisning presenterer Kumashiro (2002) fire former for antidiskriminerende undervisning. To av undervisningsformene er undervisning for “den andre” og undervisning om “den andre”. Formålet er å bevisstgjøre om, tilrettelegge for og å ivareta elevmangfoldet (Røthing, 2019). Å lære om “de andre” har som hensikt å føre til en form for normalisering av forskjeller og annerledeshet, og at dette normaliseres på lik linje som det normative (Kumashiro, 2002). Kumashiro finner imidlertid også svakheter ved disse to. Til tross for at formålet er å unngå andregjøring, vil undervisning om “den andre” nettopp kunne føre til at elever blir representanter for sin “gruppe” og at det skapes et skille mellom

disse og det som anses som normen (Kumashiro, 2002). Ved å gi “den andre” rollen som “ekspert” eller “representant”, vil man stå i fare for å øke eller befeste forestillinger om sosiale, kulturelle og intellektuelle avstander mellom “den andre” og normen (Kumashiro, 2002, s. 41-42). Også undervisning for “den andre” har svakheter, ettersom faren er at det blir opp til underviseren å definere “de andre”. Til tross for gode intensjoner, vil også dette kunne føre til andregjøring. Kumashiro (2002) anser dermed sine to andre former for antidiskriminerende undervisning, «Utdanning som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring» og «Utdanning som endrer studenter og samfunn» som bedre egnet.

Også Nadim (2017) og Gay (2013) tar for seg andregjøring. Nadim (2017) finner at minoriteter ofte får *“tilskrevet rollen som representant for gruppen de (tilsynelatende) tilhører”* (s. 230, vår oversettelse). Minoritetene opplever å bli tilskrevet en identitet som “en etnisk annen”, som igjen blir avgjørende for hvordan de fremstilles og hvilke tema de kan adressere (Nadim, 2017). Tilskrevet identitet fører dermed til tilskrevet representasjon. Gay (2013) påpeker likevel at kulturelle forskjeller også kan brukes som en ressurs i undervisningen gjennom *kulturreponsiv* undervisning. Hun definerer dette som *“using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them”* (Gay, 2013, 49-50). Formålet er å bruke elevenes forkunnskaper og forforståelser som pedagogiske verktøy i undervisningen. Undervisning på elevenes egne kulturelle premisser vil kunne muliggjøre undervisning som kommer elevene til gode (Gay, 2013).

5. Metode

I denne studien ønsker vi å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere i VGS oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting. Dette vil også kunne si noe om samfunnsfaglig undervisning om seksualitet i VGS mer generelt. For å kunne besvare problemstillingen vår ble det gjennomført ni semistrukturerte intervjuer med samfunnsfaglærere fra ulike videregående skoler. Sentralt i intervjuene sto de fire forskningsspørsmålene våre:

1. *Hvordan forstår samfunnsfaglærerne kompetansemålet?*
2. *Hvilke perspektiver har de på undervisning om grensesetting?*
3. *Hva beskriver lærerne som krevende og/eller ubehagelig?*
4. *Hvilken kompetanse har lærerne?*

I dette kapittelet vil vi presentere og begrunne de metodiske valgene vi har gjort. Først vil vi gå gjennom forberedelsene våre i forkant av intervjuene, deriblant rekruttering og utvalg. Vår egen forforståelse og forkunnskaper vil også presenteres her. Deretter vil vi se nærmere på semistrukturerte intervjuer, og hvordan vi gjennomførte dem. Videre vil vi gå over til analyseprosessen og si noe om hvordan data har blitt kodet, kategorisert og analysert. Avslutningsvis vil vi diskutere forskningens kvalitet og troverdighet, samt drøfte etiske betraktninger.

5.1. Forberedelser og forforståelse

5.1.1 Situering i feltet

Avhengig av om man forstår kunnskap som noe som skal innhentes eller noe som konstrueres sosialt, vil man som intervjuer kunne tenkes på som enten en *gruvearbeider* eller en *reisende* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 71). Mens førstnevnte vil forstå informantenes uttalelser som objektive data, vil intervjueren innenfor den andre tilnærmingen selv bidra aktivt under kunnskapsutviklingen (Thagaard, 2013). Vi oppfatter kunnskap som både sosialt og historisk betinget og vil derfor plassere oss innenfor den andre tilnærmingen. Ettersom virkeligheten etter vår mening alltid vil være fortolket, vil vår egen forståelse og skript kunne tenkes å ha farget forskningsprosessen fra utarbeidelsen av intervjuguiden til analysen av funnene. At vi er to personer som er involvert i hele prosessen kan imidlertid tenkes å ha bidratt til å motvirke dette. At vi har ulike kjønn og seksuell orientering kan for eksempel tenkes å ha

bidratt til økt perspektivering. En annen ting som er kjennetegnende for vår situering i feltet, er at vi fulgte OsloMet sin etterutdanning i seksuell helse og seksualitetsundervisning parallelt med masterskrivingen. Vi deltok også på Nyt-festivalen og et seminar i regi av Rosa Kompetanse. Våre tidligere erfaringer med feltet har gitt oss økt innsikt i fenomenene vi studerer.

Hvordan vi har forsket på kompetansemålet, vil trolig avhenge av vår egen forståelse av det. Selv om kompetansemålet er todelt, oppfatter vi grensesetting som dets overordnede tema. Vi forstår begrepene normer, lover, verdier, kjønn, seksualitet og kropp først og fremst som presisjoner for hvilke utfordringer tilknyttet grensesetting det skal reflekteres rundt. Grensesetting assosierer vi først og fremst med seksuell grensesetting, slik det står skrevet i første læreplanskisse (jf. Utdanningsdirektoratet, 2018). Kjønn og kropp forstås i denne sammenheng som underordnet seksuell grensesetting. Samtidig tror vi at andre også vil kunne fokusere på normer, verdier og lover tilknyttet kropp og kjønn mer løsrevet fra seksuell grensesetting, eksempelvis i form av kjønnsnormer i hjemmet, kjønnskifte og kroppsidealer. Samtidig vil slike temaer trolig også kunne tenkes å gå under det nye kompetansemålet som tematiserer sosialisering (se side 9). Vi opplever derfor kompetansemålet som svært vidt, og at det åpner for undervisning om en rekke tema.

5.1.2. Rekruttering og pilotering

Vi ønsket å intervju samfunnsfaglærere som underviser i samfunnskunnskap i VGS. For å rekruttere lærere som kunne uttale seg detaljert om temaet, bestemte vi oss for at informantene, i tillegg til å undervise om samfunnskunnskap inneværende år, måtte fylle minst ett av to krav; å ha undervist i faget i minst fem år eller å ha en spesiell interesse for temaet. Med utgangspunkt i disse kriteriene, endte vi opp med et beleilighetsutvalg, der vi rekrutterte lærerne som var enklest å få tak i. Først kontaktet vi bekjente ved ulike skoler som igjen satt oss i kontakt med 6 av våre 9 informanter. To av informantene kontaktet oss etter at vi presenterte prosjektet vårt på to ulike digitale plattformer. Vi rekrutterte også én informant ved å kontakte en rekke ulike skoler over mail. At kun én person meldte interesse, skyldtes trolig at lærere er under betydelig forskningspress, samt at koronapandemien har bidratt til en mer krevende arbeidssituasjon. Dette kan også forklare hvorfor to mulige informanter vi hadde avtalt intervju med trakk seg fra studien.

Rekrutteringen viste seg å bli mer krevende enn forventet, og vi vurderte flere ganger å endre kriteriene undervis. En av grunnene til at vi likevel valgte å beholde våre opprinnelige kriterier var at vi ønsket sammenlignbare og fylldige data. Ettersom flere av spørsmålene omhandlet tidligere erfaringer og fremtidige planer, så vi det som nødvendig at lærerne hadde en viss undervisningserfaring eller interesse, samt at de underviste i faget inneværende år. Etter vårt niende og siste intervju opplevde vi uansett å ha nådd et metningspunkt, og det virket derfor ikke hensiktsmessig å rekruttere ytterligere informanter (jf. Grønmo, 2004, s. 98). Intervjuene ble dessuten lenger enn først planlagt. Utvalget vårt var både bredt og variert, både når det gjelder kjønn, arbeidserfaring og alder. Ettersom det var de siste to planlagte intervjuene som ble avlyst, hadde vi dessuten knapt med tid.

De ni informantene er alle samfunnsfaglærere ved offentlige videregående skoler i Norge. Lengden på informantenes arbeidserfaring varierer mellom 1 til 30 år. Én av informantene var mellom 20 og 30 år, fem av dem var mellom 30 og 40, én mellom 40 og 50, og to mellom 50 og 60. Informantene som har under fem års erfaring, er rekruttert på bakgrunn av interesse. Vi endte med ni informanter, hvorav fem er kvinner og fire er menn. Ingen av informantene jobber ved samme skole. Selv om informantene jobber spredt i landet, var ikke geografi et kriterium. I fravær av et statistisk representativt utvalg, samt med fokus på å ivareta informantenes anonymitet, bestemte vi oss for å ikke fokusere på betydningen av informantenes arbeidsplasser, og hva dette eventuelt hadde å si for svarene deres. Alle lærere ved offentlige videregående skoler i Norge er dessuten lovpålagt å følge samme læreplan. Samtidig er det samme krav til kompetanse for samfunnsfaglærere over hele landet.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over de ulike informantene. Informantenes navn er fiktive, men uttrykker det sosiale kjønn de identifiserer seg med. Underveis i intervjuene merket vi at flere av lærerne støttet seg på erfaringer fra andre undervisningsfag, og vi har derfor valgt å inkludere disse i presentasjonen av informantene. Av hensyn til personvern har vi utelatt eventuelle andre fag som lærerne har kompetanse i, og som det under intervjuet ikke ble referert til. Tabellen angir også varigheten på de enkelte intervjuene.

Oversikt over informantene

Informant	Erfaring	Annet fag	Varighet	Alder
Anders	9 år	Norsk	70 min	30-40
Beate	5 år	Norsk	61 min	30-40
Camilla	2 år	Religion	85 min	20-30
David	8 år	Engelsk	64 min	30-40
Emma	15 år	POME	70 min	50-60
Fredrik	5 år	Psykologi	61 min	40-50
Guro	4 år	Norsk	100 min	30-40
Hans	30 år	Rettslære	74 min	50-60
Ida	1 år	Psykologi	65 min	30-40

Tabell 3) Oversikt over studiens informanter

5.1.3. Intervjuguide og pilotering

Hvordan man velger å strukturere et intervju, vil legge føringer for hvilke svar man får. Vi utviklet en semistrukturert intervjuguide for å sikre at en rekke sentrale, forhåndsbestemte spørsmål skulle bli besvart (Dalen, 2011, s. 26). Samtidig ga intervjuguiden rom for at informantene kunne gå i detalj ved å eksemplifisere og utdype sine svar. Slik dukket det også opp temaer vi selv ikke hadde tenkt på tidligere. Intervjuet bar også preg av en gradvis overgang fra mer konkrete faktaorienterte spørsmål til mer åpne meningsspørsmål. Hensikten med dette var å bringe frem informantenes tidligere erfaringer og la dem ligge til grunn for de påfølgende, mer abstrakte spørsmålene. Eksempelvis ble det tidlig i intervjuet spurt om hvilke undervisningsformer informantene hadde benyttet seg av, før de senere ble spurt mer generelt om hvilke former som egner seg best. Å vektlegge så vel fakta- som meningsspørsmål, vil dessuten kunne gi mer nyanserte skildringer av informantenes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 47).

Ofte vil intervju starte med såkalte “oppvarmingsspørsmål”. Dette inngår i det Dalen (2011, s. 26) kaller for traktprinsippet hvor det først stilles enkle, konkrete spørsmål, før man går over til mer sentrale spørsmål. Slike innledende spørsmål tar ofte utgangspunkt i informantenes bakgrunn, slik som utdanning, undervisningserfaring, kjønn, og alder. For å forenkle datagrungen og sikre informantenes anonymitet ved å holde bakgrunnen deres separat fra

uttalelsene deres, valgte vi imidlertid å ikke ta bakgrunnsspørsmålene med under selve opptaket. I stedet fikk informantene på forhånd svare på spørsmål knyttet til deres bakgrunn i samtykkeskjemaet. Dette gjorde også at vi kunne tilpasse intervjuguiden i forveien. Før selve intervjuet startet, forklarte vi hvem vi var, hva formålet med prosjektet var, hvordan vi ville behandle dataene og informerte om muligheten til å trekke seg. I denne “oppvarmingssamtalen”, som ikke ble tatt opp, sto også bakgrunnsspørsmålene sentralt.

I tråd med Dalen (2011, s. 30) foretok vi etter ferdigstilling av intervjuguiden prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste oss selv som intervjuere. I forkant av intervjuene ble det dermed holdt to pilotintervju; ett med en samfunnsfagslærer, og ett med en medstudent. Begge informantene påpekte omfanget av intervjuguiden og stilte spørsmål ved behovet for så mange spørsmål. Gjentakende spørsmål kan være problematisk fordi det vil kunne medføre at informanten endrer svar underveis, i forsøk på å tilfredsstille intervjueren (jf. Larsen, 2017, s. 124). At pilotinformantene så ut til å besvare flere spørsmål samtidig, forstod vi ikke nødvendigvis som et uttrykk for at spørsmålene var gjentakende, men heller som en naturlig følge av at spørsmålene var mange og spesifikke. Tilbakemeldingene tydeliggjorde imidlertid viktigheten av å ikke følge intervjuguiden slavisk - men snarere som en støtte underveis, og som en sjekkliste mot slutten. Hvis et tema ble diskutert i forbindelse med et annet spørsmål, unnlot vi å stille et tilsvarende spørsmål senere i intervjuet. Som Dalen (2011) påpeker, er det naturlig at mindre erfarne forskere velger en høy grad av strukturering for å sikre at sentrale spørsmål blir besvart. Dette forsterkes av at vi er to intervjuere som er avhengig av at vi samler inn sammenlignbare data.

5.2. Etablering av data

Intervju gjør det mulig å skaffe innsikt i individers tanker, opplevelser og følelser (Tjora, 2017). Etersom formålet med denne oppgaven er å finne ut av hvordan lærere forstår og forholder seg til det nye kompetansemålet om grensesetting i samfunnskunnskap i VGS, virket kvalitative individuelle semistrukturerte intervju som en godt egnet forskningsmetode. Fordelen ved semistrukturert intervju er at samtalen rettes ut fra noen bestemte tema forskeren har valgt på forhånd, men at spørsmålene er åpne, slik at informanten kan svare relativt fritt (Dalen, 2011, s. 26). Ved å skape trygghet hos informanten og tillit til intervjueren, oppnår man mer relevante, utfyllende og troverdige svar (Dalen, 2011, s. 26). Å intervju ansikt-til-ansikt vil i denne sammenheng kunne bidra positivt (Tjora, 2017). Grunnet skjerpede tiltak

som følge av koronapandemien, ble vi imidlertid nødt til å gjennomføre de siste 7 intervjuene digitalt. Det kan tenkes at dette har påvirket dynamikken og intervjuets gang. At informantene ikke hadde like god mulighet til å lese kroppsspråket vårt, og vice versa, kan ha vært uheldig ettersom vesentlig informasjon kan ha gått tapt. Digitale intervju er imidlertid både tids- og kostnadsbesparende, og gjør det dessuten mulig å intervjuere lærere fra hele landet. Ettersom alle informantene jobber i skolen og har flere måneders erfaring med digital undervisning, ga de selv uttrykk for å være komfortabel med å bli intervjuet digitalt.

Under intervjuet ble det tatt lydopptak med Diktafon-appen til UiO via Nettskjema. Dette lot oss fokusere mer på informantenes uttalelser, fremfor å skulle ta notater underveis. Vi var dessuten avhengig av å kunne lese hverandres transkripsjoner og høre hverandres lydopptak i ettertid, ettersom vi fordelte intervjuene oss imellom og ikke var tilstede under hverandres intervjuer. Intervjuene var i utgangspunktet tenkt å vare i ca én time. For å unngå tidspress, ble det likevel åpnet for lengre intervjuer der det var mulig og ønskelig. Dette medførte at intervjuene fikk en gjennomsnittstid på ca. 70 minutter, og varierte fra 61 min til 100 min. Intervjuene ble gjennomført fra september 2020 til mars 2021. Som en følge av datainnsamlingens tidsspenn, opplevde vi at de tre første informantene kun hadde planlagt undervisning tilknyttet det nye kompetansemålet, mens resten av informantene også hadde gjennomført dette. I de siste intervjuene lå fokuset derfor i større grad på de konkrete erfaringene lærerne hadde gjort seg under LK20.

Det finnes både ulemper og fordeler ved å sende ut intervjuguiden på forhånd (jf. Repstad, 2009). Samtidig som det kan gi mer fyldige og konkrete svar ved at informantene får forberedt seg, risikerer man også at svarene blir mindre spontane. Noen vil derfor hevde at funnene også blir mindre sannferdige. Ettersom flere av spørsmålene våre omhandlet tidligere undervisningserfaringer, noe som forutsetter erindring, bestemte vi oss for å sende intervjuguiden i forkant. Vår erfaring er at dette har gitt oss både detaljerte og presise svar. Betydningen av å ha satt seg inn i intervjuguiden på forhånd ble tydelig under vårt første intervju med “Fredrik”. Da han innledningsvis ble spurt om hvordan han forstod begrepet “grensesetting”, så han det ikke i sammenheng med kompetansemålet, men med oppdragelse og klasseledelse. Dette ble oppfattet som at informanten ikke hadde fått satt seg inn i intervjuguiden. Sammenlignet med de andre intervjuene ble det derfor satt av mer tid til å kontekstualisere og utdype spørsmålene underveis, slik at intervjuet med Fredrik også ble sammenlignbart med de andre. I de påfølgende intervjuene forsikret vi oss om at

informantene hadde satt seg inn i intervjuguiden. Mens Fredrik hadde fått intervjuguiden tilsendt et døgn før intervjuet, bestemte vi oss nå for å sende ut intervjuguiden tre dager i forkant. I de påfølgende intervjuene ga informantene uttrykk for å ha reflektert rundt temaet på forhånd, eksempelvis gjennom detaljerte beskrivelser og henvisninger til intervjuguiden.

5.3. Forskerrollen

Ettersom forskeren selv vil utgjøre det største “verktøyet” under kvalitative intervjuer, er refleksjon og bevissthet rundt forskerens betydning og rolle sentralt (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) finnes det noen grep forskeren bør ta i denne sammenheng. For å forhindre at informantens svar påvirkes av ønsket om å “tilfredsstille” forskeren, bør forskeren blant annet unngå å la egne verdier komme frem i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013; Dalen, 2011, s. 32). Selve gjennomføringen av intervjusituasjonen vil ha stor betydningen for om svarene blir “autentiske”, eller om intervjupersonen velger å «redigere» sine meninger, tanker og holdninger (Thagaard, 2013). For å skape en trygg og tillitsvekkende intervjusituasjon forsøkte vi å fremstå som åpne, lyttende og interesserte, uten å verken “bekrefte” eller “avkrefte” informantens utsagn. Vi opplevde det som mer utfordrende å kommunisere vår interesse digitalt, ettersom mye av kroppsspråket faller bort over skjerm. Vi la derfor vekt på muntlighet, eksempelvis i form av oppfølgingsspørsmål og forståelsesfulle “mhm”.

Innledningsvis var vi tydelige på at vi ønsket å få mer kunnskap om informantens erfaringer og tanker, noe som tydeliggjorde maktforholdet. Til tross for at vi som forskere satt på definisjonsmakten, var vi avhengige av at informantene ga oss tilgang til deres livsverden. Dette førte til en slags dobbelthet; samtidig som vi satte agendaen, trengte vi informantens erfaringer og fortellinger, noe som førte til at begge, både forsker og informant, styrte intervjuene. Utgangspunktet for intervjuene var at informantene hadde mer og lengre erfaring enn oss selv, og dermed satt på kunnskap vi ønsket tilgang til. At informantene var aktive og snakket mesteparten av tiden i intervjusituasjonen, kan anses som et tegn på at de ikke opplevde seg som underordnet oss (Thagaard, 2013). En annen faktor som kan ha spilt inn er at vi selv har undervisnings erfaring og god kjennskap til skolen og klasserommet som felt. Dette kan ha virket positivt ettersom det gir økt forståelse av fenomenet vi studerer, og letter tilgangen til feltet og informantene. Samtidig kan det også ha virket uheldig, dersom det har påvirket eller farget vår forforståelse og dermed hindret ny innsikt og alternative perspektiver.

Det kan tenkes at informantene ville forholdt seg annerledes dersom vi var forskere uten undervisningserfaring. Intervjusituasjonen kan også ha blitt påvirket av våre personlige egenskaper og kjennetegn som alder, kjønn og seksualitet, til tross for at vi ikke selv opplevde dette (Thagaard, 2013).

5.4. Analyseprosessen

Som et første steg i analyseprosessen, startet vi med å transkribere lydopptakene. Ettersom intervjuene ble gjennomført over et tidsspenn fra september til mars, valgte vi å transkribere dem fortløpende. Intervjuene vi fordelte mellom oss, ble også transkribert hver for oss. Dette økte viktigheten av at vi på forhånd hadde bestemt oss for å benytte det samme programmet F4transkript, og de samme innstillingene og formalitetene. Underveis skrev vi også ned refleksjoner - både rundt intervjuets innhold og egen rolle som intervjuer. Dette gjorde at vi utviklet et godt overblikk over datamaterialet underveis, samtidig som vi fikk utviklet oss som intervjuere. Disse refleksjonene trakk vi med inn i de påfølgende intervjuene. Samtidig la de også grunnlag for en kontinuerlig samtale oss imellom gjennom hele datainnsamlingen. Til slutt kom de 9 intervjuene til å resultere i 171 sider med transkripsjon (f4-format).

Som Kvale og Brinkmann (2019) påpeker, vil den videre analyseprosessen kunne forstås som flere runders behandling av datamaterialet. Ettersom vi benyttet oss av abduktiv koding, kan vår tilnærming kjennetegnes av en veksling mellom både empirinær (induktiv) og teoridrevet (deduktiv) koding (Thagaard, 2013). Analysen kan grovt sett deles inn i fire runder, hvor vi gikk fra å vektlegge empirinær koding i starten, til å ha mer fokus på teoridrevet koding mot slutten. Dette kan også forstås som et skifte fra åpen, til mer selektiv koding hvor målet er å *“samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres»* (Dalen, 2004, s. 70) Analysen kan også kjennetegnes av et konstant samarbeid gjennom hele prosessen. Ettersom vi hadde gjennomført intervjuene hver for oss, var det nødvendig at vi fikk innsikt i hverandres intervjuer. For at begge skulle få et helhetlig inntrykk av materialet, gikk første runde til lytting av alle intervjuopptak og samtidig lesing av transkripsjoner. Dette ble også gjort for å forsikre oss om at vi hadde transkribert på samme måte. Som en følge av at intervjuene foregikk over Zoom, men ble tatt opp via Diktafonappen, var det et fåtall tilfeller hvor informantenes sitater ikke var like lett å forstå grunnet lav akustisk kvalitet. I denne runden lå fokuset derfor også på at vi sammen forsikret oss om at vi hørte det samme.

I den andre runden ble transkripsjonene gjennomgått mer inngående, og de første kodene ble utarbeidet. Ettersom intervjuene var semistrukturerte, forventet vi at flere av kodene på uunngåelig vis ville gjenspeile temaer og formuleringer fra intervjuguiden. Selv om guidens tematiske struktur og kronologi gjorde det lett å sammenligne sitater på tvers av intervjuene, hadde vi på forhånd bestemt oss for å ikke la intervjuguiden legge for store føringer for analyseprosessen, ettersom vi da kunne risikert å overse uforutsette mønstre, fenomener og sammenhenger (Grønmo, 2004, s. 268). Fremfor å ta utgangspunkt i intervjuguiden, benyttet vi oss derfor først og fremst av empirinær, sensitiv koding (Tjora, 2017, s. 198). Dette førte til at vi ikke bare utviklet koder som lå tett på guiden, slik som “samarbeid” “lærebok” og “kursing”, men også koder som lå tett på informantenes egne formuleringer, slik som “trigger-warning” “retraumatisering” og “mitt andre fag”. Uavhengig av om kodene gjenspeilte intervjuguiden eller informantenes eget språk, vil de likevel kunne tenkes å ha blitt påvirket av vår bakgrunn, forforståelse og teoretiske “briller” (jf. Fangen, 2011).

Etter andre runde endte vi opp med å ha svært mange koder, hvorav flere viste seg å være overlappende, mens andre nokså smale. Den tredje runden gikk derfor først og fremst ut på å redusere og å slå sammen koder. På dette stadiet begynte vi også å utvikle mer teoridrevne koder. Med utgangspunkt i Kumashiros (2002) antidiskriminerende undervisning ble eksempelvis kodene “kulturell bakgrunn”, “seksuell orientering” og “kjønnsidentitet” slått sammen til “maktkritikk” da vi så at dette fenomenet gjorde seg gjeldende i alle tre tilfeller. Andre koder igjen var utelukkende deskriptive, slik som “case”, hvor ulike former for casearbeid ble slått sammen. I noen tilfeller endte vi også opp med koder som kan forstås som et resultat av begge deler. Den samlede koden “juridiske grenser” er et eksempel på dette. Selv om informantene ofte benyttet seg av denne formuleringen, ble vi særlig oppmerksomme på kodens analytiske potensiale fordi den delte flere likhetstrek med Støle-Nielsens (2017) kriminalitetstilnærming, Simon og Gagnons (1986) kulturelle scenarioer, samt begrepet “lover” fra kompetansemålet.

I den siste runden systematiserte vi også kodene innenfor bestemte kategorier. Her vendte vi igjen tilbake til materialet for å forsikre oss om at kodene innenfor en kategori faktisk delte en fellesnevner. Eksempelvis ble koden “for, og ikke om” underlagt “normkritikk”. En annen kategori var “tema i undervisningen”, hvorunder kodene juridiske, subjektive og sosiale grenser gikk. Også koden “juridiske grenser” var slått sammen av flere koder fra “første

runde”, deriblant “bildedeling” “samtykke”, “straffeloven”, “overgrep og voldtekt”. Nedenfor er utviklingen av disse kodene og kategoriene skissert. Kjennetegnende for samtlige kategorier er at de kan ses på som et kompromiss mellom empiri og teori.

Runde 2	Koder bildedeling, straffeloven, samtykke, overgrep, voldtekt, hatefulle ytringer, forbrytelse, kriminalitet dom
Runde 3	Samlet kode: Undervisning om juridiske grenser
Runde 4	Kategori: Tema i undervisningen

Figur 3) Eksempel på utvikling av koder og kategorier

Dersom man utelukkende hadde tatt utgangspunkt i teoretiske kategorier, slik som Biestas (2009) funksjoner og formål ved undervisningen, kunne eksempelvis juridiske grenser tenkt å gå under kvalifisering. Samtidig vil det å lære om samfunnets regler også være en form for sosialisering, og kanskje til og med subjektivering. Med utgangspunkt i slike teoretiske kategorier ville vi muligens risikert å redusere juridiske grenser til kun kvalifisering. Selv om vi unngikk å bruke slike kategorier, kan bevisstheten rundt dem likevel tenkes å ha virket inn på måten vi har valgt å systematisere dataene.

5.5. Forskningens troverdighet

Forskningens troverdighet avhenger av at forskningsmetoden er godt gjennomtenkt og samsvarer med forskningens formål (Patton, 1999, s. 1190). Begrepene gyldighet og pålitelighet er sentrale for å måle kvaliteten og troverdigheten ved forskning (Cresswell og Miller, 2000, s. 124). Pålitelighet dreier seg om forskningens etterprøvbarehet; dersom undersøkelsen gjentas av en annen forsker på et annet tidspunkt, og fremdeles gir de samme svarene, vil forskningens pålitelighet være høy og innslaget av vilkårlig subjektivitet lav (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Gyldighet dreier seg derimot om forskningsmetoden er egnet for å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 277). Her skilles det mellom ekstern og intern gyldighet; mens førstnevnte sier noe om hvorvidt funnene er gyldige for utvalget og fenomenet som forskes på, viser sistnevnte til hvorvidt funnene også kan overføres til andre utvalg (Dalen, 2011). Som Kvale og Brinkmann (2019) påpeker, vil tiltak som sikrer både pålitelighet og gyldighet gjøre seg gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. Dersom forskningens funn er både gyldige og pålitelige, vil det også være interessant å finne ut om funnene kan overføres til andre situasjoner. Dersom dette er

tilfellet, vil studien kunne sies å ha høy overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). I det som følger vil vi drøfte gyldigheten, påliteligheten og overførbarheten ved vår forskning.

5.5.1. Gyldighet

Som Kvale og Brinkmann (2019, s. 279) påpeker, betyr det å validere også å kontrollere. Følgelig blir det viktig å undersøke eventuelle feilkilder. En vanlig utfordring innenfor kvalitativ forskning er erindringsproblemer, hvor informantenes forutsetninger for å svare tenkes å svekkes jo lengre unna spørsmålene stilles i tid og rom (Grønmo, 2004). Vår intervjuguide besto dels av retrospektive spørsmål som tok utgangspunkt i læreres tidligere erfaringer. Etersom det ikke ble gjort observasjoner, var vi avhengig av at informantene selv husket egne undervisningssituasjoner. For å motvirke erindringsproblemer, stilte vi spørsmål rundt konkrete undervisningsopplegg og -situasjoner, i tillegg til å sende intervjuguiden på forhånd. Slik fikk informantene mulighet til å reflektere rundt spørsmålene og sette seg godt inn i temaet. Likevel kan det hende at vi fikk et ufullstendig bilde av hva som skjedde i klasserommet, ettersom informantene trolig best husker det som gjorde mest inntrykk på dem, eller det de syntes var mest relevant. Studiens formål er imidlertid ikke å finne ut nøyaktig hvordan det ble undervist i temaet, men snarere å få innsikt i lærernes egne subjektive tanker rundt erfaringer og opplevelser.

At det ble tatt lydopptak under intervjuene kan tenkes å ha styrket validiteten, ettersom det bidro til at vi selv unngikk erindringproblemer. Intervjuene varte i rundt en time og inkluderte en rekke ulike tema. Dermed unngikk vi at viktig informasjon og sitater forsvant i prosessen. Direkte sitater fra informantene satt i kontekst gir også mer innsyn og transparens rundt våre funn og tolkninger. Samtidig ble intervjuprosessen mindre krevende, da vi ikke måtte ta notater underveis, men heller kunne rette fokuset på informanten. Lydopptak ga oss også muligheten til å høre på intervjuene flere ganger, frem til vi opplevde et metningsbehov. I fravær av lydopptak ville funnene lettere kunne blitt farget av våre egne bias, ettersom vår hukommelse, forutinntatthet og forventninger ville preget notatene som ville utgjort forskningens datagrunnlag.

Vår avgjørelse om å transkribere fortløpende førte til at vi utviklet og tilpasset vår rolle som intervjuere underveis i datainnsamlingen. Ved å høre på tidligere intervju fikk vi innsikt i hvordan vi opptrådte, noe som ga oss muligheten til å reflektere rundt mulige forbedringer.

Eksempler på endringer vi gjorde var å tillate lengre tenkepauser, stille flere åpne spørsmål, og å stille flere og mer direkte oppfølgingsspørsmål. Å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å forsikre oss om at vi forstod informanten rett kan tenkes å styrke validiteten, da dette kan forstås som en form for fortløpende *member-checking* (jf. Cresswell & Miller, 2000, s. 127). Vi lærte også at å “tåle” stillhet ofte lønnet seg, og at stillhet ikke nødvendigvis var et tegn på at informanten ikke ønsket å svare, men at hen simpelthen tenkte (jf. Dalen, 2011, s. 33). Samtidig som dette kan tenkes å ha styrket de siste intervjuene, kan det også hende at kvaliteten på funnene fra de første intervjuene er lavere.

En annen faktor som kan ha svekket validiteten, er *kontrolleffekten* (jf. Larsen, 2017, s. 124). Informantene velger selv hva de ønsker å dele av informasjon, noe som eksempelvis kan ha blitt påvirket av hvordan de ønsker å fremstilles. Det kan tenkes at lærerne i denne studien har et ønske om å fremstille seg som mer kompetente eller selvsikre. Det å ha sett intervjuguiden i forkant kan ha medført økt bevissthet hos informantene, slik at de kan ha gitt uttrykk for å være mer opptatt av temaet enn det de ellers ville vært. Det kan også hende at det har gitt dem mer tid til å tenke over hvordan de ønsker å fremstille seg selv. For å unngå dette, forsøkte vi å “rette kritikk oppover” og å “være på lag” med informantene våre, snarere enn å stille spørsmål ved kompetansen deres. I tillegg kan det tenkes at informantene ikke ønsket å virke “politisk ukorrekte” eller å sette kolleger, elever eller ledelsen på sin arbeidsplass i et dårlig lys (jf. Dahl, 2012).

Også *forskerrollen* er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier (Dalen, 2011, s. 94). At forskeren sitter med en forhåndsoppfatning øker faren for at subjektivitet påvirker studiens funn. Denne forforståelsen kan påvirke hvilke slutninger som trekkes ut ifra dataene (Fangen, 2011, s. 43-44; Dalen, 2011, s. 16-17). Dette kan føre til at en kun finner data som passer til eksisterende teori, mål eller forhåndsoppfatninger, eller at forskeren kun velger data som passer en, snarere enn å se hele datamaterialet. Åpenhet og bevissthet rundt egen bakgrunn, antagelser og andre mulige bias vil her kunne styrke *forskerrefleksiviteten* (Cresswell & Miller, 2000, s. 127) Vi forventet eksempelvis å finne at lærere selv opplevde å ha manglende kompetanse til å undervise om grensesetting, og at flere syntes at det var et krevende tema å undervise om. En av grunnene til at vi tenkte dette var at vi selv opplevde manglende tematisering og undervisning i løpet av egen utdanning. For å unngå at vi kun så etter funn som kunne bekrefte slike forhåndsoppfattelser, ble *negative og avvikende funn* tillagt stor vekt.

I tillegg til forskerrefleksivitet, benyttet vi oss av *forskertrianglering*. At vi er to forskere minsker sannsynligheten for at personlige bias vil påvirke oppgavens funn, noe som i tur styrker validiteten (jf. Cresswell & Miller, 2000, s. 127). Ettersom vi fordelte intervjuene mellom oss, ga lydopptak oss mulighet til å høre intervjuet til den andre i sin helhet. Vi utformet også intervjuguiden i samarbeid, samt kodet og analyserte materialet sammen. I tillegg til å være bevisst og åpen rundt egne bias, har vi også forsøkt å sikre at leseren selv gis mulighet til å avdekke ytterligere bias og avgjøre hvorvidt forskningen kan ha blitt “farget” av disse. Dette har vi gjort gjennom å forklare egen situering i feltet og vår motivasjon for å skrive oppgaven. I tillegg har vi lagt ved intervjuguiden for å øke transparensen, slik at leseren får sett informantenes svar i kontekst, samt innsyn i hva informantene ble spurt eller ikke ble spurt om. I gjengivelsen av informantenes svar og oppgavens funn, har vi også benyttet oss av *tykke beskrivelser*. Her har det blitt skilt konsekvent mellom egne tolkning og informantenes uttalelser, slik at leseren selv kan gjøre seg en mening (jf. Kvale & Brinkmann, 2019).

Som Kvale og Brinkmann (2019, s. 204) påpeker, undervurderes ofte viktigheten av at også transkribering underlegges kvalitetssikrede prosedyrer. Transkribering innebærer at intervjuene skifter form fra muntlig til skriftlig, noe som åpner for at viktig informasjon kan gå tapt. Eksempler på dette er både hastighet, stemmeleie og kroppsspråk. Ettersom vi gjennomførte og transkriberte intervjuene hver for oss, var det av stor betydning at vi ble enige om hvordan vi skulle transkribere på forhånd. Selv om vi også kom til å lytte til hverandres intervjuer, opplevde vi det som hensiktsmessig å transkribere på et nokså detaljert nivå. Eksempelvis inkluderte vi både pauser, nøling, latter og tilgjort stemme. Vi transkriberte også ordrett, men i bokmålsform. Et “eg” eller “i” ble eksempelvis til “jeg”. Dialektiske begreper lot vi imidlertid stå. Dette medførte at det som i praksis hørtes ut som velformulerte resonnementer, enkelte ganger kom til å se langt mer usammenhengende ut på papiret (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). At vi hørte hverandres intervjuer samtidig som vi leste transkripsjonen, gjorde imidlertid at vi lett forstod innholdet fra hverandre intervjuer.

5.5.2. Pålitelighet

Pålitelighet dreier seg om man ville kommet frem til det samme resultatet dersom forskningen ble gjentatt (Nygaard, 2015, s. 111). Ettersom informantene i denne studien er både

anonymisert og rekruttert gjennom et beleilighetsutvalg, ville man trolig endt opp med et annet utvalg dersom forskningen ville blitt gjennomført på nytt. I tillegg til informantene, vil også vår egen rolle som intervjuere og situering i feltet kunne tenkes å ha påvirket både innsamlingen og analysen av dataene våre (Kvale & Brinkmann, 2019). Andre faktorer som kan ha påvirket våre funn er vår intervjuteknikk, samt hvordan vi har valgt å transkribere og kategorisere og kode (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). At en gjentakelse av studien dermed virker krevende, er imidlertid kjennetegnende for kvalitativ forskning. Samtidig vil et for sterkt fokus på pålitelighet ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 276) kunne *“motvirke kreativ tenking og variasjon”*.

For å øke pålitelighet er gjennomsiktighet i forskningsprosessen essensielt for å gi en forståelse av datainnsamlingen, både når det gjelder planlegging og gjennomføring (jf. Tjora, 2017, s. 236). Et av tiltakene vi har gjort er å lage, og legge ved, en detaljert intervjuguide. Dette gjorde vi også for å kunne sammenligne dataene fra hverandres intervjuer. Samtidig ble det også stilt varierende oppfølgingsspørsmål som ikke er tatt med i intervjuguiden, noe som kan tenkes å ha svekket etterprøvarheten. At vi har innhentet data og skrevet oppgaven under en pandemi har også lagt føringer for prosessen, blant annet ved at vi har måttet gjennomføre de fleste intervjuene digitalt og at flere av de som opprinnelig hadde sagt ja til å bli intervjuet måtte trekke seg på grunn av allerede økt arbeidspress. Fysiske intervju med et annet utvalg ville muligens resultert i andre funn, samt gitt oss bedre, klarere lydopptak. At vi i ettertid sammen leste transkripsjonene samtidig som vi hørte opptakene av intervjuet, kan imidlertid ha styrket påliteligheten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211).

5.5.3. Overførbarhet

Som Johnson (2013, s. 305) påpeker, er ikke overførbarhet nødvendigvis et mål innen kvalitativ forskning. Ettersom våre funn bygger på intervjuer med kun ni informanter som er valgt på beleilig vis, er det ikke mulig å trekke statistiske slutninger fra vårt utvalg til alle norske samfunnsfaglærere. At informantene ble rekruttert på bakgrunn av interesse og erfaring, i tillegg til å selv bestemme om de ønsket å delta, forsterker dette ytterligere. Selv om vi, i tråd med konstruksjonistiske tilnærminger til forskning, anser kunnskap for å være sosialt og historisk betinget, trenger ikke dette nødvendigvis å bety at funnene våre er uten overføringsverdi (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 291). Gjennom analytisk generaliserbarhet, kan funnene våre tenkes å fungere som en rettleiding for hva man kan forvente å finne ved

forskning i liknende situasjoner (jf. Kvale & Brinkmann, 2019, s. 291). Her kreves det imidlertid tykke beskrivelser, slik at den historiske og sosiale konteksten for intervjuene kommer tydelig frem. Eksempelvis vil det at vi samlet inn dataene våre under koronapandemien ha påvirket funnene våre; både ved at det har påvirket informantene, men også selve intervjusituasjonen. Utover dette gir oppgaven et nyttig innsyn i læreres opplevelser, og funnene fra studiene vil være relevant for andre lærere som skal undervise om tema. Samtidig kan funnene fra oppgaven være interessant politisk sett. Et eksempel på dette er lærernes opplevelse på manglende oppfølging og tilbud på videreutdanning. At vi setter oppgaven vår i kontekst med annen tidligere forskning vil kunne styrket dens teoretiske generaliserbarhet.

5.6. Forskningsetikk

For å ivareta informantenes personvern har vi fulgt Norsk senter for forskningsdata (NSD) retningslinjer gjennom hele prosessen (Dalen, 2011, s. 32). Etersom våre første intervju var fysiske, men pandemien etter hvert satte begrensninger, måtte vi søke om godkjenning fra NSD på nytt for å kunne fortsette med digitale intervju. For å sikre informantenes konfidensialitet og anonymitet tok vi opptak av intervjuene med UiOs diktafon-app knyttet til UiO nettskjema, og lagret informasjon i tråd med UiOs lagringsguide. Dette innebar blant annet ingen personopplysninger i intervjuopptak og transkripsjon-notater, og at informantenes samtykke og personinformasjon ble lagret/ oppbevart adskilt. Informantenes samtykke var fritt og informert, både på papir, ved at informantene undertegnet et informasjonsskriv, og ved at vi i starten av hvert intervju ga informasjon om studiens formål, om lagringsprosessen og om at de vil anonymiseres. Vi opplyste også om muligheten til å trekke samtykke, og om retten til krav om innsyn i informasjon om seg selv (Kvale og Brinkmann 2019, s. 104). I studien er både informantene og deres arbeidsplass anonymisert. Til tross for at oppgaven omhandler undervisning om seksualitet, var vi påpasselige med å ikke samle inn unødvendig informasjon om informantene eller personopplysninger, vi stilte for eksempel ingen spørsmål om informantenes orientering eller seksuelle erfaring.

6. Diskusjon og analyse av funn

Det følgende kapittelet består av fem deler. Først vil vi se på hvordan informantene forstår kompetansemålet og hvorvidt de opplever det som nytt eller som en konkretisering av tidligere temaer i faget. Deretter vil vi se på lærerens bruk av læreboken, lærersamarbeid og helsetjenesten. Den tredje delen tar for seg lærernes perspektiver på undervisning; hvordan gjenspeiles lærernes forståelse av kompetansemålet i fortellingen om deres undervisning? Her vil det både bli sett på undervisningens innhold, men også lærernes metodiske og didaktiske valg. Den fjerde delen tar for seg det som lærerne selv opplever som utfordrende ved undervisning om grensesetting. Avslutningsvis vil vi se nærmere på lærernes kompetanse; både deres selvopplevde, men også med et blikk utenfra.

6.1. Forståelser av kompetansemålet

Hvordan forstår lærerne det nye kompetansemålet som sier at elevene skal kunne “*reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp*”, og hvilke føringer bringer det med seg?

(Utdanningsdirektoratet, 2019). Oppfattes dette målet som noe nytt eller som en konkretisering av tidligere temaer i faget? I dette kapittelet vil vi se nærmere på lærernes forståtte læreplan (Goodlad, 1979). I denne sammenheng står også *ideenes læreplan* og den *formelle læreplanen* sentralt. Hvor lik er informantenes forståelse av kompetansemålet, og i hvilken grad sammenfaller de ulike læreplannivåene? Som Goodlad (1979) påpeker, vil det ofte kunne oppstå et misforhold mellom de ulike læreplannivåene.

6.1.1. Seksuell grensesetting

Som et resultat av flere runder hvor flere parter har kommet med innspill til læreplanen, består det endelige kompetansemålet av en rekke begreper. Mens det skisserte kompetansemålet var betydelig kortere, er kompetansemålet i den *formelle* læreplanen nå todelt (Goodlad, 1979).

På den ene siden skal elevene kunne “*reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing*”; på den andre siden skal de kunne “*drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp*” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om kompetansemål ofte vil kunne fremstå som konsensusbaserte, vil mer inngående tolkning kunne avsløre ulike meninger (Engelsen, 2009, s. 68). Slike *pluralistiske kompromissformuleringer*, hvor

kompetansemålet bunner i et kompromiss mellom ulike aktørers makt og innflytelse (*ideenes læreplan*), kan medføre vage kompetansemål som igjen åpner for ulike forståelser blant lærere (Engelsen, 2009). At våre informanter opplever kompetansemålet om grensesetting som omfattende kommer frem i intervjuet med Guro: “*Jeg føler det er mye ord*” (*latter*). (...) *At man må sitte sånn "hva mener du egentlig?"*” Kompetansemålenes omfang kan også forstås som en følge av Fagfornyelsens fokus på dybdelæring (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Et spørsmål som da melder seg er om lærerne har inntrykket av at det nye kompetansemålet åpner for mer dybde, snarere enn bredde.

Camilla: Jeg tenker jo litt sånn som med de andre kompetansemålene, så blir det jo litt opp til læreren hva en legger i det, ikke sant? Kompetansemålet sier at det her skal elevene kunne noe om, så er det jo ofte lærerne som kan velge ut om vi skal fokusere så mye på et tema og så lite på et annet et. Så jeg tenker jo fortsatt at det er åpent for hva læreren velger å fokusere på.

Camilla gir uttrykk for at kompetansemålets omfang ikke nødvendigvis trenger å føre til mer dybdelæring; det kan snarere tenkes at kompetansemålet åpner for økt valgfrihet hvor lærere velger å vektlegge ulike deler. Spørsmålet blir da; vil et så bredt kompetansemål føre til stor variasjon, eller har lærerne en relativt lik forståelse og vektlegging av kompetansemålet? Når Guro snakker om hvordan hun forstår kompetansemålet, forteller hun at hun “(...) *synes jo det er en nøtt da, å knekke for meg selv (latter).*” Også Emma uttrykker usikkerhet knyttet til kompetansemålet: “*Altså det kunne kanskje vært noe klarere formulert.*” Anders lurar på “(...) *om grensesetting liksom er overordnet for alt som står videre der, eller om det er grensesetting på en side og verdier og normer på den andre siden... det er ikke så lett å alltid tyde de kompetansemålene.*” Som det kommer frem i Anders sin uttalelse, er omfanget av kompetansemålet stort, noe som kan tenkes å medføre at lærere vil vektlegge enkelte deler over andre.

Anders: (...) hadde man for eksempel strøket grensesetting fra kompetansemålet, om man hadde sagt at det var å reflektere rundt verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp og kanskje sett på dette i sammenheng med det kompetansemålet om identitet og sosialisering så vil jo absolutt seksuelle minoriteter, kjønnsidentitet og sånt noe være relevant.

Anders ser ut til å tolke grensesetting som overordnet for kompetansemålet. Begrepene *kjønn, seksualitet og kropp* ser først og fremst ut til å legge føringer for hvilken form for grensesetting som skal vektlegges. Av begrepene, er det tydelig at Anders først og fremst vektlegger *seksualitet*, mens for “*kjønn og kropp som begreper eller samfunnsvitenskapelige kategorier eller hvordan man skal se det, er liksom ikke grensesetting så relevant*”. Selv om

andre informanter oppgir å ha mer fokus på *kropp* og *kjønn* enn Anders, ser vi likevel at alle informantene i all hovedsak fokuserer på seksuell grensesetting. Dette er ikke bare i tråd med vår egen forståelse av kompetansemålet; det gjenspeiles også i *ideenes læreplan* (Goodlad, 1979). I den første skissen til kompetansemålet, ble nemlig grensesetting spesifisert som *seksuell* grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2018). At man gikk bort fra dette kan forstås på to måter; enten forstår læreplanutviklerne det som åpenbart at grensesetting er synonymt med seksuell grensesetting; eller så tenkes grensesetting å også kunne settes i direkte sammenheng med kropp og kjønn, på lik linje som seksualitet. Ettersom vi selv forstår grensesetting som overordnet for hele kompetansemålet, har vi i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i grensesetting. Dette gjenspeiles blant annet i intervjuguiden og problemstilling, hvor fokuset ligger på grensesetting. Likevel ser vi at lærernes egen forståelse i liten grad er preget av vår egen, ettersom lærerne selv forteller at deres forståelse ble utviklet i samarbeid med andre lærere i god tid før vi kontaktet dem.

6.1.2. Kropp og kjønn

Kropp er et sentralt begrep i kompetansemålet. Med kun ett unntak, der *kropp* knyttes til grensesetting i form av rusbruk, forstår informantene *kropp* i sammenheng med *seksuell* grensesetting. Kroppen forstås som det fysiske stedet der forhandlingene utspiller seg og der seksuelle grenser trekkes. På spørsmålet om hva Emma tror lærere legger i kompetansemålet svarer hun at “*sånn som det står, så har jo hvertfall jeg trukket den konklusjonen om at det dreier seg om grensesetting på seksualitet og kropp.*” Hans forstår grensesetting i lys av samtykke som “*(...) det som er lov å gjøre med kroppen din, som andre kan gjøre med din kropp*“. Dette samsvarer med Beates oppfattelse av at “*det er din egen kropp som du skal få bestemme selv over*”. Å ha kontroll over egen kropp og det “*å bli et subjekt gjennom kroppen*” er ifølge Cense (2019, s. 250) en forutsetning for å utvikle seksuelt aktørskap. Samtidig som informantene forstår kroppen som stedet hvor seksuelle grenser trekkes, gir flere også uttrykk for at kroppen *i seg selv* kan brukes til å sette grenser. Emma spør seg: “*Hva er egentlig en grense, må den være sånn at den ropes ut? - At man snakker i caps lock for få tilgjort en grense, eller bør man respektere grenser som uttrykkes kanskje litt mindre verbalt?*”. Dette kan ses i lys av Indregards (2017) funn om at unge først og fremst uttrykker samtykke og grenser gjennom kroppsspråk.

Fredrik og Guro tenker at fokuset på *kropp* vil kunne medføre at kompetansemålet tolkes som seksualrådgivning av enkelte lærere, og at samfunnsfagslærerens oppgave nå er å bli “*seksualundervisningsansvarlig*”. Dette kan forklares med at tidligere kompetansemål i grunnskolen i stor grad har knyttet *seksualitet* til temaet *kropp* med fokus på kjønnssykdommer og prevensjon (Vildalen, 2014). At også elevene forbinder *kropp* med mer biologiske og fysiske aspekter, er noe Camilla gir uttrykk for:

Camilla: Hvis vi tenker litt ut fra det kompetansemålet da, så tenker jeg det med kropp og litt sånne ting, det er jo noe som går igjen fra ungdomsskolen. Og ikke sant, det med kjønnssykdommer og reproduksjon, sånne ting. Det tenker jeg, det er jo noe de har gått gjennom på ungdomsskolen.

På lik linje med Camilla, opplever flere at naturfaglig undervisning om seksualitet først og fremst har vært grunnskolens ansvar, deriblant Guro: “*Men har naturfagen hatt noe ansvar for dette på videregående? Jeg har opplevd at det kanskje har vært veldig sånn ungdomsskole.*” Dette kan ses i sammenheng med at “helsestilnærmingen” er mest utbredt i grunnskolen; både nå og historisk sett (Støle-Nielsens, 2017; Stubberud et al. 2017, Sex & Samfunn, 2017; Vildalen, 2014). Slik det er formulert i kompetansemålet, er det ingen av informantene selv som forbinder *kropp* med naturfaglige tema som kjønnssykdommer og reproduksjon.

Kropp var i utgangspunktet ikke inkludert i kompetansemålet, men kom inn under siste høringsrunde etter innspill fra Forbrukertilsynet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hensikten med dette var å skape bevissthet rundt hvordan idealer for *kropp* påvirkes av *markedsføring*. Men snarere enn å nevne begge begrepene, ble kun førstnevnte inkludert i den *formelle* læreplanen. Dette kan forklare hvorfor ingen av informantene gir uttrykk for å forstå *kropp* i sammenheng med markedsføring. Lærernes forståelser av *kropp* vitner dermed om et potensielt misforhold mellom den *forståtte* læreplanen og *ideenes* læreplan (jf. Goodlad, 1979). Dette kan imidlertid også skyldes vår egen forståelse av *kropp*. Da vi utviklet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene, var vi ikke bevisste på læreplansutviklernes forståelser av *kropp*. Dette kan tenkes å ha hindret for at slike forståelser kom til uttrykk i intervjuene.

Vi finner at informantene, på lik linje med *kropp*, i all hovedsak forstår *kjønn* i sammenheng med seksuell grensesetting, underforstått som kjønnsroller og kjønnsnormer tilknyttet seksualitet. Eksempelvis trekker Ida frem “*Og så er de jo litt ulikt hvordan jenter og gutter*

bruker porno.” når hun tematiserer pornografi for elevene sine. Beate har benyttet seg av et undervisningsopplegg utarbeidet av Sex & Samfunn hvor elevene skal ta stilling til ulike påstander; *“Og da kom jeg litt med sånne brannfakler eller litt sånn når det gjeld kjønn og normer, hva som er greit at gutter gjør eller jenter gjør.”* I sammenheng med #metoo har Emma også:

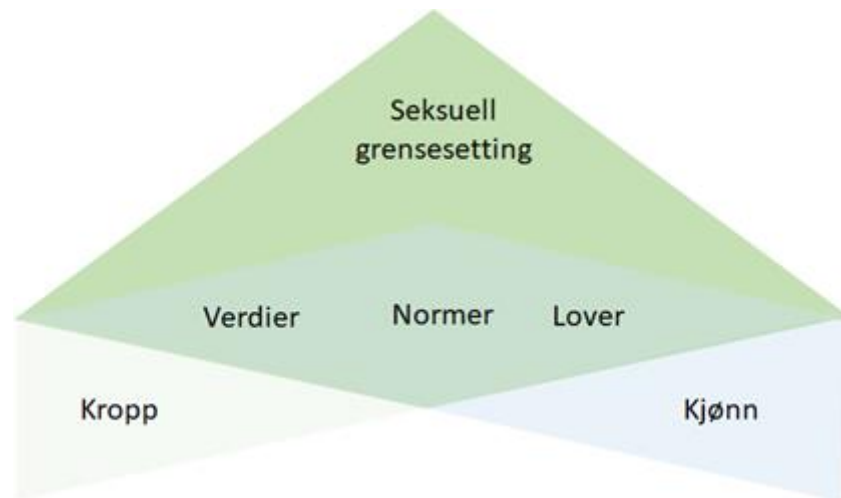
***Emma:** (...) tatt utgangspunkt i noen artikler som det var tre skolejenter som hadde skrevet om metoo i skolegården, og så var det noen tilsvarende fra gutter som ville fortelle hvordan det var å være gutt og også få kalt mange kallenavn og liksom fokus på ja, også kropp og seksualitet da, på en negativ måte.*

Mens kropp forstås som området hvor grensene skal trekkes, forstås kjønn som hvilke kropper grensene skal trekkes på, og på hvilket grunnlag. Beate forteller at hun har behandlet temaet *“forventninger om at man skal ha sex, og om at man skal gjøre de forskjellige tingene som man gjør i porno. Og både for jenter og gutter er det problematisk”* og forteller at i klassen hennes var det *“flere gutter som sa at jenter tror de bare kan ta for seg, at gutter alltid vil.”*. Samtidig forteller Ida om mannlige elever som har inntrykk av at *“jenter ønsker egentlig å ha sex, men sier nei fordi hun ikke ville virke for "horete" eller noe sånt.”*. Indregards (2017) funn tyder på en tydelig rollefordeling bestemt av kjønn; det er ulike normer for hvordan jenter og gutter skal forholde seg i seksuelle settinger. At det kan oppstå ulike forventninger til kjønnene, blant annet at gutter er mer forventet å fremstå som dominerende og initiativtakende, mens jenter inntar rollen som “gatekeeper”, kan også sees i lys av teorien om seksuelle skript (Simon & Gagnon, 1986).

6.1.3. Normer, lover og verdier

Når informantene svarer på hvordan de forstår kompetansemålet, nevnes begrepene “normer, lover og verdier” i langt mindre grad enn “kropp, seksualitet og kjønn”. Lærerne gir uttrykk for at de forstår seksuell grensesetting som overordnet, men at dette blir påvirket av både normer, lover og verdier. Snarere enn å være temaer i seg selv, oppfattes normer, lover og verdier som presiseringer eller som en *“vinkling eller en ny retning eller avgrensning for hva man skal se på og jobbe med.”* (Anders). I tråd med de tre begrepene, referer informantene både til seksuelle grenser som settes i tråd med lovverket, sosiale forventninger og egne verdier. Figuren nedenfor illustrerer informantenes forståelse av kompetansemålet som strukturert rundt tre nivåer, der seksuell grensesetting (*nivå 1*) er overordnet “normer, grenser

og verdier” (nivå 2) og “kropp og kjønn” (nivå 3). Eksempelvis er det flere informanter som snakker om hvordan *seksuelle grenser* trekkes på bakgrunn av *normer* som gjelder *kjønn*.



Figur 4) Illustrasjon av lærernes forståelse av kompetansemålet

6.1.4. Formål og føringer

Som Stanley (2015) påpeker, vil utdanning både kunne brukes som et verktøy for å videreføre samfunnet slik det er, men også for å skape endring. Selv en læreplan som søker å være “nøytral” vil likevel bidra til opprettholdelsen av dominerende samfunnsstrukturer og maktforhold (Freire, 1985 i Shor, 1992, s. 12). I praksis vil undervisningen ofte være preget av både videreføring og endring. Også den nye læreplanen i samfunnskap preges av et slikt spenn. Samtidig som elevene skal “*utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkjende deltakere i samfunnet*” skal faget også “*bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa.*” (Utdanningsdirektoratet, 2020) Dette åpner for en pedagogisk utfordring hvor læreren får i oppgave å utvikle elevenes frihet samtidig som sistnevnte forventes å underordne og tilpasse seg undervisningens rammer.

Guro: Det viktigste er at man skal ha tenkt over ting før man er i situasjonen. Og så kan man bruke det, altså.. Jeg tenker nesten sånn at det er å gi dem redskaper til å håndtere ting i livet.

Guro opplever at formålet med kompetansemålet er at elevene skal utvikle en form for seksuell handlingskompetanse. Samtlige informanter er enige i at elevene må lære å sette egne grenser, men også forstå andres grenser. Elevene må kunne vite “(..) *hvor andres grenser går, men også hvor ens egne går*” (Ida). Informantene anser verbet “reflektere” som sentralt, og at

refleksjon først og fremst skal føre til forebygging av seksuelle overgrep ved at elevene utvikler handlingskompetanse. Hans trekker blant annet klare linjer mellom begrepene “reflektere” og “grensesetting” i form av å “(...) få elevene til å reflektere rundt det når de mener at man går over en grense eller ikke.” David tenker at undervisningen skal bidra til at elevene “(...) bli i stand til å justere egen adferd, justere, øke den evnen til å ta et skritt tilbake da” og at lærerens rolle blir å “(...) hjelpe elevene til å kanskje ta flere riktig valg eller hvertfall tenke litt, tenke en ekstra gang om man kommer opp i situasjoner.” Emma ønsker også at elevene utvikler et språk som kan hjelpe dem i å uttrykke egne grenser i seksuelle situasjoner, noe hun opplever som spesielt viktig før russetiden. Også Ida ønsker “At man har en diskusjon om språk og kommunikasjon - måten man snakker om sex på. At folk har ulike måter å kommunisere på.”

Flere av informantene opplever mandatet sitt som stort. David tenker at hensikten med undervisningen burde være å “(...) få en større diskusjon, større refleksjon hvorfor, altså ikke bare slå ned på noe, som det er ganske lite læring av, men å faktisk endre tankegangen da.” Dette kan sees i lys av hvordan David opplever samfunnsfaget generelt:

David: (...) jeg tenker det er jo litt sånn jeg ser på faget da, det er jo litt sånn almenndannelsesfag tenker jeg (...). Og jeg tenker noe av målet med faget må være å hva skal man si, danne elevene til å være i stand til å delta i samfunnet da. Medborger som man nå så fint kaller det.

Davids ønske om å skape deltagende medborgere er i tråd med både overordnet del og læreplanene i samfunnskunnskap mer spesifikt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som Plummer (2003) påpeker, vil et fullt medborgerskap også innebære de mer intime livsaspektene. I tråd med Plummer (2003), samt Vildalens (2014) påpekning om at samfunnet er blitt mer åpent rundt seksualitet, anser Camilla undervisning om seksualitet som en naturlig del av skolen. Hun opplever at dette nå vil bli en del av befolkningens “grunnkompetanse”:

Camilla: . Og jeg tenker at nå når samfunnet har blitt mer åpent for å snakke mer om seksualitet og hva er det som er greit og innafor, så tenker jeg at da er det naturlig del at det også kommer inn i læreplanen og da tenker jeg jo at når det står i læreplanen, så tenker jeg det blir en del av grunnkompetansen hos det norske folket da, ikke sant. At det er noe som liksom, da er det nå tankegangen om at det her bør det norske folket ha kunnskap og vite noe om

Lærerne ønsker å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet gjennom å ta gode valg. Ifølge Biesta (2009) vil undervisningens formål kunne være både kvalifiserende, sosialiserende og

subjektiverende. Vi finner at samtlige informanter opplever subjektivering som undervisningens formål, men at dette forutsetter både kvalifisering og sosialisering. Eksempelvis opplever informantene at elevene må lære om lovverket for å kunne ta del i samfunnet. Samtidig påpekes også viktigheten av at elevene internaliserer samfunnets normer. Likevel opplever informantene at de gjeldende seksuelle skriptene blant unge er svært problematiske, slik at de også må lære å bryte med dem (jf. Simon og Gagnon, 1986). Lærerne ser ut til å både ha en individorientert og samfunnsorientert tilnærming til formålet; samtidig som elevene selv skal lære å sette grenser, skal dette også bidra til å endre negative seksuelle skript. Dermed er det ikke overraskende at flere av lærerne har savnet muligheten til å undervise om dette tidligere:

Camilla: “Jeg er jo utrolig glad for at det her har kommet inn i læreplanen fordi da er ikke jeg den merkelige læreren som inkluderer uke 6 og identitet og seksualitet; da er jeg en av de lærerne som gjør sånn på en måte læreplanen sier at det skal være”

Samtlige lærere er enige i at det nye kompetansemålet er både ønskelig og nødvendig. På lik linje med Camilla, hadde flere av informantene allerede påtatt seg et ansvar om å undervise elevene om seksualitet før LK20. En av dem er Emma, som opplever at hun ikke lenger trenger å “rettferdiggjøre” at det settes av tid til det som hun opplever som et svært viktig tema: *“Tiden er såpass knapp [i faget] at det er vanskelig å prioritere ting da som ikke er på læreplanen eller som du ikke kan forsvare med å peke på noe i læreplanen”*. I tillegg trekker flere av lærerne frem at kompetansemålet vil legge tydeligere føringer; *“nå må man undervise om det”* (Hans) og nå er det *“vanskeligere å slippe unna”* (Camilla). Hans tror at lærere tidligere har unngått å undervise om temaet fordi de opplever det som krevende: *“For det er som jeg sier et tema som noen kanskje synes er litt vanskelig å konkret gjøre noe ut av. (...) da vil det jo kanskje være en litt behagelig løsning å ikke vektlegge det spesielt, ikke sant?”* Også Goldschmidt-Gjerløw (2021) finner at lærere som er usikre eller opplever temaet som ubehagelig, unngår tematisering.

6.1.5. Brudd eller videreføring?

Flere av lærerne opplever kompetansemålet som en videreføring eller konkretisering av temaer som har inngått i tidligere kompetansemål. Likevel opplever mange det også som nytt. Mens Camilla og Guro opplever kompetansemålet som helt nytt, mener Hans og Ida at begrepene “kropp” og “grensesetting” er nye, men at resten allerede *“lå mellom linjene”* i tidligere kompetansemål: *“Før så var det mer kamuflert her og der, litt spredt og litt mer sånn,*

det var ikke helt uttalt. Men nå har vi kanskje fått det litt mer helt klart.” (Hans). Også Anders og David opplever at flere tema tilknyttet grensesetting har vært tilstede tidligere, mens noe er nytt:

Anders: Ehm, nei, jeg tror den der, begrepet seksualitet er den største forskjellen i og med at det er nytt. Og kropp og forsåvidt. Kjønn har jo vært i læreplanen fra før. Men i litt andre sammenhenger. Ehm, så det vil nok være litt nytt. Verdier, normer og lover har man jobbet med, men ikke knyttet til seksualitet og kropp, eller mot kjønn eller mot mer generelt mot andre verdier og normer.

David: Jeg tror nok mye av det er gjort eller sånn delvis undervist fra før også. Men at det er, jeg tenker det er interessant at det er spesifisert rundt grensesetting i seg selv, at det i seg selv er en interessant vinkling da. Jeg ser jo dette med kjønnsroller, normer rundt seksualitet, altså mye av det her er jo mye jobbet med, det tror jeg, i mange klasserom, men kanskje ikke løftet opp spesifikt i seg selv. Her er det mer sånn fordi man jobber med normer og verdier og da bruker man det som en vinkling, at det kanskje løftes opp mer spesifikt nå da.

At flere opplever at elementer i kompetansemålet har vært inkludert i tidligere læreplaner, kan skyldes kompetansemålene i LK06 knyttet til identitet og sosialisering, og kriminalitet spesielt. Vi ser at flere av lærerne har behandlet relaterte temaer i tidligere undervisning med utgangspunkt i disse kompetansemålene. Anders forteller at “(...) *vi har blant annet jobbet med kriminalitet og straffeloven, og vært innom seksuallovbrudd der, og det tenker jeg er absolutt relevant for dette kompetansemålet*”. Et tema som samtlige av informantene har undervist om, er deling av bilder. Mens Beate har sett “*Er det delbart?*” med elevene sine, har Davids klasse diskutert når et bilde går fra å være privat til offentlig. “*Det var en ung person som da hadde blitt dømt for deling på snapchat, så vi hadde også litt sånn hvorfor tror vi at retten mente at dette var ulovlig.*” Også Anders har tematisert spredning av nakenbilder i undervisningen ved å bruke et klipp fra serien SKAM. At grensesetting settes i sammenheng med lover og regler, er noe også Støle-Nilsen (2017, s. 20) finner. Her blir grensesetting plassert innenfor kriminalitetstilnærmingen som har som formål å “*forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet, som trakassering og overgrep*”.

At informantene opplever å ha relevant undervisningserfaring fra LK06, trenger imidlertid ikke å skyldes læreplanen i seg selv, men kan også forklares med samfunnsutviklingen mer generelt. Samtlige informanter gir uttrykk for at nyhetsbildet påvirker hvilke tema som tas opp i undervisningen. Spesielt temaet #metoo har i forbindelse med mediedekning blitt tematisert i klasserommet:

Hans: Men jeg tror jo iallefall at veldig mange utfra det som har skjedd i media den siste tida iallfall tenker i de baner som f.eks. #metoo og det. Det vil jeg vel tro er veldig naturlig at man tenker på når man hører ordet grensesetting, ikke sant?

David: Det er litt sånn avgjørende hva som er oppe i media også... Sånn at når #metoo var på agendaen overalt hele tiden, så var det veldig naturlig å ta utgangspunkt i det. Sånn at man snakket om deling av bilder og snapchat og alt det når det var oppe. Å koble det på det elevene ser i andre kanaler også da. Tenker jeg som utgangspunkt er interessant.

I informantenes sitater kommer det tydelig frem at flere benytter seg av *aktualisering* i undervisningen. Læreres tidligere undervisningserfaring kan dermed i stor grad forklares med at de fokuserer på nyhetsbildet, og ikke kun med at LK06 har åpnet for det. Dette kan sees i lys av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014), som finner at lærere særlig vektlegger aktualitet i samfunnsfaget. Ryen (2017) beskriver aktualisering som “*et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som dermed nødvendigvis henter inn lærestoff som ligger utenfor det man kan finne i lærebøker*”. Christensen (2015, s. 22) argumenterer for at enhver samfunnsfaglige undervisningstime bør ta opp aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser. Samtidig advarer Koritzinsky (2014) mot å la undervisningen utelukkende dikteres av nyhetsbildet; læreren må velge ut fagstoff både etter elevsentrerte og læreplansentrerte kriterier. Etersom seksualitet og grensesetting nå kommer inn i læreplanen, vil lærere trolig i større grad undervise om seksualitet etter mer læreplansentrerte kriterier. Dette vil gjøre det lettere å ty til mer tradisjonelle informasjonskilder som er utarbeidet i tråd med kompetansemålene, slik som læreboken (jf. Furberg & Lund, 2016, s. 42; Ryen, 2017). Fokus på aktualisering kan tenkes å ha påvirket både lærernes og vår egen forståelse av kompetansemålet, og at kompetansemålet ville blitt forstått annerledes dersom det var et mindre fokus på seksuell grensesetting og gråsoner i samfunnsdebatten generelt.

6.2. Lærerens ressurser

Hvilke faktorer påvirker informantenes forståelse av læreplanen, og hvilke ressurser benyttes når undervisningen planlegges? I den følgende delen vil det bli sett på hvilken betydning *læreboken* og *samarbeid* med andre lærere og helsepersonell har på lærerens forståelser og praksiser tilknyttet kompetansemålet.

6.2.1. Læreboken

“Er det tema som jeg ikke kan så mye om i samfunnskunnskap, så støtter jeg meg mer på læreboken enn andre ting.” På lik linje med Ida, nevner flere informanter at betydningen av læreboken øker når egen kompetanse ikke strekker til. Både Christophersen et al. (2003) og Fiva et al. (2008) finner at lærere i stor grad baserer undervisningen på læreboken. Også Guro benytter seg av denne; forfatterne “*har jo jobbet lenge med de kompetansemålene og lager undervisning som skal, ehh, håndtere det*”. Som Tønnesen (2013) påpeker, er hensikten bak lærebøkene nettopp å dekke kravene som læreplanen stiller. Samtidig understreker Guro betydningen av å spørre seg selv: “*Hvor mye har de egentlig sittet og tatt fra hverandre kompetansemålene, de som har laget den læreboken?*”. Selv opplever hun at enkelte kapitler “*er jo bare en kopi av den gamle læreboken*”, og at grensesetting “*er tre sider da.. Med lover og regler, sosiale medier og seksuelle minoriteter. Det er smack sammen, der, på slutten av kapitlet. - "OK, da er vi ferdig med det" (latter)*”. Også Camilla er både positivt og kritisk innstilt til læreboken:

Camilla: Hvis det er godt beskrevet i læreboka så tenker jeg at da kan du komme ganske langt med det som utgangspunkt. Men da er det jo veldig avhengig av at lærebokforlaget har funnet gode bidragsyttere og forfattere om de temaene.

Informantene oppgir at læreboken hovedsakelig brukes som et planleggingsverktøy, og ikke som ressurs i undervisningen. Flere begrunner bruken med at de ønsker å forsikre seg om at undervisningen er i tråd med læreplanen. Følgelig kan det stilles spørsmål ved om det er læreboken, snarere enn læreplanen, som lærerne støtter seg på for å dekke kompetansemålet. Samtidig påpeker informantene viktigheten av å ikke la seg styre av læreboken; verken læreren eller elevene bør se på den som en fasit (Ida). Læreboken legger ikke bare føringer for hvor mye plass temaet gis (Guro), men også hvilke temaer det fokuseres på (Emma), og hvordan (Camilla, Anders). Anders stiller også spørsmål ved lærebokens utgangspunkt: “*Den er jo skrevet etter denne læreplanen, eller hvertfall, litt usikker på kronologien her, men hvertfall skrevet etter et forslag til læreplan.*”. Er læreboken med andre ord utviklet i tråd med den *ideenes* læreplan, eller den *formelle*? (jf. Goodlad, 1979). Dersom førstnevnte er tilfelle, vil lærebøkene kunne tenkes å ikke ha inkludert alle endringene kompetansemålet har gjennomgått. Uavhengig av hvordan temaet behandles, påpeker Beate at det likevel er positivt dersom læreboken skaper “*press på lærere på at de faktisk skal ta det her opp*”. Til tross for at lærerne bruker ulike læreverk, opplever alle temaet som utilstrekkelig behandlet. Hans beskriver læreboken på denne måten:

Hans: (...) den er forsvåvidt bra den altså, på mange områder, men akkurat dette temaet.. - satt og bladde litt i den for sikkerhets skyld for å se litt på det. Jeg tror det var én og en halv, eller to, sider i boken. Og det er ikke mye. Det er vel litt sånn generell prat altså. Her må du rett og slett, den jobben må du gjøre selv. Du kan ikke bruke boken her nei.

Ida opplever at boken er “gammeldags skrevet noen ganger” og at “man definerer begrepene og diskuterer kanskje ikke i så veldig stor grad”. At læreboken fokuserer på generelle teorier og begreper, og da særlig de juridiske, er noe flere informanter opplever. Samtidig ser dette ut til å være noe som etterspørres av enkelte lærere, deriblant Emma: “Jeg liker at læreboka har teoristoff og begreper, og så kan jeg fylle på med case og alle slags type tilleggsmaterialer selv.”. At læreboken er teoretisk og generell er imidlertid ikke uproblematisk. Guro opplever at undervisningen den ligger opp til også kan være ”litt ovenfra-og-ned. Og det er derfor jeg tenker at man får litt flinke svar noen ganger. At de liksom svarer det de vet at vi forventer.”. At språket som brukes i lærebøkene ofte vil være fjernt fra det elevene selv bruker, kan virke fremmedgjørende (Gee, 2004). En annen uheldig konsekvens er at det først og fremst er de faglig sterke elevene som drar nytte av læreboken (Christophersen, 2004, s. 115). For å sikre at stoffet appellerer til alle elever, opplever informantene at de selv må finne passende eksempler. Generelt sett gir lærerne uttrykk for å bruke læreboken kritisk, og først og fremst som en slags “sjekklister” under undervisningsplanleggingen.

6.2.2. Samarbeid

Goldschmidt-Gjerløw (2021) finner at samfunnsfaglærere som samarbeider med kolleger, både innad og mellom fag, underviser mer om temaet det samarbeides om. Vi ser at flere av flere av våre informanter samarbeider med andre lærere på skolen for å komme til en felles forståelse av kompetansemålet. Når verken læreboken eller egen undervisningserfaring strekker til, er det ifølge Hans viktig å samarbeide med andre:

Hans: Vi har jo en kollega som også underviser i psykologi, og det er jo klart at den personen kanskje har litt mer å spille på her, når de skal ta opp et sånt tema, enn det jeg føler at kanskje jeg har. Så da må vi jo prøve å spille på hverandre, og gjøre hverandre gode. Mens jeg har jo kanskje litt mer dette med lovreglene med meg, ikke sant? Så vi må vel prøve å samarbeide så mye som mulig og prøve å utnytte litt hverandre.

Mellom lærerne som har samarbeidet, trekker alle informantene fagteamet frem som viktig. Noen bruker fagteamet til å dele undervisningsopplegg: “Vi har jo faggrupper der vi deler.

Og jeg har delt dette undervisningsopplegget der, men jeg vet ikke om noen har tatt det i bruk.” (Emma). Det er også flere informanter som bruker fagteamet i form av et tolkningsfellesskap: *“man sitter jo og diskuterer, spesielt med den nye læreplan, i fagteam og sånn; hva legger vi i begrepene og hvordan skal vi legge opp undervisningen?”* (David) og *“vi har vel blitt enige om en slags ramme da”* (Hans). Som Hans påpeker ovenfor, har lærerne ofte ulike fagbakgrunner, noe som kan komme fellesskapet til gode. Flere tenker at samarbeid vil sikre et mer likt tilbud. *“Der man kanskje ikke har fagteam i det hele tatt, eller hvertfall ikke formalisert, der vil jeg tro det er større sprik kanskje.* (David) Dette påpeker også Anders:

***Anders:** Hos oss så har vi økonomer, historikere, litteraturvitere [...] som har samfunnsfag. Men et tydeligere fagfellesskap i samfunnsfag ville nok hjulpet, for det er veldig.., det er mange ressurser og det er helt sikkert noen som kan mye mer om for eksempel det tema her enn meg, jeg bare vet ikke hvem de er, og vi har ikke noe felles møtearena til å snakke om det.*

På lik linje med Anders, har heller ikke Camilla, Ida og Fredrik samarbeidet med andre lærere om undervisning tilknyttet grensesetting. Dette mener de skyldes ulike grunner. På Anders' skole finnes det ikke noe fagteam, og han opplever at samfunnsfaglærere ofte ser på faget som annenrangs: *“man er liksom først og fremst norsk-, historie- eller engelsklærer, og så er man samfunnsfaglærer i tillegg”*. Dette var også tilfellet ved stedet han underviste tidligere. Camilla opplever det som krevende å skulle samarbeide med eldre lærere, og begrunner dette med at unge lærere ofte har mer fokus på samarbeid. På Ida sin skole finnes det fagteam, men grunnet pandemien påpeker hun at *“[s]kolen legger liksom opp til samarbeid på mange måter, men i år har det kanskje vært litt sånn "så lenge man overlever, så går det greit”*”. Hun påpeker imidlertid at hun har brukt facebookgrupper med andre lærere som tolkningsfellesskap. Også Fredrik opplever at pandemien har hemmet samarbeid: *Det har vært helt kaos start på året, altså. Underviste jo til og med med gamle bøker i begynnelsen, sant?* Samtidig legger han til at dersom det ikke hadde vært for pandemien så *“hadde vi utvekslet opplegg og sånne ting. Det er jo standarden.”* I tillegg til å være positive til samarbeid innad faget, er samtlige informanter positive til tverrfaglig samarbeid:

***Ida:** Det holder ikke bare å snakke om det i samfunnskunnskapen. Det må på en måte mer inn i .. På noen ungdomsskoler har man jo en sånn uke 6 der man snakker om sex og samliv. Det kan jo være en måte å gjøre det på.*

Det tverrfaglige opplegget “Uke 6” står i kontrast til våre informanter, hvor ingen har samarbeidet eller planlegger å samarbeide tverrfaglig når det gjelder det nye kompetansemålet

som tematiserer grensesetting (jf. Stubberud et al. 2017). Når de likevel uttrykker en interesse for dette, nevnes kun egne undervisningsfag, eller fag innenfor samme avdeling som potensielle. Eksempelvis har Beate, som selv underviser i norsk, jobbet tverrfaglig med andre norsklærere tidligere når de har behandlet temaet seksualitet. Hans kunne også sett for seg et samarbeid med naturfaget, slik det legges opp til i Uke 6 i ungdomsskolen. Også Guro gjør seg tanker om dette:

***Guro:** Jeg vet ikke hvem jeg syns det er sitt ansvar, men vi skal jo alle lære dem helse og livsmestring. Og så er det jo litt sånn, hvem andre skal gjøre det? Om det er naturfagslæreren ..? For det har jo tidligere vært natufagslærere. Jeg vet ikke om det er noen kompetansemål der fremdeles [...] Har naturfagen hatt noe ansvar for dette på videregående?*

En mulig grunn til at ikke naturfaget trekkes inn som relevant, kan være at lærerne ikke har god nok kjennskap til læreplanen i naturfag. Dette skyldes muligens at få samfunnsfagslærere underviser i faget, men også at man sjeldent møtes ettersom man ikke tilhører samme avdeling de fleste steder. Her blir det tydelig at også skolestrukturen spiller inn (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Når man ser nærmere på kompetansemålene i naturfag, blir det imidlertid klart at naturfaget i VGS ikke har noe eksplisitt uttrykt ansvar for undervisning om grensesetting, eller seksualitet mer generelt (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Ser man derimot på hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som Guro refererer til ovenfor, blir det åpenbart at også naturfaget kan være relevant å samarbeide med. Så selv om alle lærere ser sammenhengen mellom folkehelse og livsmestring og det nye kompetansemålet, bruker ingen av dem det som en måte å jobbe tverrfaglig på.

***Fredrik:** Det hadde jo vært fantastisk, men det er jo vanskelig å få til på grunn av samarbeidskulturen. Kanskje du kan få det til i noen fag, men mest fordi folk bare gjennomfører årsplanen sin, stort sett. - Og har mer enn nok. Sånn tverrfaglig prosjekt er ikke sånn superlett å få til.*

Felles for informantene er imidlertid tanken om at et tverrfaglig samarbeid må komme i form av et initiativ fra skoleledelsen. Dette er i tråd med Stubberud et al. (2017) tanke om at økt tverrfaglig og systematisk samarbeid vil kunne styrke seksualitetsundervisningen i grunnskolen. Da vi gjennomførte intervjuene våre var det kun Guro som hadde planlagt å samarbeide om å utarbeide konkrete undervisningsopplegg. Likevel oppgir over halvparten av informantene at de har samarbeidet med andre samfunnsfagslærere når det gjelder kompetansemålet, men da i form av tolkningsfelleskap. I tillegg er det flere informanter som

har samarbeidet med helsetjenesten: både i form av skolehelsetjentesten og eksterne aktører.

En av dem som har gjort dette er Guro:

***Guro:** Vi samfunnsfagslærere har snakket om det og så har vi bestemt oss for at når vi skal dette kompetansemålet på alvor, så vil vi snakke med helsesøster og miljøarbeider og gå litt i dybden i det etter hvert. Nå er læreplanen ny og vi må bli kjent med den, og tenker at det er en måte å gjøre det på.*

I fagteamet til Guro har de blitt enige om å spille på skolehelsetjenesten, først og fremst for å be om elevnære eksempler til undervisningen. Hans har også bedt helsesykepleieren om råd, men først og fremst for å kunne “trå litt varsomt” (Hans). Samtlige informanter er positive til et samarbeid med helsetjenesten, men først og fremst som rådgivning og for å forhøre seg om enkeltelever. Kun Hans forteller at helsesykepleieren på skolen tidligere har deltatt i undervisning om psykisk helse og seksualitet. Samtlige informanter er positivt innstilt til å benytte seg av eksterne aktører. Beate har i forkant av undervisningen vært i kontakt med Sex og Samfunn, og Guro forteller at de på hennes skole har “(...) bestilt, ehh, sånn Røde Kors seksualundervisning som er lagt opp til den nye læreplanen nå da, hvor vi skal være med på det, sånn at vi rett og slett får sånn "hva trenger de?", og "hvordan kan man lære bort?".

6.3. Perspektiver på undervisningen

Hvordan beskriver lærerne forholdet mellom den *oppfattede* og *gjennomførte* læreplanen? Hvilke tema og metoder vektlegges i undervisningen? I den følgende delen vil vi se nærmere på hvilke perspektiver lærerne har på undervisning om grensesetting. I tråd med kompetansemålets fokus på *lover, normer og verdier*, er informantene ikke bare opptatt av at undervisningen skal føre til *kunnskap* om gjeldende lover og normer; elevene skal også lære *handle* i tråd med egne verdier. I dette kapitlet vil vi først se nærmere på informantenes vektlegging og tematisering av lover og normer i undervisningen. Deretter vil fokuset ligge på hvordan det legges til rette for at elevene også utvikler handlingskompetanse i tråd med undervisningens subjektiverende formål. Avslutningsvis vil lærernes didaktiske valg drøftes i lys av undervisningens *kvalifiserende, sosialiserende* og *subjektiverende* funksjon (jf. Biesta, 2009).

6.3.1. Kunnskap om lover

***Camilla:** Jeg tenker at grensesetting, hvis en bare fokuserer på det personlige så blir det jo veldig, kan det være ganske diffust hva som er hva. Så jeg tenker jo at med utgangspunkt i det juridiske som er litt mer konkret, og så over i hva egne personer*

tenker om hva som er greit for meg og hva som er greit for andre. Så jeg tenker at det er en sånn "både-og-greie", der det viktigste er hva en selv tenker som individ, men at en har det juridiske, eller rettsfaglige i bakgrunn.

Selv om Camilla oppfatter personlige grenser som viktigst, påpeker hun også betydningen av juridiske grenser. Samtlige informanter understreker behovet for at elevene lærer om lover og regler. Flere av dem er også enige i at dette utgjør en fin inngang til temaet, ettersom man kan bevege seg fra det *konkrete* til det *abstrakte* (jf. Koritzinsky, 2014, s. 265). Som Camilla påpeker er "*det med lover, det er jo ganske håndfast konkret og sånn sett relativt enkelt å si sånn er det, sånn er det ikke, ferdig*". Samtidig mener David at også det motsatte fungerer, ettersom det vil innebære at man beveger seg fra elevenes livsverden til det mer formelle, eller det Koritzinsky (2014, s. 256) kaller fra det *nære* til det *fjerne*. Uavhengig av hvor fokuset ligger, er alle informantene enige om at kunnskap om lovverket er essensielt for elevenes grensesetting. Det er først og fremst straffeloven som har blitt tematisert undervisningen. Eksempelvis har samtlige informanter tematisert spredning av nakenbilder og paragraf 291 som omhandler voldtekt. Flere av informantene har også undervist om samtykkeloven i andre land og fått elevene til å sammenligne denne med straffeloven.

At lærerne i stor grad ser ut til å vektlegge juridiske grenser i undervisningen, kan tenkes å skyldes flere ting. Som tidligere påpekt, vil lærernes hyppige bruk av aktualisering kunne forstås som en viktig faktor. At LK06, om enn indirekte, åpnet for undervisning om lover og regler tilknyttet seksuell grensesetting kan også trekkes frem som en mulig grunn (jf. Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Det kan også tenkes at lærebøkene fokus på juridiske grenser virker inn. En fjerde forklaring er at flere informanter, på lik linje med Camilla ovenfor, opplever undervisning om juridiske grenser som mindre tvetydig enn undervisning om kulturelle og subjektive grenser. Lærerne har også inntrykk av elevene har lært mye om lovverket på ungdomsskolen. Dette kan ses i sammenheng med Støle-Nielsen (2017) funn om at samfunnsfaget i grunnskolen i stor grad er påvirket av en kriminalitetstilnærming. En siste forklaring kan derfor også være at lærerne søker å skape progresjon i faget ved å bygge videre på elevenes kunnskaper (jf. Børhaug, 2015).

Emma: *Så jeg tror nok hvis de har noe særlig kunnskap om det, så tror jeg det er nok de litt sånn klassiske overgrepssituasjoner.*

Lotta: *Ja, sånne voldsovergrep?*

Emma: *Ja, eller der voksne begår overgrep mot barn eller...*

På lik linje med Emma, gir samtlige informanter uttrykk for av at elevene først og fremst forbinder brudd på seksuelle grenser med grove lovbrudd som voldtekt og overgrep - til tross for at dette utgjør langt færre tilfeller sammenlignet med hvor mange som utsettes for mindre alvorlige lovbrudd som seksuell trakassering (Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020; Kripos, 2020; Mossige & Stefansen, 2016). Elevenes forståelse kan ses i sammenheng med det Stefansen, Frøyland og Overlien (2020) betegner som “*situasjoner med tydelig manipulasjon, tvang eller vold*”. At elever ser ut til å assosiere seksuallovbrudd med de mest alvorlige bruddene, medfører ifølge Anders at “*mange blir overrasket når man for eksempel ser på straffeloven eller finner saker fra nyhetene som har blitt behandlet i retten*”. I likhet med Anders har flere av informantene benyttet seg av ekte straffesaker i undervisningen, blant annet i form av at elevene først har fått drøfte en hendelse, for å så sammenligne egne oppfatninger med dommen. Flere informanter forteller at elever ofte blir overrasket over hvor strengt lovverket faktisk er, særlig i sammenheng med bildedeling. Samtidig gir de også et par eksempler på det motsatte. David forteller eksempelvis om at elevene blir overrasket over hvor nedsettende man kan uttale seg før det regnes som lovstridig etter loven om hatefulle ytringer.

6.3.2. Kunnskap om normer

Camilla: Men jeg tenker jo at det er jo litt mer utfordrende det med å reflektere og for eksempel normer, det med å liksom hva er det som er greit, eller ikke greit, selv om det ikke står nedskrevet, og det er jo en litt vanskeligere del. Og jeg tenker det utfordrer jo både elever og lærere.

I motsetning til juridiske grenser, som flere informanter omtaler som mer håndfast og utvetydig, opplever de fleste lærerne undervisning om normer og forventninger tilknyttet seksuell grensesetting som mer krevende, både for læreren og for elevene. Mens juridiske lover tenkes å angå alle, påpeker informantene at sosiale normer og forventninger vil avhenge av ens livssyn, kjønn, kulturelle bakgrunn, seksuelle orientering, omkrets, bekledding, forhold til rus, alder og sivilstatus. I tillegg til å undervise om disse aspektene, har informantene også tematisert hvordan film, media og pornografi, eller det Simon og Gagnon (1986, s. 98) forstår som *kulturelle scenarioer*, påvirker samfunnets normer og unges seksuelle skript. I det følgende vil det bli sett på hvordan lærerne underviser om normer i sammenheng med temaene språkbruk og pornografi.

6.3.2.1 Språk

***Fredrik:** Jeg har jo snakket om disse tingene i forbindelse med #metoo. Så er jo det noe med at - eh - det starter på en måte med språket, ikke sant? For da var det jo mange av elevene som ikke forsto hva de hadde gjort gale, eller, altså, de skjønnte ikke helt denne store kritikken, eller den samfunnsdebatten som gikk der da. For det at, "jeg har jo aldri tatt en jente på baken", sant? Men det er jo ikke det, sant? Hvis du kaller en jente en "bitch" da, sant? - så flytter du på en måte - hvis nok folk gjør det, tenker det - så er jo veien til et overgrep... Det er mye lettere å gjøre et overgrep mot en som har stempelet "en bitch" da, enn en "jente" eller "kvinne".*

Fredrik har inntrykk av at det er utfordrende for elevene å forstå at mer subtile former for seksuell trakassering, i dette tilfellet verbal trakassering, kan virke problematisk - selv om man ikke nødvendigvis vil bli dømt for det. I Redd Barnas voldtektstrappport kom det frem at ungdommer mener at jenter som omtales som «løse», gjennom klesdrakt og oppførsel, er mer utsatt for grenseoverskridende oppførsel og voldtekt (Berggrav, 2015). Flere av lærerne har opplevd tilsvarende utfordringer i tilknytning til undervisning om #metoo, et tema som omfatter både alvorlige og mindre alvorlige lovbrudd. Elevenes forståelse kan sees i lys av Kellys (1988) kontinuum; dersom handlinger ikke settes i sammenheng, men fremstilles som separate, vil de virke langt mindre problematisk. I tillegg til å ha undervist om nedsettende språk i sammenheng med #metoo, har Guro sin klasse også fått i oppgave å analysere normer i russesangen "I kveld er det lov å være hore" i tilknytning til det nye kompetansemålet om grensesetting.

***Guro:** Jeg tenker at det kan påvirke. For jeg tenker at hvis alle sanger er sånn, og det er det som er kult, så påvirker det normene på en eller annen måte. [...] Og når du hører om sånne russe-auditions og hva man må gjøre for å være med på å rulle, så virker det jo som at liksom noen av de stereotypene som er i de sangene er litt sånn redelig for noen da.*

Mens det tydelig kommer frem at også Guro opplever at språk er med på å påvirke normer, og i tur også atferd, gjengir hun elevenes respons på undervisningsopplegget slik: "vi har egentlig aldri tenkt over hva teksten er, og jeg tror egentlig ikke vi kommer til å gjøre det fremover. Det er egentlig bare en sang som er catchy, og vi bryr ikke så mye om innholdet, - jeg trokke det egentlig definerer oss." Til tross for at elevene gir uttrykk for å ha blitt bevisst tekstens innhold, opplever de den som uproblematisk så lenge den ikke angår dem personlig. Samtlige informanter forteller om elever som opplever det som uproblematisk å bruke nedsettende og seksualisert språk så lenge det ikke "menes" noe med det. At det likevel kan ha negative konsekvenser, er noe samtlige informanter forsøker å få frem i undervisningen.

***Beate:** For eksempel i dataspill (...) da har jeg jo tatt opp det at de bruker mye "homo" og "gay" og "skal voldta" og ehm, og det er jo helt vanlig, ehm, og de sier jo at de mener ikke det de sier, det er bare uttrykk, men så har vi jo da snakket om at det man hører hver dag blir en sånn mikroaggresjon og det blir, at det har en verdi, det er ikke bare noe en sier, det har en verdi, det betyr noe. Så ...*

Ifølge Røthing (2019, s. 47) vil slike mikroaggresjoner ofte være utilsiktede og subtile handlinger. Dette gjør det krevende å sette ord på dem, samt å behandle og kritisere dem. Likevel vil slike uttalelser kunne medføre et betydelig ubehag for den fornærmede, noe som bekrefter viktigheten av det problematiseres av læreren. Mens samtlige gjør dette med å snakke om seksualisert språk slik som Beate ovenfor, gjør flere av lærerne dette mer direkte i undervisningen ved å "ta tak i sleivete kommentarer og upassende ting og sånt." og "(...) å sette grenser for, sette en strek for hva som er akseptabelt og ikke." (Fredrik). Samtidig påpeker flere lærere at "det er sånne vurderinger da, som man hele tiden må ta der og da" (David). Ettersom nesten halvparten av alle ungdomsskoleelever utsettes for trakasserende kallenavn som "homo", "lesbe", "soper" og "hore" hver dag eller hver uke, vil lærere på VGS trolig også ofte vitne slike nedsettende bemerkninger (jf. Goldschmidt-Gjerløw og Trysnes (2020, s. 37) Ida er en av dem som understreker betydningen av å problematisere elevenes språkbruk der og da.

***Ida:** (...) da prøver jeg å få eleven til å bli bevisst på at det kanskje er ubehagelig for en annen elev. For eksempel det å bruke ordet "homo" i timen, da. Det er mange elever som gjør det, og da sier jeg "jeg skjønner at du er sint på personen, men kan du ikke bruke et annet ord?" Og så sier de "Men jeg mener ikke noe negativt med ordet". Men så sier jeg, "du bruker jo det i en negativ sammenheng, og da blir også ordet negativt". Jeg prøver å bevisstgjøre dem og få dem til å forstå at det kan være ubehagelig for andre.*

At elever, og da særlig gutter, bruker skjellsordet "homo" uten vonde intensjoner, er noe også Johannessen (2021) finner. Men snarere enn å utelukkende fokusere på ordets negative konnotasjoner i undervisningen, argumenterer hun for at man også bør skape forståelse rundt ordets sosialiserende funksjoner - eksempelvis i form av å opprettholde og regulere gruppedynamikker og relasjoner mellom venner. Likevel understreker Johannessen (20121) at homo-relatert humor og nedsettende språk bidrar til å opprettholde en (hetero)maskulin norm blant elevene og i skolen mer generelt. Også Røthing (2017, s. 97) påpeker at nulltoleranse for bruken av skjellsord ikke vil være tilstrekkelig; man må også drøfte ordets historiske konnotasjoner. På linje med Johannessen (2021) og Røthing (2017), påpeker også Gutiérrez, Baquedano-Lopéz og Tejeda (1995, s. 292) det didaktisk potensiale ved hendelsene som informantene beskriver ovenfor. Ved å stille spørsmål ved intensjonen og funksjonen bak

elevers bruk av skjellsord, kan det som i utgangspunktet oppleves som ubehagelige konflikter gjøres om til lærerike og engasjerende klasseromsdiskusjoner.

6.3.2.2. Pornografi

Ida: For meg er det viktig at man gjør det klart at pornografi kanskje gjør at grensene for hva som er greit og ikke greit, blir visket ut. [...] For forbindelsen mellom pornografi og grensesetting er ganske sterk. For det handler om at, hvis man ser på en pornofilm, så er det ikke så mye snakk om grensesetting der. Da er det liksom "kjøre på" på en måte. Det er viktig å tenke over.

Flere informanter opplever at pornografi endrer normene for unges seksuelle grensesetting. At pornografi flytter grenser, er noe også Berggrav (2020) slår fast i Redd Barnas rapport "Et skada bilde på hvordan sex er". Her konkluderes det med at "mye tyder på at avanserte og røffe former for sex blir normalisert i ungdomskulturen, og at porno i liten grad lærer unge om betydningen av samtykke og gjensidighet" (Berggrav, 2020 s. 26). Virkningen pornografi har på unges seksuelle handlingsmønstre kan også ses i lys av teorien om seksuelle skript, hvor seksualitet tenkes å formes gjennom individers internalisering av samfunnets rådende normer (Simon & Gagnon, 1986). Likevel er det ikke slik at den etablerte kulturen simpelthen "kopieres"; snarere forhandles det frem individuelle tilpasninger. I møte med andre individer, må man derfor forhandle frem *intersubjektive* skript ved at *kulturelle scenarioer*, eksempelvis pornografiske skript, tilpasses den unike konteksten som man befinner seg i. En av dem som har tematisert dette i undervisningen, er Beate:

Beate: Det her med forventninger.. for eksempel det å være kjærester, ehm, så er det forventninger om at man skal ha sex, og om at man skal gjøre de forskjellige tingene som man gjør i porno. Og både for jenter og gutter er det problematisk.

Beate opplever det som problematisk at pornografi bidrar til å flytte grenser ved at det skapes kjønnede forventninger. Dette samsvarer med Indregards (2017) funn om at seksuelle handlinger i heteroseksuelle parforhold følger en til dels forutbestemt rekkefølge hvor gutter forventes å fremstå som dominerende og aktive, og jenta får i oppgave å bestemme hvor grensen går. Ida, som også har tematisert pornografi i undervisningen, påpeker at realityserier er med på å befeste problematiske handlingsmønstre som kan sees i sammenheng med unges bruk av pornografi. Hun har eksemplifisert dette i undervisningen med en scene fra Paradise Hotel: "da var det en jente som var ganske full. Så var det en gutt, og de delte rom. Og så maste gutten om at han ville ha sex, men jenten sa "nei, nei, jeg vil ikke". Og til slutt så sa jenten ja.". Videre påpeker hun viktigheten av å drøfte at:

Ida: sånne programmer, eller det at man lærer gjennom kamerater eller samfunnet at "okei, jenter ønsker egentlig "ja", hun ønsker egentlig å ha sex, men sier nei fordi hun ikke vil virke for "horete""- har den tankegangen, så kan det skje uheldige situasjoner.

At jenter fremstilles som passive, og gutter som aktive, vil kunne være problematisk ettersom jenten får rollen som "gatekeeper", og gutten som initiativtager og den som skal "samle inn" samtykke (Indregard, 2017; Bay-Cheng, 2003). Beate har undervist om hvordan slike forventninger skaper et prestasjonspress på guttene: "så snakket vi om det på fest da, at man ikke klarer å tolke signaler, og da var det flere gutter som sa da at jenter de tror bare kan ta for seg og at gutter alltid vil." Tematiseringen av kjønn vil også kunne være relevant i tematiseringen av pornografi, ettersom porn literacy innebærer ferdigheter til å kunne "lese" hvilke ulike forestillinger om kjønn, seksualitet og makt som kommer til uttrykk i det de ser" (Røthing, 2020, s. 87). Ifølge Beate er pornografi et tema elevene hennes selv har forespurt undervisning om:

Beate: For vi har en sånn mentimeter, der de kan skrive inn hva de ønsker vi skal snakke om og jobbe med. Og veldig mange var på dette med porno og hvordan man egentlig skal tilfredsstille noen, så det hadde vi noen sånne økter på.

Tematiseringen av porno, samt spørsmålet om tilfredsstillelse gir muligheten til å tematisere pornografiske kjønnsforestillinger. Spørsmålet om kjønn gjør seg også gjeldende i tematiseringen av nytelse, ettersom nytelse åpner for forhandlinger rundt og endringer av kjønnsforventninger, uansett ens kjønnede posisjonering (McGeeney & Kehily, 2016). Ideelt vil undervisning om porn literacy kunne åpne for en dialog som gir lærere mulighet til å lære mer om unges seksuelle kulturer, samt for både lærere og elever å utvide sin kunnskap og forståelse av skjæringspunktet mellom representasjon i pornografi og faktiske levde opplevelser av sex, seksualitet og kjønn (Albury, 2014, s. 176).

6.3.3. Fra kunnskap til handling

Både Ida og Fredrik opplever at elevenes kunnskap om lover og normer ikke nødvendigvis gjenspeiles i handlingene deres.

Ida: Men jeg tror kanskje at det de sier i klasserommet og gjør i virkelighet er litt annerledes. Det handler om at, selv om man er bevisst over det, så tror jeg kanskje at det er andre faktorer som spiller inn, sant? Selv om elevene vet at det ikke er bra, så kan det skje likevel.

Fredrik: *Det som er morsomt er jo at de er veldig skolerte, da. For dette har de jo hørt - nettvett og alt det der - siden de var 12 år sikkert, sant? - Så de kan jo dette her på rams, men det er jo ikke .. det går bare ut vinduet, sant?*

Informantenes sitater støtter Guros påstand om at “Du kan jo være flink på å si noe, uten å være god på gjøre det.”. Informantene viser til en rekke misforhold mellom det elevene lærer i timen, og det de har inntrykk av at de gjør i praksis. Eksempelvis opplever flere at elevene bruker homonegative skjellsord eller sprer andres nakenbilder, til tross for at de vet at det er problematisk. Flere informanter har også inntrykk av at undervisning om mer alvorlige lovbrudd som seksuelle overgrep ikke nødvendigvis gir elevene handlingskompetanse *i seg selv*:

Ida: *De snakker sikkert om det på skolen, men jeg vet ikke om de gjør det på en.. De sier kanskje at "et nei er et nei, og et ja er et ja", men diskuterer det ikke noe mer inngående da. Noen lærere, eller mange lærere er sikkert veldig flinke til å snakke om det. Men ikke sant, det er jo et problem at dette skjer.. Det skjer jo voldtekter - det skjer. Folk har kjipe seksuelle erfaringer.*

Også Stubberud et al. (2017) påpeker at det ikke nødvendigvis trenger å finnes en sammenheng mellom det å tematisere seksuelle overgrep og det at elevene utvikler handlingskompetanse til å sette egne grenser, og forståelse av andres grenser. En mulig grunn til dette er at elevene ikke oppmuntres til å “å jobbe med hvordan og på hvilket grunnlag de tar beslutninger om egen kropp og seksuelle praksis” (Stubberud et al., 2017, s. 32). Dette bekrefter viktigheten av at man må prøve å “heller komme littegrann under huden på dem” (Emma). Samtlige informanter gir uttrykk for at det nye kompetansemålets fokus på refleksjon over utfordringer tilknyttet grensesetting åpner for nettopp dette (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020).

6.3.3.1. Undervisning om gråsonen

I tråd med Emmas ønske om å “komme under huden” på elevene, har flere informanter inntrykk av at en gjennomgang av kriminalitetsstatistikk og juridiske begreper ikke vil være tilstrekkelig for å utvikle elevenes handlingskompetanse. Som Emma videre påpeker, vil slike begreper kun i begrenset grad gjenspeile elevenes *faktiske* opplevelser:

Emma: *Mange havner i de her situasjonene som er på en måte kanskje litt, man vet ikke nesten helt hva det er, hva man skal kalle det, men man bare skjønner at det er ikke helt greit, så det var vel noe med å sette ord på det da, i en så tidlig alder.*

På lik linje med Emma, hevder Pedersen (2005, s. 274) at: “*Det språket ungdommene kanskje har lært av helsesøstre eller lærere, med begreper som «overgrep» og «voldtekt», skaper ikke orden og mening i deres egne erfaringer.*”. Et ensidig fokus på juridiske begreper vil ifølge Whittington (2020) kunne ha uheldige konsekvenser ved at allerede binære forståelser som voldtekt/samtykke, ja/nei, lov/ulovlig forsterkes. Samtidig risikerer man at seksuell grensesetting fremstilles som mindre komplekst enn det det i virkeligheten er (jf. Cense, 2019). Å relatere undervisningen til elevenes livsverden ved å bruke mer nyanserte begreper og reelle eksempler, ser ut til å være noe samtlige informanter er opptatt av. Eksempelvis nevner flere informanter at de har fokusert på situasjoner i “gråsonen” eller “grenselandet” i undervisningen.

Ida: Det er litt mer konkrete ting da, som kanskje kan være vanskelig for lærere å snakke om. Og så si at, selv om hun ikke sier nei [muntlig], så kan hun si nei selv om, ikke sant? At mer detaljerte situasjoner, som gråsonesituasjoner, kan være vanskelig å snakke om, ikke sant?

Samtlige informanter er enige i at elevene trenger mer kunnskap om både verbal og ikke-verbal kommunikasjon, og hvordan man uttrykker ens egne og forstår andres grenser i gråsonesituasjoner. Gjennomgående for alle informantene er at de også opplever case som en godt egnet metode å gjøre dette på. Informantene begrunner dette med at casebasert undervisning åpner for diskusjon mellom elevene rundt reelle situasjoner, samtidig som fokuset flyttes bort fra dem selv. En av dem som har benyttet seg av case er Beate:

Beate: Case er jo også veldig kjekt for det tar fokuset bort fra dem, til en gitt situasjon hvor de da må diskutere og må finne ut, og der de får høre andres.., så det er jo veldig kjekt. Og så er det jo det liksom at her har vi et problem de skal løse. Og at det ikke bare er læreren som sier "hei, dette må dere gjøre", men at de selv virkelig må finne ut av det.

Selv om lærerne tilrettelegger for casebasert undervisning på ulike måter, er flere opptatt av at elevene først skal ta stilling til en case på egenhånd, så diskutere i små grupper, etterfulgt av en oppsummerende diskusjon i plenum. Et slikt metodisk grep er i tråd med IGP-metoden (individuell-gruppe-plenum). Som Klette (2013) påpeker, er en fordel her at elevene først blir trygge på hverandre. Dette er også noe informantene påpeker: “*For jeg tror at de må på en måte teste ut de tankene seg i mellom, før de tar dem videre*” (Guro). Hvordan informantene utvikler casene sine for å sikre at de relaterer til elevenes livsverden, varierer. Likevel er det ingen av informantene som oppgir å lage caser helt på egenhånd. Flere av informantene begrunner dette med et aldersgap; “*For selv om vi kanskje føler oss unge, eller prøver å være*

det noen ganger, funker det ikke så veldig godt for 30-40-åringene å stå og snakke om hvordan det er å være ungdom” (Anders). Guro er enig:

Guro: Vi [fagteamet] har snakket om at vi må snakke med helsesøster og miljøarbeider for å ha eksempler som er reelle, for elevene. For du mister de fort hvis du snakker om ting som ikke er reelle. Det er litt sånn å komme inn og “hvordan har dere det på diskoteket om dagen?” (latter). Selv om jeg er en ung lærer, tenker jeg selv, og det er ikke så lenge siden jeg gikk på VGS og var i de situasjonene elevene er i nå, så blir man fort gammel.

Mens Guro henvender seg til skolens helsetjeneste, lar Hans elevene selv være med på å utvikle caser. I flere tilfeller har informantene også tatt utgangspunkt i faktiske saker, deriblant Camilla, som har benyttet seg av NRKs “Uskyldig moro eller sexovergrep?”. Det er særlig ressurser fra NRK som benyttes i undervisningen. Mens både Camilla og Emma har brukt “Innafor”, har Idas elever sett “Gråsonesex”. Flere har også benyttet seg av scener fra serien SKAM. Et gjennomgående tema i casene som informantene benytter seg av er rusbruk. Flere informanter er opptatt av å ha fokus på hvordan rus virker inn på grensesetting. Eksempelvis har Beate flere ganger tatt opp “*hvor viktig det er å se den andre sine signaler, og når man er rusa så er det en skjerpene omstendighet, det er ikke en formildende*”. Emma har inntrykk av at elevene; “*tror nok at det er veldig lett å skjønne når man krysser en grense. [Men] er vi i en situasjon med litt alkohol innblandet for eksempel, så er det ikke sikkert at det er så åpenbart for dem.*”. Dette er i tråd med Kripos (2020) funn om at nesten halvparten av alle anmeldte voldtekter er såkalte festrelaterte voldtekter (Kripos, 2020). Stefansen, Frøyland og Overlien (2020) finner at flere av tilfellene kan betegnes som “situasjoner i gråsonen”.

Cense (2019) advarer mot at seksuelt aktørskap reduseres til individers evne til å ta rasjonelle og autonome valg. Snarere må undervisningen baseres på en langt bredere, mindre individentrert forståelse av seksuelt aktørskap. Samtidig som undervisningen skal bidra til at elevene lærer å uttrykke sine egne grenser, er flere informanter også opptatt av at handlingskompetanse innebærer å forstå og respektere andres grenser.: “*Hun sier nei, og da betyr det nei. Det er ikke sånn at, selv om hun sa ja i stedet, så betyr ikke det at hun vil nå*” (Ida). Også Emma påpeker at:

Emma: Altså det er greit at man skal tydeliggjøre sine egne grenser, men det er noe med hvor plasserer man ansvaret. For hvis man bare plasserer det på at man må være veldig flink på å tydeliggjøre egne grenser, så blir man jo gjerne sittende igjen med ansvaret også.

Lærerne er opptatt av at ansvaret for grensesetting ikke tilfaller personen som får grensene sine brutt, men at ansvaret ligger hos personen som har brutt grensene. Ungdommene i Indregards (2017) forskning forstår grensesetting og samtykke i stor grad gjennom kroppsspråk, snarere enn gjennom verbal kommunikasjon, noe som kan skape økt usikkerhet. Beate forteller at hun har tematisert dette i undervisningen gjennom; “(...) *den der Innafor, sex eller overgrep, eller hva den het, med han som var intervjuet hvor det kom fram at han overså hennes signaler og heller letet etter bekræftelse.*”. Samtidig finner Indregard (2017) at ungdommene tenkte at dersom man ikke ønsket samleie, burde man si ifra på en tydelig måte på forhånd. Ida forteller at da hun underviste om grensesetting: “*kom vi også fort inn på temaet voldtekt og at en del jenter liksom lyver og sier at de ble voldtatt, men så ble hun egentlig ikke det da. Man kunne iallfall tolke det som at noen av guttene mente det sånn.*”. Idas utsagn kan sees i lys av Redd Barnas rapport, som finner at jenter ofte gis mindre rom for å utforske, uten å “måtte gå hele veien” (Berggrav, 2015), og Indregards (2017) funn om at grensesetting er krevende når man “allerede er i gang.

6.3.3.2. Fokus på refleksjonsevne

Som Hans impliserer har ikke lærere mulighet til å vurdere hvorvidt elevene faktisk utvikler handlingskompetanse:

Ola: Ja. Så i dette kompetansemålet, så er det refleksjonsevnen du ville tatt utgangspunkt i når det kommer til vurdering?

Hans: Ja.

Ola: Og ikke i hvor gode elevene er til å sette grenser for seg selv på en måte?

Hans: Nei, det tror jeg blir vanskeligere (latter)

Likevel tror både Hans og flere av de andre informantene at det vil være en sammenheng mellom elevenes refleksjonsevne og det å kunne sette grenser i tråd med ens egne verdier og samtidig respektere den andres grenser. På lik linje med Hans, oppgir alle lærerne at det først og fremst er elevenes refleksjonsevne de ønsker å vurdere. Å kunne reflektere innebærer ifølge informantene å “*trekke inn flere perspektiver*” (Ida), “*se ting kanskje fra litt ulike synspunkter*” (Hans), “*ha evne til å se en sak fra flere sider*” (Guro), “*tenke seg frem og utfordre sine egne argumenter og ståpunkt og synspunkt.*” (Camilla) og “*at det ikke er noe man klipper og limer og finner. At man har evne til selvstendighet*” (Fredrik). Disse forståelsene fanges i stor grad opp av læreplanens definisjon av begrepet:

“Å reflektere er å undersøke og tenkje gjennom ulike sider ved egne eller andre sine handlingar, haldningar og idear. Vi kan òg reflektere over eit saksforhold, praktiske aktivitetar eller eiga læring. Refleksjon inneber å prøve ut egne tankar og haldningar for å utvikle betre innsikt og forståing”. Utdanningsdirektoratet (2020)

Samtlige informanter opplever det som krevende å skulle vurdere elevenes kompetanse, og enda vanskeligere å skulle karaktersette den. “Det er litt brutalt på en måte, å gi dem 1-6” (Hans). Emma unngår å vurdere elevene helt: “Nei, der tenker jeg ikke at jeg skal vurdere nødvendigvis. Jeg tenker at dette blir litt mer et holdnings spørsmål og det er vanskelig å vurdere på den måten.” Et slikt valg kan ses i sammenheng med Koritzinskys (2014, s. 261) påpekning om at mer “objektiv” kunnskap, eksempelvis kunnskap om lovverket, vil være mindre krevende å vurdere enn refleksjon, ettersom sistnevnte i større grad baseres på lærerens faglige skjønn. Dette er i tråd med Hans’ forståelse av at “det er jo selvsagt ikke noe fasitsvar” og Beates bemerkning om at refleksjon, særlig i tilknytning til grensesetting fort kan bli “veldig personlig” (Beate). Forståelsen av refleksjon som noe personlig, sammenfaller også med læreplanens fokus på egne handlinger, holdninger og verdier. Både Ida, Guro, Beate og Hans har valgt å vurdere elevenes kompetanse etter mer grove kategorier som lav, middels og høy måloppnåelse. Også Camilla, som opplever at “karakterer og vurderinger er det mest utfordrende i faget sånn generelt”, ønsker å benytte seg av dette.

***Camilla:** Så hvis jeg skulle ha vurdert noe knyttet opp mot det kompetansemålet, så lurer jeg på om jeg ville ha fått elevene til å ha levert en refleksjonsoppgave der på en måte, der de skal ta utgangspunkt i hva er det lover og normer og regler som gjelder, og hva er det elevene tenker i rundt kanskje da, knyttet til en case som er presentert. Og der de liksom da har, må presentere basiskunnskaper, hva er det som loven sier da, og så da vise sine refleksjoner rundt tema.*

På lik linje med Camilla, knytter flere av informantene faktakunnskaper til lav måloppnåelse og refleksjon til høy måloppnåelse. At ulike ferdigheter tilordnes ulik vanskelighetsgrad kan sees i sammenheng med både Blooms taksonomi (jf. Case, 2015, s. 00), og det Koritzinsky (2014, s. 264) omtaler som en *læringsstige* som går fra det *enkle* til det *kompliserte*. I tråd med LK06’ spiralprinsipp, tenkes de ulike taksonomiske nivåene i læreplanen å bygge på hverandre (jf. Koritzinsky, 2014, s. 264; Børhaug, 2015). Dette er også tilfellet i LK20 hvor elevene eksempelvis skal *samtale* om grenser i barneskolen, men *reflektere* over grenser i VGS (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også Anders har lagt merke til den nye læreplanens endrede fokus på taksonomiske nivåer:

***Anders:** Nå begynner jo veldig mange av de nye kompetansemålene med "å reflektere", så det er andre verb som blir brukt, men som gjør det vanskeligere å vurdere eller å karaktersette da, hvis man tenker på det som vurdering.*

Som Case (2015, s. 73;76) påpeker, er ikke bruken av taksonomier uproblematisk. Dersom refleksjon forstås som en form for “høyere ordens tenkning”, vil dette også kunne skape en tanke om at refleksjon forutsetter mestring av lavere taksonomiske nivåer. Følgelig risikerer man at kun dyktige elever forventes å reflektere, mens lave forventninger til mindre sterke elever rettferdiggjøres. Langø (2015, s. 153) finner eksempelvis at norske samfunnsfaglærere oppfatter drøfting som for krevende for elever i VG1, og at de derfor ønsker mer fokus på grunnleggende kunnskaper og begreper. Et for stort fokus på gjengivelse av fasitsvar vil imidlertid kunne virke uheldig ettersom det skaper “reproduserende mennesker”, fremfor subjektiverte (jf. Koritzinsky, 2014, s. 41). Samtidig kan det tenkes at for stort fokus på refleksjon heller ikke er ønskelig, da det kan føre til at ferdigheten utvikles løsrevet fra fagstoffet (Case, 2015). Dette er en bekymring også Anders uttrykker:

Anders: (...) da kan det jo også fort bli sånn at det bare blir en sånn teknisk øvelse da. At det er litt sånn tilfeldig hva man skal lære om, at man bare har valgt seg et tema for å øve på å drøfte og diskutere, og det er jo ikke noe idé..

Samtidig er det viktig å påpeke at refleksjon i seg selv ikke nødvendigvis trenger å medføre økt handlingskompetanse (jf. Cense, 2019). Selv om refleksjon kan forstås som en form for “høyere ordens tenkning”, står man fremdeles i fare for reproduksjon. Det kan nemlig tenkes at elever sier det de tror læreren vil høre, snarere enn å faktisk reflektere. For hvordan klarer man som lærer å skille mellom de to? Denne utfordringen kan ses i lys av Biestas (2009, s. 35) spørsmål om lærerne faktisk vurderer det de opplever som *verdifulle (og formålstjenende)*, eller om de snarere vurderer det som er *enklest (og forventet)*, og dermed også ender opp med å tillegge sistnevnte mer verdi. Guro er inne på noe av det samme:

Guro: Selv om det liksom er viktig at vi setter en standard for hva som er greit og ikke, så tenker jeg at det også er litt ovenfra-og-ned. Og det er derfor jeg tenker at man får litt flinke svar noen ganger. At de liksom svarer det de vet at vi forventer.

Videre argumenterer Guro for at ovenfra-og-ned perspektiver og elevers ønske om å innfri lærerens forventninger, vil kunne styrke misforholdet mellom det elevene sier i klasserommet og det de gjør i praksis. Dette bekrefter viktigheten av å ikke redusere refleksjon til en ren teknisk aktivitet (jf. Anders) hvor målet er å komme frem til en bestemt form for refleksjon i tråd med lærerens egen “fasit”. Også Børhaug (2015, s. 164) skiller mellom ovenfra-og-ned påvirkningstilnærminger og tilnærminger hvor det arbeides med holdninger og verdisyn gjennom dialog, refleksjon og deltagelse.

6.3.4. Undervisningens funksjon

Med utgangspunkt i Christensens (2015) rammeverk, vil det kunne argumenteres for at lærernes didaktiske valg åpner for undervisning i tråd med fagets fire kunnskapsområder. For det første er samtlige lærere opptatt av å velge caser med utgangspunkt i *elevenes livsverden*. Personene som fremstilles i lærernes caser skal være både relaterbare og befinne seg i gjenkjennelige situasjoner. Samtidig er lærerne opptatt av at undervisningen skal være i tråd med læreplanens *demokratiske verdigrunnlag*. Informantene er opptatt av at elevene ikke bare utvikler respekt for lover og verdier, men også for hverandre. Flere av lærernes undervisning ser også ut til å legge tett på *samfunnsvitenskapens disipliner*. Eksempelvis har flere av lærerne en sosiologisk tilnærming til hvordan pornografiske skript internaliseres og strukturerer unges seksuelle handlingsmønstre. Samtlige lærere gir også uttrykk for å ha en rettsvitenskapelig tilnærming til hvordan lover oppstår, utfordres og endres. Som vi allerede har vist, er lærerne også svært opptatt av *aktualisering*. Seksuell grensesetting har lenge vært med på å prege nyhetsbildet, eksempelvis i form av #metoo - et tema som samtlige informanter har undervist i.

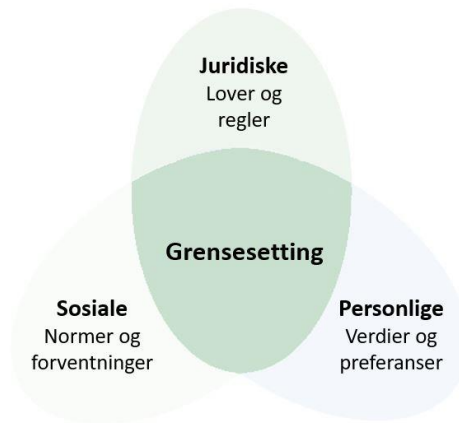
Det kan også argumenteres for at undervisningen bærer preg av både kvalifisering, sosialisering og subjektivering (jf. Biesta, 2009). Fra Børhaugs (2009) nytteperspektiv, vil lærernes fokus på faktakunnskaper tenkes å virke *kvalifiserende*. Innsikt i gjeldende lover og normer er nødvendig for å kunne delta i samfunnet og vil samtidig skape forståelse for hvorfor mennesker handler som de gjør. Sett fra et styringsperspektiv har lærernes fokus på lover og normer også en klar *sosialiserende* funksjon (jf. Børhaug, 2009). Lærerne gir selv uttrykk for at en viktig del av undervisningen er å få elevene til å respektere gjeldende lover og internalisere bestemte normer og verdier. Dette gjøres ikke bare ved å undervise om ulike tema, men også ved at lærerne selv setter grenser for hva som er sosialt akseptabelt i klasserommet. At lærerne har et betydelig fokus på kunnskap om normer og lover trenger ikke å bety at undervisningen ikke virker *subjektiverende*. Lærernes fremstilling av grenser som noe under stadig endring, fremfor noe "statisk" og "gitt", bryter med forestillingen om at lærerens oppgave er å videreføre samfunnet "slik det er" (jf. Stanley, 2015; Biesta, 2009; Freire, 1973). Selv om det forventes at elevene respekterer lovverket, er informantene likevel opptatt av at elevene stiller kritiske spørsmål. Eksempelvis har flere lærere fått elevene til å sammenligne straffeloven med en mulig samtykkelov.

At informantene er jevnt over opptatt av å skape dialog mellom elevene, kan også tenke å gi undervisningen en subjektiverende funksjon. Selv om lærerne forsøker å unngå at elevenes personlige opplevelser diskuteres i undervisningen, er de likevel opptatt av å legge til rette for caser der elevene *“bruker sin egen situasjon og erfaringer og kjennskap”* (Anders). At elevene gis muligheten til å reflektere over egen seksualitet og egne grenser, fremfor å memorere objektive fakta, vil ikke bare kunne forstås som en forutsetning for elevens samfunnsdeltagelse, men også som en forutsetning for at de utvikler deres seksuelle aktørskap (jf. Dewey, 1963 i Shor, 1992; Cense, 2019; Plummer, 2003). Snarere enn å ha en bestemt fasit, er lærerne opptatt av at de ikke skal legge for sterke føringer for hva som er riktig og galt; *“For at hvis vi har sånn her propaganda og pekefinger så mister vi dem.”* (Beate). En slik innstilling kan tenkes å virke subjektiverende, samtidig som den bryter med Freires (1973) *sparekasseundervisning*, ettersom elevene ikke forstås som *“beholdere”* som simpelthen skal fylles med kunnskap, men også forventes å reflektere og stille kritiske spørsmål.

I tillegg til å forstå normer, lover og verdier som under stadig endring, er informantene også opptatt av å gjøre elevene bevisste på at disse ikke nødvendigvis trenger å sammenfalle. *Selv om loven sier en ting, så kan man oppleve noe annet, egentlig* (Ida). Selv om verken lover eller normer brytes, kan man likevel oppleve å få sine personlige grenser brutt. Eksempelvis har Beate undervist om at det er lovlig og kanskje til og med forventet at kjærester skal ha samleie, men at dette ikke betyr at man av den grunn skal bryte med egne verdier og tøy personlige grenser. På samme måte er flere lærere opptatt av at ikke pornografiske skript skal føre til at ungdom tøy grensene. I tråd med informantenes oppfattelse av at unge i stor grad lærer om sex gjennom pornografi, vil pornografiske skript kunne tenkes å utgjøre et slags *“default-skript”* som tilpasses den unike situasjonen (jf. Simon & Gagnon, 1986). I tilfeller hvor partene har lite seksuell erfaring, kan det tenkes at disse skriptene blir særlig førende (jf. Whittington, 2020). For å unngå dette, påpeker flere lærere at elevene må lære om hvordan pornografi påvirker handlingsmønstre. Dette bekrefter behovet for at undervisning om porn literacy (Albury, 2014; Dawson, 2020; Røthing, 2020). Etter å ha behandlet temaet pornografi sitter Ida igjen med et inntrykk av at *“Og det tror jeg kanskje noen ble litt mer bevisst på. - At ja, en stor del av det som blir lagt ut på Pornhub er overgrepsmateriale.”*

Lærernes forståelser av normer, verdier og regler som under stadig endring, og som noe som ikke trenger å overlappes, utgjør etter vår mening et godt utgangspunkt for subjektiverende

undervisning der elevene får utviklet handlingskompetanse gjennom refleksjon. Figuren nedenfor illustrerer lærernes forståelser om at grenser settes på grunnlag av både felles lover, andres forventninger og ens egne verdier. Overlappet mellom de ulike formene er ment å gjenspeile lærernes oppfattelse av at verdier, normer og lover påvirker hverandre gjensidig og er under stadig endring.



Figur 5) Lærernes fremstilling av forholdet mellom grensesetting og normer, verdier og lover.

6.4. Lærernes opplevelser og utfordringer ved å undervise

Hvordan opplever lærerne sin egen undervisning? Hva synes de er utfordrende? I den følgende delen vil vi se nærmere på hva lærerne selv opplever som krevende når det undervises om grensesetting og seksualitet. Mens noen av utfordringene knyttes til ubehag rundt spesifikke tema, henger andre utfordringer sammen med visse elevgrupper, deriblant elever med problematiske seksuelle erfaringer og minoritetslever.

6.4.1. Det intime

“Det jeg tenker er liksom det der private rundt sex - at man kanskje kan synes at det er litt ubehagelig å snakke om” (Guro). Flere av informantene opplever at kompetansemålet skiller seg fra andre kompetansemål fordi de opplever *seksualitet* som mer personlig og intimt. Hans forteller at *“Det er noe annet å stå og lære dem om storting og regjering, for å si det sånn, ikke sant?”*. At seksualitet anses som noe personlig og privat, og ikke som et kunnskapsfelt på lik linje som kunnskap om demokrati, kommer også til uttrykk gjennom at flere informanter opplever temaet som flaut eller “kleint”. Guro forteller at hun kan bli ille berørt dersom det kommer sexscener i filmer hun viser klassen, og Fredrik forteller at kollegaer går ut av

klasserommet når det vises seksuelt innhold, og at elevene hans blir overrasket når han ikke gjør det samme. Beate synes at “enkelte ord kan være litt sånn flaut å si.”. Også Camilla opplever flauhet som en utfordring:

Camilla: For det å snakke om grensesetting og snakke om kjønn, seksualitet, kropp, det kan være sabla flaut. Altså det er, jeg skal innrømme at jeg føler at jeg blir som en rød tomat og at jeg ikke føler meg spesiell komfortabel i en situasjon og stå foran femten gutter og snakke om seksualitet og kropp. Jeg er ti år eldre enn disse guttene her, og står der foran dem femten guttene og skal snakke om det her, jeg synes at det er kjempeflaut.

Ida opplever blant annet at noen lærere synes tematiseringen av pornografi knyttet til kompetansemålet er krevende, nettopp fordi det blir ansett som et privat anliggende;

Ida: (...) det tror jeg er vanskelig for lærere å snakke om. Og spesielt kanskje for eldre mennesker, da. For det er jo veldig personlige ting, for man vet jo at de aller fleste mennesker har brukt porno. Men det er ikke sånn at jeg .. Jeg prøver å ikke vise meg for frilynt. Prøver å forklare at, sånn skjer disse videoene og ... Hvordan fremstiller man sex og porno? Ha en samtale om det.

Ida ønsker å fagliggjøre temaet ved å utvikle elevenes porn literacy, vet at fremstillinger i pornografi stilles spørsmål ved (Røthing, 2020; Albury, 2014). Hun opplever fagliggjøring som en forutsetning for at temaet ikke skal bli for personlig. Selv om hun ikke opplever temaet som ubehagelig selv, forteller hun at noen av kollegaene hennes “ikke ville snakke om det i det hele tatt. De synes det var ubehagelig, så det virker som noe mange går kjapt igjennom da.”. Beate forteller at kollegaen hennes fikk kallenavnet “pornodama” av elevene etter å ha tematisert pornografi i klassen, noe som tyder på at undervisningen innebærer en viss form for “risiko”. Selv om Beates kollega tok det med humor, er det ikke sikkert at andre lærere ønsker å identifiseres med et tema som de selv opplever som tabubelagt eller sensitivt. Dette er også et tegn på at også elevene opplever temaet som noe privat, og ikke faglig. Dette kommer også til uttrykk da Beate på forespørsel fra elevene tematiserte pornografi og:

Beate: (...) om hvordan man egentlig skal tilfredsstillе noen, så det hadde vi noen sånne økter på. De syntes jo det var kleint og sånn og flirte, og det var litt sånn der at vi ikke må ha for (betont) negativt fokus, men samtidig sette lys på det.

Med unntak av Beate, er det ingen av informantene som vektlegger nytelse i undervisningen. Dette er i tråd med Stubberud et al. (2017) funn om at nytelse i liten grad vektlegges i grunnskolen - uavhengig av hvilken tilnærming man har til undervisning om seksualitet (jf. Støle-Nilsen 2017). På lik linje med Stubberud et al. (2017), argumenter både Rédai (2019) og

McGeeney & Kehily (2016) for at også nytelse må utgjøre en sentral del i undervisning om grensesetting og seksualitet. Selv om et fokus nytelse vil kunne tenkes å bidra til at elevene blir kjent med egne grenser, må man samtidig unngå at nytelse reduseres til et 'nytelles-imperativ', der elevene lærer "oppskriften" på hvordan nytelse oppnåes (McGeeney & Kehily, 2016). Som Foucault argumenterer vil nytelse være individuelt og subjektivt, og ikke kunne læres eller læres bort (i McGeeney & Kehily, 2016).

6.4.2. «Løse kanoner»

Et gjennomgående ønske hos alle informantene er å skape faglige diskusjoner hvor alle elever deltar aktivt. Samtidig understreker samtlige informanter betydningen av å ha etablert noen "rammer" på forhånd. Også Michaels og O'Connors (2012) forstår såkalte "ground rules" som en forutsetning for læringsfremmende klasseromsdiskusjoner. I tillegg understreker de viktigheten av at diskusjonen har et tydelig akademisk formål og at elevene forstår innholdet og måtene de er forventet å delta på (Michaels og O'Connor, 2012). Hvordan våre informanter legger til rette for diskusjon, kan sees i lys av både *deliberasjon* (jf. Habermas, 1995) og *uenighetsfellesskap* (jf. Iversen, 2014). Mens målet med deliberasjon er å skape konsensus ved at "det beste argumentet" vinner frem gjennom rasjonalitet og saklighet (Habermas, 1995), åpner Iversens (2014) uenighetsfellesskapet nettopp for at elevene kan ha ulike meninger. Guro er en av lærerne som tenker at: "(...) *enighet er jo på en måte ikke noe mål i samfunnsfag eller i seg selv.*" Hennes utsagn kan derfor sees i lys av Iversens (2014) uenighetsfellesskap. Emma ønsker derimot å skape konsensus rundt bestemte problemstillinger. Likevel opplever hun det som krevende å legge til rette for saklige diskusjoner i enkelte av klassene hennes:

Emma: Ja, jeg ser jo for meg klasser jeg har hatt på yrkesfag som det sikkert hadde blitt mye, altså en annen dynamikk og mye tull og tøys og kanskje mye ikke så hyggelig snakking og rett og slett, når man tok opp dette tema. Så det er jeg faktisk litt usikker på hvordan jeg skulle ha løst det.

Emma frykter at "tull og tøys" vil hindre konstruktiv og saklig diskusjon. I disse tilfellene opplever Emma det som hensiktsmessig å dele elevene inn i forhåndsbestemte grupper. Dette gjorde hun eksempelvis i tilknytning til et undervisningsopplegg om #metoo, for at elevene skulle slippe å "måtte forsvare sitt eget kjønn". Også Fredrik opplever det som problematisk å la gutter og jenter samarbeide i grupper uten hans nærvær. Dersom han skulle gjort det i

tilknytning til kompetansemålet som tematiserer grensesetting ville han “*vært litt stresset eller bekymret for hva som ville blitt sagt. For noen av jentene spesielt*”. Videre påpeker han at:

Fredrik: *Jeg tenker at guttene har et veldig seksualisert språk i forhold til jentene, og liksom at det kan oppstå en sånn, hvis ikke vi er forsiktig så kan de føle seg presset. Og de gir ikke beskjed på samme måte. Og det er egentlig en litt sånn kjip situasjon. De andre guttene sitter bare der og vitser om voldtekt og sånn, og så.. ja.*

Både Fredrik og Emma er bekymret for at elevers holdninger til blant annet kjønn kan hemme saklig diskusjon og skape ubehag hos medelever. At temaet dermed ikke diskuteres i kjønnsblandede grupper, kan ses i sammenheng med såkalte *safe spaces*, hvor kontroversielle tema gis lite plass (Iversen, 2014). Camilla påpeker viktigheten av å vite “*hvor går grensa mellom hva som er greit i klasserommet mitt, og hva som er greit med meg.*” og at det er “*vanskelig å finne den balansegangen mellom hva som er greit å snakke om, og hva som ikke er det. Det er jo både for min del, men og for elevene sin del.*” Både Camilla og Beate har opplevd elever som ønsker å provosere:

Camilla: *Jeg har hatt en elev som greide å rope ut i klasserommet at på fritiden hans der, det eneste han gjorde var å slikke fitte. Og det er litt sånn det der med å rope ut, og det er jo litt det med å prøve å teste grensene til læreren, og teste grensene til hva som er greit i klassen.*

Beate: *(...) det kan jo bli det når det gjelder kjønn, for eksempel. Hvis det er noen elever som er litt sånn løse kanoner som liker å provosere, eller som ser ting veldig svart-hvitt. Og har sterke meninger om for eksempel hva damer burde gjøre (...) Det var ved en anledning så var det snakk om det var kvinner i militæret eller omsorg for barn og forskjellig, så sa jeg at “her var det mange gamle holdninger”.*

Beate opplever at mer konservative holdninger er blitt mer utbredt som en følge av at aktører som Jordan Peterson “*har fått mer fotfeste*”. Dette kan ses i sammenheng med Idas erfaring av at det “*var kanskje noen elever som - litt sånne "machogutter" - som var litt tøffe og kom med kommentarer til kvinnelige elever og sånne ting.*”. Camilla forteller om krevende situasjoner der mannlige elever har beveget seg utenfor rammene for debatten med intensjon om å “*vippe henne av pinnen*”. Også Guro referer til liknende situasjoner og understreker samtidig viktigheten av å “*være en litt sånn tydelig voksenstemme.*”. Beate opplever også å ofte måtte “*stå i ilden*”, og at man i disse tilfellene “*må være veldig sånn faglig sterk for å, for dem er jo og, på videregående begynner de å bli ganske kunnskapsrike, noen av dem, for å stå i de diskusjonene.*”. Flere av informantene opplever det som spesielt viktig at læreren inntar en

aktiv rolle i tilfeller hvor “problematisk” holdninger vil kunne virke krenkende for andre medelever.

Gjennomgående for informantene er at de ofte opplever at elevene bryter “rammene” for diskusjonen, særlig i sammenheng med kontroversielle temaer. At elever bryter med rammene, både med tanke på hva og hvordan noe sies, oppleves som krevende. Dette gjenspeiles i at flere på forhånd har bestemt seg for at enkelte elever ikke bør sitte sammen: *“Ehh, jeg ville ikke satt en rasist sammen med en innvandrer for eksempel”* (Beate). For at læreren skal lykkes med å styre samtaler om kontroversielle temaer, kreves det gode forberedelser (Grannäs og Ljungquist, 2015). I denne sammenheng trekker Grannäs og Ljungkvist (2015) frem to punkter knyttet til lærerens håndtering av kontroversielle temaer. Det første er lærerens “profesjonelle skjønn”, som blant annet innebærer timing, “å kjenne etter” og kunnskap. Flere av informantene gir uttrykk for å være bevisst betydningen av dette. Eksempelvis unngår flere å tematisere seksualitet før utover skoleåret når elevene er blitt bedre kjent. Andre igjen har unngått dette som en følge av at undervisningen har foregått digitalt under korona-pandemien.

Det andre punktet til Grannäs og Ljungkvist (2015) er «ubehagets pedagogikk» som omhandler å “tåle” ubehaget som oppstår når elever holder fast ved synspunkter og perspektiver som læreren opplever som uheldige eller begrensende. Hans påpeker at det er *“noen av elevene som kanskje synes at, det med #metoo for eksempel har gått for langt, at man er for pirkete og sånn”* og Beate forteller at *“Vi har jo muslimer i klassen, og en elev som er litt sånn radikalisert på høyresiden, så det er mange ting som ulmer. (...)”*. Til tross for at enkelte informanter benytter seg av *safe spaces*, gir samtlige uttrykk for at undervisningen alltid vil måtte bære med seg en risiko for et potensielt ubehag (jf. Biesta, 2014).

6.4.3. Sårbare elever

“Ehh. Hvis noen hadde sagt at de hadde blitt voldtatt for eksempel, da hadde jeg hatt vansker med å vite hvordan jeg kunne møtt det” (Guro). Når lærerne forteller om undervisningen sin, vektlegger de i stor grad formålet med undervisningen, nemlig at elevene skal utvikle handlingskompetanse for fremtidige opplevelser. Men hvis hensikten med undervisningen er å forebygge, hva om skaden allerede har skjedd? Hva med elevene som kommer inn i

undervisningen med tidligere negative erfaringer knyttet til seksualitet og grensesetting? Flere av lærerne er bevisste på at dette er sannsynlig, deriblant Camilla;

Camilla: (...) ut i fra statistikken betyr det jo at en til to, jeg har klasser på sånn ca femten elever, så ganske små klasser, men det betyr jo at en til to i klasserommet mitt har vært utsatt for en eller annen form for overgrep.

Kripos (2020) finner at andelen fornærmede i overgrepssaker i alderen 15-19 år er størst. I flere tilfeller er offer og overgriper jevnaldrende. Både Emma og Hans påpeker at elevene derfor også vil kunne gå i samme klasse. Dette har Emma selv erfart tidligere. Samtidig opplever lærerne det som svært krevende å skulle forholde seg til elever som har blitt utsatt for grenseoverskridende adferd. Dette er noe de selv påpeker å ikke ha nok kompetanse om. En av tingene de i størst grad bekymrer seg for er å krenke eller retraumatisere elever;

David: Det sitter trediv pluss elever med ulike erfaringer i livet da, og det er jo, det er det færreste vi vet som faglærere. Så man er jo alltid litt redd for å trå feil eller å trå på en måte over en grense for enkeltelever da

Camilla: Og det med å da balansere det med at det å gi nok informasjon og undervise om tema, i tillegg til å ikke gjøre sånn at noen plutselig knekker sammen i klasserommet, eller ikke greier å fullføre resten av skoledagen etterpå fordi det har vært en traumatisk opplevelse, det har jo ikke skjedd, men det er jo en litt sånn, en har jo ikke akkurat, er det for eksempel en person i klassen som har vært utsatt for et overgrep for ikke så veldig lenge siden, eller har opplevd det i barndommen, så kan jo det her være med å rikke opp opplevelser og følelser for den eleven.

Ubehaget hos lærerne knyttet til elever med negative erfaringer bunner også i at lærerne er bekymret for undervisningens konsekvenser og at de tenker på temaet som personlig. Dette kommer frem i Camillas ytring: “det er jo vanskelig for meg, for det er jo personlig og det handler om at du må, selv når temaet er vanskelig så skal du jo som lærer undervise i det”. Også Goldschmidt-Gjerløw (2019) finner at retraumatisering er en av lærernes store frykt, men i motsetning til hennes funn gir ikke våre informanter uttrykk for å vegre seg mot å undervise. Det er viktig at undervisere gjør sitt ytterste for å unngå en slik retraumatisering (Carello & Butler, 2014). For å forhindre retraumatisering er det viktig at undervisningen er det Fava og Bay-Cheng (2013) kaller “trauma-informed”. Denne type undervisning innebærer blant annet bevissthet rundt språk og en forståelse for traumas påvirkning. For at undervisningen skal anses som “trauma-informed”, påpeker Fava og Bay-Cheng (2013) at undervisningen om seksualitet må omhandle mer enn negative farer ved og konsekvenser av sex, men å snarere se seksualitet i en helhetlig kontekst, og dermed også adressere nytelse.

Ettersom samfunnskunnskap er et lite fag, forteller flere av lærerne at de ikke kjenner elevene sine så godt. Mange av dem er heller ikke kontaktlærere, og vet dermed relativt lite om elevene, noe de selv opplever kan føre til overraskelser. Crumpton (2017) har utviklet en traumesensitiv pedagogisk strategi lærere kan ta i bruk når de tematiserer seksualitet og seksuell vold. Som første del av strategien inngår å identifisere hva i undervisningen som kan virke triggende (Crumpton, 2017). Andre del består av en form for “trigger warning”, noe som innebærer å forberede elevene i god tid i forveien på hva som vil tematiseres. Beate er en av lærerne som benytter seg en slik trigger warning, der hun på forhånd gir elevene beskjed om hva som ventes. I tillegg er hun opptatt av at *“det ikke skal være for visuelt og sånt. Ikke for sterke inntrykk i klasserommet.”*

Fredrik er den eneste læreren som gir uttrykk for å være trygg i møte med elever med problematiske erfaringer, noe han begrunner med sitt tidligere yrke; *“Jeg har jo jobbet med ungdom som har vært utsatt for grove overgrep. Sant, prosessen? Føler jeg kan kjenne igjen atferd på en måte.”* Han forteller at kollegaene anser han som kompetent og har kommet med spørsmål til han dersom de har hatt mistanke om elever. I noen tilfeller har han til og med avkreftet andre læreres mistanker; *“folk har vært veldig bekymret for noen, men da har jeg på en måte: ”tror ikke - tror det går bra. Jeg har sett folk som har store problemer med dette her”, sant?”*. Dette tyder på at Fredrik har inntrykk av at det er synlig når elever har negative erfaringer. En del av Crumptons (2017) strategi er å være oppmerksom på elevene kroppsspråk i undervisningen når man tematiserer seksuelle overgrep. Dersom læreren oppdager symptomer som uro, angst, eller overivrighet, bør hen gjøre eleven bevisst på at en er oppmerksom på dem, og gi dem mulighet til å gjøre det de selv føler behov for (Crumptons, 2017). I undervisningen er viktig at elevene har følelsen av at de har mulighet til å komme og gå, og at døren ikke blokkeres (Crumptons, 2017).

Det er interessant at lærerne har en bevissthet rundt at svært mange av elevene sannsynligvis har negative erfaringer, men at deres manglende kunnskap om tilrettelegging heller fører til at lærerne “håper på det beste” om at ting ikke skal komme frem underveis. Samtidig ser flere av informantene tydelige begrensninger i deres mandat og deres rolle: lærerens rolle er hovedsakelig å undervise. Camilla er tydelig på at *“(…) læreryrket kan jo inneholde enormt mye forskjellig. Men det med terapi etter overgrep, det er jo ikke oppgaven til læreren.”* Når det omhandler elever som allerede har opplevd overgrep, eller andre problematiske erfaringer knyttet til seksualitet sier Guro at *“Jeg har ikke kompetanse annet enn å være medmenneske*

på en måte - der.” Emma begrunner denne begrensningen med at “(...) *vedkommende vil jo trenge helt annen type oppfølging, en helt annen type bearbeiding da, eh, enn det som kan bli gitt i en sånn type undervisningssituasjon.*”

Beate har tidligere tatt på seg ansvaret med å følge en elev på overgrepsmottak. Selv opplever hun at vektleggingen av tema i undervisningen har ført til at hun har blitt en kontaktperson for elever med problematiske seksuelle erfaringer, ettersom hun utad virker som en person med mye kompetanse på området. Samtidig er hun tydelig på yrkets begrensning. Hun har blant annet også opplevd å ha elever i klassen som har begått overgrep, og da tenker hun at det er viktig “(...) *å være profesjonell og faglig og ikke komme med noen dom, for man er jo ikke part. Det er politiet som skal ta seg av det*”. Camilla forteller selv at hun håper på å bli en kontaktperson for elever med problematiske seksuelle erfaringer, og at hennes lærerrolle vil utvides gjennom det nye kompetansemålet.

Samtidig som alle informantene er opptatt av at undervisningen skal relatere til elevenes livsverden, er samtlige informanter opptatt av at undervisningen ikke skal være *for* personlig. Dette bekreftes av at informantene vil at elevene først og fremst skal dele meninger i timen, og ikke erfaringer. Ifølge Crumpton (2017) bør læreren være tydelig om formålet med undervisningen, hva undervisningen skal bestå av, og holde fokuset på dette for å unngå at personlige narrativer tar overhånd (Crumpton, 2017). Beate påpeker at “*Det kan fort bli vanskelig hvis man blir veldig personlig*”. Hun har selv opplevd at elever utleverer seg selv for mye, og at hun derfor må sette grenser på vegne av elevene og “*trekke i bremsen*”. Læreren bør anerkjenne at temaet kan være krevende å diskutere for noen, ettersom det kan fremkalle personlige minner eller bevissthet rundt opplevelser med seksuell vold. Crumpton (2017) mener at det er viktig å adressere “*elefanten i rommet*”, men samtidig gjøre elevene oppmerksom på at man vil introdusere strategier for å håndtere det dersom noe kommer opp underveis. I tråd med Crumpton (2017) er flere av informantene opptatt av å komme med en “*trigger warning*” i forkant av undervisningen, og gir mulighet for å forlate rommet dersom elevene opplever sterkt ubehag.

6.4.4. Minoritets elever

Flere lærere opplever det som utfordrende å ha minoritets elever i klassen, både når det gjelder religion og kultur, seksuell orientering og kjønnsidentitet. En av de største utfordringene

lærerne opplever er å mangle kunnskap og informasjon. Ida forteller at hun tidligere har tematisert “syn på seksualitet innenfor forskjellige religioner” og debatten rundt jomfruhinnen. Likevel synes hun det er krevende å vite “hva og hvor mye” hun skal tematisere religion og kultur i undervisningen. Samtidig opplever hun også at informasjon om tilrettelegging av undervisning for skeive elever som vanskelig å finne;

Ida: Det skjer jo sikkert grenseoverskridende atferd i homofile miljøer, men ikke sant, mye av artikler og dokumentarer er veldig heteronormative. Det er ofte en gutt som gjør noe overfor en jente for eksempel.

På spørsmålet om hvorvidt hun tenker grensesetting vil kunne være ulikt mellom homofile og heterofile svarer hun at “Det har jeg egentlig ingen kunnskap om, så jeg vet ikke. Nei, det kan det være det ikke fins noe om.” Også Hans er usikker; “Det vet jeg faktisk ikke. Det var vanskelig å svare på.”. Cohen, Byers og Sears (2012) finner at lærere med manglende kunnskap om seksuelle helsetemaer er mindre villig til å undervise. Det kan dermed tenkes at mangel på kunnskap øker faren for at grensesetting blant for eksempel homofile ikke tematiseres i undervisningen. Det kan dermed argumenteres for at innsikt utover heterofile seksuelle skript vil kunne være fordelaktig (jf. Simon & Gagnon, 1986). Kunnskap gjør også at Beate føler seg trygg når hun forholder seg til elever med et varierende kjønnsuttrykk.

Beate: Men det er jo utfordrende for andre lærere som ikke har kunnskap om det. Og når det er forskjellige klesstil. Noen ganger er det kjole, noen ganger er det... altså kjønnsuttrykket varierer veldig.. Og så det er mange som ikke har kunnskap om det.

Hun tror at lærere som mangler kunnskap vil oppleve mer ubehag når det gjelder elever som skiller seg fra normen. Guro synes det er krevende når elever har “et litt annet verdisyn” enn hennes eget;

Guro: Det er det som kanskje jeg har opplevd som vanskelig - og møtt motstand på da. At det er etniske minoriteter som på en måte sier at "dette her er jo ikke greit". Og da opplever jeg jo.. Det er jo motstemmer i klassen. Og det er jo da jeg opplever at her må jeg være en på en måte tydelig motstemme, eller. Selvfølgelig gi rom for at de skal kunne si sin mening..

Ola: Tenker du på elever som har en annen etnisitet og et..

Guro: Litt annet verdisyn? ja. For det er jo overhodet ikke alle, men det er da jeg har opplevd det. Når det har vært verdikonflikter knyttet til det her da. Og det situasjoner jeg kan ha syntes har vært vanskelige og ikke vært helt klar for, fordi at ut fra mitt syn så tenker jeg at dette kan vi alle snakke om. Så har jeg ikke vært klar for det, eller tenkt på det.

Selv om Guro ønsker å gi rom for ytringer, anser hun sin egen rolle som motstemme som viktig. I et slikt møte mellom elev- og lærerskript ligger det ifølge Gutierrez, Rymes og Larson (1995) et didaktisk potensiale. De påpeker at praksisfellesskapet i skolen er preget av hierarkier, diskurser og sosiale praksiser innen større sosiokulturelle og politiske rammer (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995, s. 447-448). Dersom de ulike skriptene kan møtes i “et tredje rom”, ved at læreren møter elevenes livsverden i undervisningen, vil dette kunne bidra til økt læringsutbytte og en autentisk interaksjon mellom lærer og elev (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995). I tråd med Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv vil det tredje rom kunne forstås som en proksimal utviklingssone, der elevenes forståelse utvides i samarbeid med læreren (Gutiérrez, 2008, s. 152). Røthing utfordrer, i tråd med det som gjerne kalles “ubehagets pedagogikk” tanken om at læring må foregå innenfor læreres og elevers «emosjonelle komfortsoner» (2019, s. 52). Hun argumenterer for at ubehag kan anses som en ressurs, noe som kan sees i lys av “det tredje rom”, ved at læreren løfter inn og drøfter diskurser, og man gjennom de ulike skriptene kan legge til rette for forhandlinger og en ny forståelse av fenomenet (Røthing, 2019; Gutiérrez, Baquedano-Lopéz og Tejeda, 1999, s. 291-292). Samtidig opplever lærerne at ikke alt man skal si i løpet av en dag kan være gjennomtenkt;

Camilla: Jeg snakker sabla mye, jeg sier utrolig mye, snakker med veldig mange elever, og så klart av og til så kommer det noe som ikke er helt gjennomtenkt eller som kanskje blir misforstått. Og den store frykten min er jo at jeg sier noe som jeg ikke har tenkt noe mer over..

Med henvisning til Biestas (2014, s. 23) påpekelse om at «*utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker*», argumenterer Røthing (2019, s. 42) for at utdanning alltid vil innebære en risiko for uforutsette, uhåndterbare og ubehagelige situasjoner i klasserommet. Camilla synes blant annet at det er krevende å undervise transpersoner uten et tydelig kjønnsuttrykk. Som eksempel trekker hun frem undervisning om kjønnsroller og skillet mellom sosialt kjønn og biologisk kjønn;

Camilla: Fordi jeg snakker om ja, det biologiske kjønn er ikke sant, du er født som en jente du er født som en gutt, men nå bryr vi oss om det sosiale kjønn, hva er det samfunnet legger i feminin og maskulin liksom, og alt imellom. Det skal ikke mer til enn en sånn forklaring før du virkelig har drete på draget. Så det er jeg redd for.

Camilla uttrykker bekymring for at språket hennes eller innholdet i undervisningen kan oppfattes som diskriminerende, til tross for at hun forsøker å være bevisst og tilby inkluderende undervisning. Ifølge Craig (2006) er det imidlertid ikke om handlingen er

intendert eller uintendert som avgjør hvorvidt en handling er diskriminerende, men hvorvidt den fører til forskjellsbehandling (s. 32). Beate forteller at hun har en transperson i sin klasse, og at medelevene til vedkommende i flere tilfeller bruker feil benevnelse. Selv synes hun ikke at det er krevende å snakke om elever som tilhører minoriteter, men at hun er bekymret for hvordan medelever skal uttale seg. I forbindelse med at flere av hennes elever følger Jordan Peterson, trekker hun frem frykten for at elever skal uttale seg negativt overfor andre; *“det kan være utfordrende når man har elever, man vet jo ikke alt om alle, men har en elev som er trans”*. Guro har opplevd å *“måtte stille opp”* for minoritets elever;

Guro: Og så opplever jeg at de fleste er veldig tolerante eller at de iallfall gir uttrykk for å være veldig tolerante. Og så er det noen motstemmer hvor man må tenke, "hvordan skal jeg møte dette her?" - for det.. det er litt vanskelig i et klasserom hvor det sannsynligvis er noen som tilhører seksuelle minoriteter. At det er litt vanskelig å møte.. Eh. annet enn å vise selv at man ikke synes at det er noe rart - tenker jeg.

Guros *“taktikk”* er å vise aksept. Dette kan anses som et forsøk på en av Kumashiros fire former for antidiskriminerende undervisning: å *«normalisere forskjeller og annerledeshet ved å oppmuntre studenter til å se og behandle andre måter å være på, som akkurat like 'normalt' og akseptabelt som normative måter å være på»* (Kumashiro 2002, s. 41-42, Røthings oversettelse i Røthing, 2019). At Guro, Beate og Camilla opplever krevende og ubehagelige situasjoner i forbindelse med minoritets elever, trenger ikke å bety at klasserommet deres ikke er trygt, ettersom trygghet og ubehag ikke utelukker hverandre (Zembylas, 2015). Samtidig er det viktig at ubehaget er konstruktivt (Røthing, 2019). Camilla opplever at det er krevende at *“flere elever mangler basic respekt uheldigvis, det med å se at andre er annerledes enn en selv, det er det mange elever som ikke får til”*. Konstruktivt ubehag bør blant annet kombineres med et fokus på empati og toleranse (Røthing, 2019, s. 46). ”

6.5. Lærernes kompetanse

I dette kapitlet vil vi se nærmere på lærernes kompetanse. Kapitlets første del vil ta for seg hva informantene selv forteller om sin kompetanse. Den andre delen vil handle om hvordan vi forstår lærernes kompetanse og mangler på bakgrunn av deres egne fortellinger. Vi vil blant annet drøfte hvorvidt vi tenker at undervisningen er inkluderende og antidiskriminerende. Avslutningsvis vil vi drøfte hvorvidt det faktisk finnes et kompetansebehov, og hvordan det i så fall kan sikres at alle lærerne føler seg mer kompetent og trygge nok til å undervise om seksualitet og grensesetting.

6.5.1. Lærernes selvopplevde kompetanse

Emma forteller at hun selv har tilstrekkelig med kompetanse til å undervise i det nye kompetansemålet. Hun har inntrykk av at dette også gjelder andre lærere. Ut i fra Emmas utsagn, kan det virke som at grensesetting ikke forstås som et kunnskapsfelt, men at det holder å “å ha gjort seg noen erfaringer i livet”. I kontrast til resten av informantenes opplevelse av at fagliggjøring gjør dem mer kompetente til å undervise i temaet ved at fokuset på egne erfaringer trekkes bort. I motsetning til Emma opplever samtlige informanter at de mangler både kunnskap og kompetanse. Dette samsvarer med Goldschmidt-Gjerløws (2021) funn om at omkring 65% av hennes informanter opplever at egen utdanningsbakgrunn i ingen eller i liten grad er relevant for å undervise om seksualitet og seksuell vold. David påpeker at “*Det er jo ikke et tema som de fleste samfunnskunnskapslærere har som noe sånn ekspertområde*”. Camilla forteller at ettersom kompetansemålet er helt nytt, har ikke grensesetting blitt tematisert i utdanningen hennes, til tross for at hun har studert i seks år.

Guro trekker også frem at dette ikke er noe hun har studert; med unntak av at hun “*(...) har hatt om seksuelle skript i sosiologi. Det er det nærmeste jeg kommer, én forelesning om det i et innføringsemne i sosiologi. (latter) Willy Pedersen. Det var veldig gøy.*”. Selv om informantene har utdannet seg på ulike tidspunkt, opplever ingen av dem at temaer som seksualitet og grensesetting har vært en del av utdanningen deres. Anders tror likevel at lærernes kompetanse varierer etter fagbakgrunn: “*(...) sånn som jeg har utdanning fra statsvitenskap, ikke sant, jeg har ikke, jeg kan ikke noe om det. Jeg har det liksom ikke med inn i fagbakgrunnen min, som jo er en utfordring.*”. Dette er i tråd med Christensens (2015, s. 23) påpekning om at samfunnsfaget består av en rekke ulike fagdisipliner. Goldschmidt-Gjerløw (2021) finner også at det er en tendens til at lærere underviser mest om det de kan mest om, og at lærere vektlegger det de har spesialisert seg innen. Med unntak av Beate og Camilla som har etterutdannet seg, har ingen av våre informanter spesialisert seg i temaer tilknyttet seksualitet og grensesetting.

Fredrik tenker at “*en lærer er trygg på det han er god på, eller trygg på ting han har mye erfaring i, sant?*”. Selv opplever han at hans tidligere yrke med barn og unge har gitt ham mer kompetanse enn flere av hans kolleger. I tråd med Fredriks observasjon, gir lærerne uttrykk for å i stor grad støtte seg på kunnskap og erfaring fra deres andre undervisningsfag. Eksempelvis opplever Ida, som også underviser i psykologi, at det er mer krevende å skulle

undervise om lover enn normer og verdier: *“Akkurat det syns jeg er et vanskelig tema, for jeg er som sagt ikke superflink på juss.”* Også Anders opplever det juridiske som utfordrende fordi han *“ikke kan si at sånn og sånn og sånn er det, dette er lovene, dette er de det gjelder, så og så mange rammer det og så videre.”* Hans, som underviser i rettslære, påpeker derimot at han har *“mer behov for å kunne få litt påfyll på dette med, hva skal man si, det som går på det personlig-psykologiske”*. Han er fra før av *“litt mer opptatt av dette om regler og kanskje det litt mer juridiske og sånn”*.

I tillegg til sin formelle lærerutdanning, har Camilla og Beate videreutdannet seg. Men mens Beate - som den eneste av informantene - har blitt tilbudt etterutdanning og blitt frikjøpt av skolen, har Camilla etterutdannet seg på eget initiativ og på egen regning. Dette kan ses i sammenheng med at skoleledelser har lite fokus på kompetanseheving knyttet til hvordan adressere seksuell vold (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Camilla har brukt fritiden sin på et digitalt emne ved et norsk universitet. At hun gjør dette på eget initiativ er i tråd med funnene til Cohen, Byers og Sears (2012) om at lærere med lite undervisningserfaring og stor interesse for helhetlig seksualitetsundervisning er mest villige til å undervise. Hun får ingen undervisningsfri eller kompensasjon fra skolen og sier selv at *“...jeg synes det er viktig og spennende og det er derfor jeg orker å gjøre det. For hadde jeg ikke synes det, så hadde jeg ikke gidde.”* Videre påpeker Camilla at:

Camilla: Selv om jeg har det kurset som jeg har nå, så føler jeg at det er jo ikke, jeg tenker at det her er et kompetansemål som er så inngripende i livene til ungdommene da, at det er viktig og vanskelig selv om du har kompetanse eller ikke.

Beate opplever interesse som en avgjørende faktor for om lærere etterutdanner seg. Hun tror også at lærere med “nyere” utdanning har mer kompetanse enn *“de som er litt fra den eldre skole”*. At Camilla, som er læreren med “ferskest” utdanning, selv ikke gir uttrykk for å ha kompetanse etter studiet, tyder imidlertid på at “ny” lærerutdanning ikke trenger å være synonymt med økt kompetanse. Dersom verken pedagogiske eller samfunnsfaglige emner i løpet av fem-seks år på universitetet dekker temaet seksualitet og seksuell vold tilstrekkelig, kan det gi inntrykk av at kompetanse innen seksualitet ikke er nødvendig for å undervise i samfunnsfag på videregående. Goldman og Coleman (2013) finner at vektlegging av seksuell helse og seksualitetsundervisning på lærerutdanningene er avgjørende for å unngå at lærere viderefører undervisningen om seksualitet de selv fikk i sin skolegang. Camilla sier selv:

Camilla: [...] husker jo min egen [undervisning], da jeg gikk på ungdomsskolen, vi lærte om kjønns sykdommer og fødsel, det er det jeg husker at vi lærte om. Og jeg sier ikke at vi ikke må lære om kjønns sykdommer og seksuell reproduksjon, det må med det og, men det er ikke sant, det er jo så mye mer.

I tillegg til utdanning, opplever samtlige informanter erfaring som viktig for kompetanse. David mener blant annet at hvor trygg man er med klassen og med faget vil påvirke hvorvidt man er egnet til å undervise. Han tror for eksempel at det er mer krevende for uerfarne lærere å undervise om temaet, enn for mer erfarne, ettersom sistnevnte har utviklet mer relasjonskompetanse. Dette er noe han selv gir uttrykk for å ha kjent på i løpet av egen karriere. Også Beate opplever relasjonskompetanse som avgjørende for om man “når gjennom” til elevene. Samtidig som flere av informantene påpeker at ens erfaringer ofte vil henge sammen med ens alder, opplever flere informanter at også alder i seg selv kan påvirke kompetansen deres. Guro opplever eksempelvis at alderen hennes setter begrensninger, til tross for at hun er en av våre yngste informanter; *“Jeg tenker jo at man må vite litt om hvilke situasjoner ungdommer er i. Og jeg tror ikke at lærere besitter den kompetansen. Ikke nødvendigvis meg selv heller, selv om jeg tenker at jeg er en ganske ung lærer.”*. Guros sitat gir inntrykk av lærere ikke besitter kunnskap om ungdomskultur, med mindre de er svært unge selv.

Camilla opplever at både alder og kjønn er av stor betydning når man skal undervise om seksualitet; *“det er stor enighet her på skolen om at yngre kvinnelige lærere blir mer utfordret enn mannlige lærere for eksempel, og at yngre, nye mer enn eldre.”* Selv tror hun at *“(…) mange av guttene i klassen min prøver å vippe meg mer av pinnen enn mine mannlige kolleger (…)*”. Samtidig tror hun at elevene opplever det som enklere å snakke med de yngre lærerne. Yngre lærere tematiserer seksualitet i større grad enn eldre; og yngre kvinner mer enn yngre menn (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Guro tror også at kjønn spiller en rolle når man underviser om seksuell grensesetting. Hun er bekymret for at det kan være vanskeligere for menn å *“skulle si sånn ”det der får du lov til, det der får du ikke lov til”. Eller sånn å bevege seg inn på det der”,* på grunn av *“kjønnsbalansen”*; *“At man ofte ser på menn som de som er grenseoverskridende, ikke sant?”* Anders har tenkt i samme bane som Guro:

Anders: jeg tror kanskje at (lang tenkepause) kvinner kanskje har litt lettere for å snakke om og ta opp det her enn det mannlige lærere har. Nettopp fordi, det jeg var inne på i stad når det gjelder kryssing av disse grensene, så tror jeg, eller så er vel den generelle oppfatningen av at det er, sånn som med #metoo og sånt no, ikke at jeg sier at det er feil, på ingen måte, men at kvinner er ofre og menn er

overgriperen. Og at det gjør kanskje at en del menn kvier seg for å gå inn i den tematikken mer enn kvinner. Kanskje. Ja.

Lotta: Men hvorfor tror du at menn kvier seg? Fordi du får en sånn stempling, eller hva tenker du eller legger i det?

Anders: Nei, jeg tror kanskje at en del kvinner tenker at det er viktigere å snakke om enn det enn en del menn [tenker], fordi statistikk og saker som er i media og alt sånt noe først og fremst handler om at det er kvinner som blir utsatt for den type overtramp av grenser. Og at man kanskje som kvinnelig lærer identifiserer seg mer med det og føler at det er et viktig tema å ta opp og i undervisningen, enn det en del menn gjør, tror jeg. Ja.

Guro har inntrykk av at mannlige lærere unngår å behandle temaet i frykt for å assosieres med “voldtektsmenn”. Anders gir også uttrykk for at mannlige lærere i mindre grad identifiserer seg med problematikken. Informantene opplever at det først og fremst er kvinnelige lærere som vektlegger temaet fordi de identifiserer seg med “offeret” på grunn av kjønnet sitt. At kvinnelige lærere underviser mer om seksuelle overgrep enn mannlige lærere er noe også Goldschmidt-Gjerløw (2021) finner. Også hun tror at dette kan forklares med at kvinner er mer utsatt for seksuell vold, og at de dermed har en sterkere bevissthet rundt temaet.

Uavhengig av om statistikken bekrefter en kjønnsbalanse når det gjelder seksuallovbrudd, er det problematisk at ansvaret for undervisningen legges på “offer-kjønnet” (jf. Kripos, 2020). Dette kan gi signaler om at dette ikke er noe menn trenger å problematisere. Slike forståelser kan sies å ikke bare være kjønnsstereotypiske, men også heteronormative. Eksempelvis vil både ofre og overgripere kunne være menn og kvinner, men også av samme kjønn. Dette er noe som kan tenkes å forsterkes ved at overgriperen i informantenes caser hovedsakelig fremstilles som menn.

6.5.2. Metaperspektiver

Ida: Man må se litt på klassesammensettingen. Man skal selvfølgelig bruke tid på alle minoriteter. Men man ville kanskje brukt mer tid på det hvis det hadde vært en stor andel med minoritetsbakgrunn, og det er det ikke i klassen.

Andelen elever med minoritetsbakgrunn i klasserommet ser ut til å påvirke hvilke temaer som gis plass i undervisningen. Dette gir inntrykk av at lærerne først og fremst anser undervisningen som relevant for “dem det gjelder”, og at det ikke nødvendigvis anses som interessant for elever som ikke forstås som “minoritets elever”. Dette kan sees i sammenheng med at Hans, selv forteller at han er homofil og at han som en av få informanter har brukt

likekjønnede par i case. Muligens er det også derfor Ida i mindre grad har vektlagt homofili i sin undervisning;

Ida: [Det] handler nok kanskje om at jeg selv er heterofil. (...) En stor andel mennesker i Norge er jo heterofile. Og det er sant at, man skal jo ikke glemme minoriteten, men også tenke på at det er minoriteten. Sant? Hvor stor plass skal disse minoritetene få, da?

Ida ser en sammenheng mellom hvilke temaer som gis plass i undervisningen og lærerens seksuelle orientering. At hun selv har lite fokus på seksuelle minoriteter i undervisningen, kan tenkes å bekrefte hennes eget utsagn. Lærerne har generelt ulike tilnærminger til hvordan de kan skape et inkluderende klasserom.

Ola: På hvilken måte kan klasserommet være et inkluderende rom for alle - også for transpersoner og seksuelle minoriteter? Når man underviser om seksualitet?

Guro: Ehh. Jeg tenker at man ikke utelukker noe. At det er lov, altså sånn. Både at jeg inkluderer dem i undervisningen.

Ola: Hvordan ville du gjøre det, sagt at du for eksempel har casearbeid?

Guro: Ehm, det har jeg ikke tenkt på. Men.. Det kunne jo vært liksom "hvordan ville du reagert hvis en medelev sa at han eller hun vurderte å skifte kjønn," for eksempel. Det kunne vært en case hvor man ... som er reell tenker jeg. Sånne typer caser da, kunne man brukt i et casearbeid.

I Guros caseforslag ligger fokuset på andres meninger om marginaliserte grupper. Til tross for at Guros intensjoner er gode, vil en slik undervisning likevel kunne virke andregjørende snarere enn inkluderende (jf. Kumashiro, 2002). For Guro er det heller ikke opplagt å skulle inkludere seksuelle minoriteter i undervisningen. Som Røthing (2007) påpeker, vil utdanningssystemet kunne bidra til å fremme heteroseksualitet som samsvarer med idealene for den vestlige, hvite, middelklasse-kjernefamilien. I en nylig undersøkelse fra SSB (2021) går det frem at 11% av norsk ungdom mellom 18-24 år identifiserer seg som ikke-heterofile. I et klasserom på 30 elever vil det statistisk sett dermed være rundt tre elever som ikke identifiserer seg som hetero. Dersom man lar være å inkludere disse i undervisning, vil man stå i fare for å skape en fremmedgjørende undervisning som mange elever ikke vil kjenne seg igjen i (jf. Røthing, 2019). Heteronormativitet kan også komme til uttrykk gjennom hvordan læreren velger å ordlegge seg i undervisningen (Røthing & Svendsen, 2009). Formuleringer som "de homofile", fremfor "de av oss som er homofile", vil eksempelvis kunne føre til andregjøring (jf. Røthing, 2018).

Andre informanter har mer fokus på å inkludere minoriteter uten “å gjøre det til et hovedpoeng”, som Hans sier. Eksempelvis er det flere som er opptatt av å ikke lage caser om minoriteter, men caser hvor minoritets elever er representert *uten videre*. En av dem er Emma: “Og da tror jeg kanskje at det er enda viktigere å ha noen case, noen tredjepersoner som man kan fokusere på, sånn at de [minoritets elever] slipper å liksom skulle ha det fokuset.”. Selv om fokuset ikke lenger ligger på undervisning om den andre, vil det å inkludere seksuelle minoriteter *uten videre* også kunne virke usynliggjørende. Cense (2019) understreker viktigheten av at alle elever kjenner seg igjen i undervisningen; for at elevene får utviklet sitt *narrative* aktørskap, holder det ikke å kun tilby “én historie”. Snarere enn å kun fokusere på monogame, heteroseksuelle forhold, slik undervisning om seksualitet ofte gjør, må man også ha fokus på elever som faller utenfor en slik norm (Cense, 2019; Røthing, 2016). Guro gir uttrykk for at det er krevende å finne informasjon om hvordan hun kan tilrettelegge undervisningen for seksuelle minoriteter, og bruker derfor en mer uformell metode:

Guro: Da ville det jo vært å ta erfaring fra venner som har fortalt at det ikke er så stor forskjell. Men jeg har jo ikke noen annen måte å på en måte - jeg har ikke noe mer kunnskap enn det da. Hvis, jeg tror sånn som i den klassen hvor jeg visste at jeg hadde en homofil gutt, så tror jeg kanskje jeg ville spurt han om hva han synes det var greit at vi snakket om.

Å basere undervisningen på personlige erfaringer og subjektive forståelser til venner eller elever kan oppfattes som problematisk, men også som et tydelig tegn på at Guro mangler verktøy for å innhente kunnskap. Utsagnet åpner også for spørsmål om hvorvidt undervisning skal være forskjellig avhengig av om det er en åpen homofil i klassen eller ikke, og hvorvidt undervisningen skal baseres på enkeltelevers meninger. Til tross for at intensjonen er god, vil undervisning rettet mot enkeltelever som skiller seg ut også kunne føre til andregjøring, ettersom faren er at det blir opp til underviseren å definere “de andre” (Kumashiro, 2002). Erdal og Strømsø (2018) argumenterer for at elever selv må gis muligheten til å definere sin egen identitet og posisjon i klasserommet. Dette vil innebære å unngå å tilskrive elever identiteter og gi dem roller som representanter for bestemte grupper (Nadim, 2017). Guro forteller også at hun har vist klassen NRK-dokumentaren “Jævla homo”;

Guro: “Det som var veldig fint i en av klassene da vi så på det, var at det var en som var homofil der som sa, "jeg liker ikke hans innfallsvinkel" - og det var så fint å få en debatt rundt det. For jeg tenker jo sånn "Åhh, dette er jo bra og liksom.. (latter)" og så at han kunne si "det har synes ikke jeg noe om". Og det er jo kjempebra.”

Guro gir uttrykk for å være glad for at elever stiller seg kritiske til dokumentaren, men vektlegger at eleven som kritiserte opplegget selv var homofil. At serien i ettertid har fått kritikk for sin ensidige fremstilling av det skeive miljøet (se for eksempel Skarvøy, 2017; Hegseth, 2017) kunne vært tematisert av læreren. Kumashiros (2002) fjerde form for antidiskriminerende undervisnings “Utdanning som endrer eleven og samfunnet”, vil her være relevant ettersom undertrykkelse anses som et resultat av diskurser som reproducerer forestillinger om mennesker eller grupper. At læreren ikke selv valgte å utfordre elevene på innholdet som en del av undervisningen, kan gi inntrykk av at hun ikke ønsket å sette homofili i et negativt lys, noe som tyder på en form for berøringsangst. Samtidig anså hun den homofile eleven i klassen som en “berettiget representant”, som kunne kritisere innholdet i dokumentaren. Eleven får dermed det Nadim (2017) omtaler som “tilskrevet identitet”, eller “tilskrevet rollen som representant for gruppen han (tilsynelatende) tilhører”. Ifølge Kumashiro (2002) bør inkluderende, antidiskriminerende undervisning også være kritisk overfor privilegier og andregjøring. Dette innebærer at elevene også må bevisstgjøres majoritetsprivilegier, og at undervisningen tematiserer strukturelle forhold som reproducerer og undertrykker marginaliserte grupper (Kumashiro, 2002).

I flere tilfeller gir lærerne uttrykk for å forstå elever med minoritetsbakgrunn som en homogen gruppe, og at det finnes et skille mellom dem og deres etnisk norske klassekamerater. Dette kommer til uttrykk hos flere informanter, blant annet hos Hans i form av følgende utsagn: “*kanskje spesielt ungdom med innvandrerbakgrunn, så er nok det temaet [seksualitet] litt vanskeligere enn for norsk ungdom*”. Videre påpeker Hans at “*hvor de kommer fra*” påvirker “*hvor åpent de kan snakke om sånne ting*”. Gjennom en binær logikk vil noen være utenfor, når andre er innenfor (Biesta, 2011). I flere tilfeller assosierer informantene minoritetstilhørighet med noe problematisk, eksempelvis i form av tabuer. Av bekymring for å tillegge minoritetselever problematiske holdninger unngår Emma tematiseringen helt, spesielt i klasser der minoritetselever nettopp er en minoritet;

Emma: *(..) i flerkulturelle klasserom da, får vi si, så risikerer man jo fort vekk at man stigmatiserer noen av elevene, hva skal jeg si, at nesten det blir litt sånn stigma da på noen grupper. At noen er liksom mer homofobe eller noen er liksom ja kvinners ærbarhet er viktigere i noen grupper enn i andre grupper og så videre, og så er jeg ikke helt sikker på om det bidrar til den diskusjonen vi egentlig er ute etter. (...) jeg er litt redd for å dra inn det med kultur og religion i alle slags sammenhenger fordi veldig ofte så knytter vi jo litt sånn problematiske ting til det.*

Lotta: Tenker du at du er redd for å tillegge elever noe de ikke selv har gitt uttrykk for for eksempel?

Emma: Ja! Ja, ja, for eksempel at eller om man ikke sier det direkte så har man jo skjønt at de sliter med en sånn utenforskap-følelse allerede, så det er jo ikke noe vits å forsterke det tenker jeg, hvis man ikke absolutt må, og det må man vel sjeldent. (...) da bør man isåfall igjen hekte det på en tredjepersons altså at hvis man finner et nyttig diskusjonsprogram eller noe sånt noe, som gjør at man kan hekte på, sånn at ikke det blir knytta da til den ene eller de to som sitter med muslimsk bakgrunn i klasserommet, for det er ikke noe god følelse, så man skal hvertfall være litt forsiktig tenker jeg.

Emma er bekymret for at tematisering av kultur og religion vil kunne virke stigmatiserende, ettersom hun opplever at temaene ofte settes i negative sammenhenger. Som hun selv sier, er hun redd for å gjøre elever til representanter og tillegge elever holdninger som de selv ikke gir uttrykk for (jf. Nadim, 2017). En slik vegring kan sees i lys av pedagogikkens ubehag; ved å søke seg bort fra det krevende og ubehagelige, risikerer man å ikke åpne for økt innsikt og refleksjon rundt temaet (jf. Røthing, 2019). Anker og von der Lippe (2015) forstår vegring eller begrenset undervisning som et tegn på utilstrekkelig kompetanse, ettersom det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (s. 94 i Røthing, 2019). Samtidig begrunner Emma valget sitt med at hun tenker at grensesetting vil være relevant for alle elever uavhengig av deres religiøse tilhørighet. Som Gay (2013) påpeker vil imidlertid kulturelle forskjeller kunne brukes som en ressurs i undervisningen gjennom *kulturreponsiv* undervisning. Ettersom lærerne ønsker at elevene skal utvikle sine personlige egenskaper, kan det likevel bli krevende dersom lærerne ikke tar høyde for at elevene er ulike, og at premissene for grensesetting muligens er forskjellige. Gjennom kulturreponsiv undervisning, vil læreren kunne bruke elevenes kulturelle kunnskaper, tidligere opplevelser og forståelsesrammer for å gjøre undervisningen mer relevant for dem (Gay, 2013).

6.5.3. Kompetansebehov?

Emma: Jeg tenker at det er litt nyttig at læreren også tør da, å snakke med elevene sine om det tema da, at man ikke alltid bare skal ha noen eksterne når det er et tema som man synes blir litt vanskelig da. Eh, det er jo noe med det, og symbol, og vise liksom det her er helt vanlig å snakke om.

Mens Emma opplever at læreren selv må ta ansvar for å undervise om seksualitet og grensesetting, bestemte Guro sitt fagteam seg for å benytte seg av Røde Kors' seksualopplysning. Dette valget begrunnet hun med at lærerne selv ville være tilstede under undervisningen "sånn at vi rett og slett får sånn "hva trenger de?", og "hvordan kan man

lære bort?”. Ønsket om å utvikle egen kompetanse gjennom Røde Kors’ opplegg bekrefter Guros selvopplevde kompetansebehov. At Guro ønsker å basere sin egen fremtidige undervisning på et undervisningsopplegg for elever, kan problematiseres, ettersom læreren ideelt sett bør ha mer kunnskap enn elevene. I etterkant av intervjuet kontaktet Guro oss for å fortelle at hun likevel ikke hadde deltatt under opplegget, etter anbefaling fra Røde Kors. Dette var en praksis som vi selv ikke kjente til da vi gjorde våre intervjuer, men som vi i ettertid har funnet ut brukes av enkelte eksterne aktører. Vi kontaktet Røde Kors som viste til sine egne nettsider, der de skriver at deres metodikk baseres på:

“Ung til ung-prinsippet. Våre instruktører er ungdom i alderen 20-30 år. I rapporten «sex og sånn» gjennomført av PRESS/Redd Barna i 2005, kom det fram at ungdom mellom 15 og 20 år helst ser at det er «eldre» ungdom som tek seg av seksualundervisninga. I rapporten kjem det fram at dette er mindre flaut og det gjer det lettare å snakke om temaet sex og seksualitet.” (Røde Kors, 2021)

Dette kan tyde på at eksterne aktører oppfatter at lærere ikke er egnet til å undervise om seksualitet. Samtidig forteller Guro også eksterne aktører kan oppleve temaet som ubehagelig: *“De har vært her før og hatt veldig gode opplegg. Det varierer der også da. Det er sykepleierstudenter, og noen av dem har veldig bra opplegg, mens andre har vært litt flau selv.”* Det er med andre ord ikke gitt at eksterne aktører er bedre egnet enn lærerne selv. Å skulle ha vurderingsansvar, men samtidig behandle intime tema som seksuell nytelse kan tenkes å virke krevende; likevel anser samtlige av våre informanter deres relasjon og kjennskap til elevene som et gode, og i enkelte tilfeller som en forutsetning. Dette bekreftes av at mange venter med å undervise om temaet til de er blitt godt kjent med elevene. Ofte har lærerne elever med ulike behov, deriblant Camilla:

Camilla: (...) i mange av klassene mine så har vi jo elever med ulike kulturelle bakgrunner, med ulike religioner, det kan være elever som har opplevd overgrep, det kan være elever som ikke har noe erfaring knyttet til noe seksuelt.

I tråd med det innledende sitat til Emma er kompetansemålene utviklet nettopp for at læreren selv skal kunne undervise i dem. Dette forutsetter imidlertid at læreren har tilstrekkelig med kompetanse, slik at det ikke blir nødvendig å flytte ansvaret over på eksterne aktører. Ut fra det våre informanter forteller, får vi inntrykk av at lærerne har et godt utgangspunkt til å undervise i kompetansemålet, men at det fremdeles er et betydelig kompetansebehov. At lærerne opplever flere aspekter ved undervisningen som ubehagelig bekrefter dette. Flere av lærerne uttrykker også usikkerhet rundt hvor de kan finne mer informasjon og kunnskap, både om temaet i seg selv, men også om hvordan man kan tilrettelegge for en inkluderende og

normkritisk undervisning (jr. Kumashiro, 2002; Røthing, 2019). Lærernes kompetansemangel kan dermed også forklares med mangelfulle strategier. Et eksempel på dette er at informantene først og fremst bruker venner, facebookgrupper og læreboken som kunnskapskilder, fremfor fagbøker og ressurser som er utviklet for lærere, og ikke elever.

Mangel på tilstrekkelig kunnskap kan tenkes å gjøre det mer krevende å fagliggjøre temaet, noe som øker sannsynligheten for at lærerne baserer undervisningen på egne erfaringer. I noen tilfeller kan dette tenkes å føre til at temaer utelates (jf. Hess, 2004; Goldschmidt-Gjerløw, 2021). Med unntak av Beate, er det eksempelvis ingen lærere som oppgir å ha tematisert seksuell nytelse, til tross for at flere forskere anser nytelse som en sentral del av helhetlig undervisning om grensesetting og seksualitet (Stubberud et al., 2017; Lamb, 2010; Rédai, 2019; McGeeney & Kehily, 2016). Stubberud et al. (2017) finner at et manglende fokus på nytelse også er kjennetegnet for undervisning om seksualitet i grunnskolen.

Vi ser også at lærerne i stor grad støtter seg på tidligere undervisningserfaring, både fra samfunnsfag og deres andre undervisningsfag. Dette kan også tenkes å skape et variert undervisningstilbud. For å motvirke det, opplever informantene et behov kompetanseheving. Hans mener dette bør komme i form av *“(...) besøk av noen forelesere eller litteratur eller noe sånt, som vi som seksjon kanskje kunne få et tilbud om på skolen, da”*. Som en følge av at Camilla og Beate har etterutdannet seg, gir de også uttrykk for å ha mest kunnskap om temaet. Dette gjenspeiles i undervisningen deres. Vi får inntrykk av at deres undervisning mer inkluderende, og at de ikke unngår temaer de opplever som ubehagelig. Det vitner om at kompetanseheving har effekt, og at det trygger læreren som skal undervise. Dette kan sees i lys av Cohen, Byers og Sears (2012), som også finner at kunnskapsrike lærere er mer villige til å undervise om seksualitet.

Flere opplever også at økt lærersamarbeid vil kunne bidra til å styrke lærernes kompetanse. Som det ble påpekt i del to, er det flere lærere som opplever et sterkt fagfellesskap virker positivt. At det likevel kun brukes i begrenset grad, mener flere informanter skyldes skolestrukturen. Selv om ikke informantene har planer om tverrfaglig samarbeid i tilknytning til dette kompetansemålet, gir de uttrykk for å ønske det. Også i dette tilfellet vil skolestrukturen være av stor betydning. Flere av informantene er også opptatt av et tett samarbeid med skolens helsetjeneste. Helsepersonell vil særlig kunne tenkes å bidra med kunnskap i situasjoner hvor læreren er usikker på hvordan man bør omgå sårbare elever: *“(En)*

sånn reaksjon eller at noen liksom skulle vekke til live traume eller noe sånn i en undervisningstime, det er ikke nødvendigvis så lett å lese seg opp på på forhånd.” (Anders).

Selv om både faglitteratur og samarbeid med andre lærere og helsetjenesten vil kunne styrke lærerens kompetanse, vil undervisning likevel alltid innebære en form for risiko og uforutsigbarhet. Økt kompetanse og kunnskap vil likevel kunne sikre at læreren står tryggere i undervisningen.

7. Avslutning

Innledningsvis tydeliggjorde vi *behovet* for, *ønsket* om og *tilretteleggingen* for undervisning om seksualitet i VGS. Med innføringen av det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting, samt det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, finnes det nå et samsvar mellom disse. Dette utgjør etter vår mening et godt utgangspunkt for helhetlig undervisning om seksualitet i VGS. Samtidig ble det påpekt at dette ikke *uten videre* vil medføre at elevene tilbys helhetlig undervisning om seksualitet (jf. Stubberud et al. 2017). Ulike forståelser, vektlegging og kompetanse blant lærerne er kun noen av faktorene som vil kunne skape et variert undervisningstilbud. På grunnlag av dette ble følgende problemstilling formulert: “*Hvordan oppfatter et utvalg samfunnsfaglærere i VGS det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting?*”. I det foregående kapittelet ble problemstillingen drøftet i lys av teori, tidligere forskning og egen data. Dette ble gjort med utgangspunkt i våre fire forskningsspørsmål. I det følgende kapittelet vil vi oppsummere svarene på disse spørsmålene, for deretter å drøfte funnenes implikasjoner for samfunnsfaglærere og lærerutdanninger. Til slutt vil vi også komme med forslag til videre forskning.

7.1. Hovedfunn

7.1.1. Hvordan forstår samfunnsfaglærerne kompetansemålet?

Vi finner at informantene deler en nokså lik forståelse av det nye kompetansemålet. Informantene forstår grensesetting først og fremst som *seksuell* grensesetting, mens *kjønn* og *kropp* kun trekkes inn i sammenheng med dette. Samtidig gir lærerne uttrykk for at formålet med egen undervisning er å avverge seksuelle overgrep og overskridende atferd ved at elevene utvikler handlingskompetanse. Fokuset ligger både på egne og på andres grenser. Handlingskompetanse som formål gjenspeiles i at lærerne som ønsker å vurdere elevene i kompetansemålet, kun planlegger å bruke grove kategorier der elevenes refleksjonsevne vurderes. Selv om flere informanter opplever kompetansemålet som nytt, påpeker de likevel at de har undervist i relaterte temaer under LK06. Tidligere tematisering kan hovedsakelig forklares med bruken av aktualisering i timen, at tidligere kompetansebehov implisitt har åpnet for det, og læreres personlige interesse.

7.1.2. Hvilke perspektiver har de på undervisningen?

Vi finner at kompetansemålets begreper *normer*, *lover* og *verdier* i stor grad avgjør undervisningens innhold. Mens lover gjenspeiler undervisning om straffeloven og diskusjon rundt en eventuell samtykkelov, tematiserer lærerne normer gjennom blant annet betydningen av pornografi og språkbruk for unges handlingsmønstre. Begrepet verdier kan snarere sees i lys av formålet hvor elevene tenkes å skulle utvikle handlingskompetanse gjennom å reflektere over egne verdier og grenser. Lærerne bruker i liten grad læreboken i undervisningen, og opplever den generelt som mangelfull. Derfor inkluderer de filmer fra NRK, samt bygger undervisningen rundt ulike virkelighetsnære case. Vi finner at lærerne i varierende grad samarbeider med andre lærere; mens noen aktivt bruker fagteamet, er det andre lærere som arbeider på egenhånd. Selv om informantene ser en klar parallell til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, er det kun Beate som har samarbeidet tverrfaglig tilknyttet undervisning om seksualitet.

7.1.3. Hva beskriver lærerne som utfordrende eller ubehagelig?

Samtlige informanter beskriver et ubehag knyttet til undervisningen om seksuell grensesetting. Lærerne forteller om elever som forsøker å “vippe dem av pinnen”, som provoserer og utfordrer lærerne med negative holdninger og krasse utsagn. En ting alle informantene beskriver som krevende er å skulle tilrettelegge for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, ettersom de frykter å retraumatisere dem. I tillegg opplever informantene utfordringer knyttet til å ha minoritets elever i klassen, hovedsakelig i frykt for å andregjøre dem. I tillegg opplever flere av lærerne seksualitet som personlig og beskriver temaet som flaut, kleint og pinlig.

7.1.4. Hvilken kompetanse har lærerne?

Informantenes ubehag kan tenkes å først og fremst skyldes manglende kompetanse og kunnskap. Dette er noe informantene selv gir uttrykk for, men også noe vi som forskere finner. Generelt opplever informantene det som krevende å tilegne seg ny kompetanse, både på grunn av begrenset med tid men også fordi de er usikker på hvordan de skal tilegne seg denne. Vi har identifisert seks kilder lærerne bruker, eller kunne tenke seg å bruke, for å tilegne seg kunnskap og hente inn informasjon knyttet til kompetansemålet. Kildene er følgende 1) andre lærere på skolen, 2) venner, 3) eksterne aktører, 4) facebook-grupper for

samfunnsfagslærere, 5) læreboken og 6) skolehelsetjenesten. For å kompensere for manglende kompetanse støtter lærerne seg i stor grad på sitt andre undervisningsfag, noe som ser ut til å føre til ulik vektlegging hos lærerne.

7.2. Implikasjoner

Våre funn har implikasjoner for undervisning om seksualitet og grensesetting i både videregående skoler og lektorutdanninger. Til tross for at informantene våre gir uttrykk for å ha en nokså lik forståelse av kompetansemålet, vil betydelige forskjeller i kompetanse likevel kunne tenkes å skape et både mangelfullt og variert undervisningstilbud. Dette kan videre tenkes å særlig gå på bekostning av minoritets elever. For å motvirke dette, trenger lærerne økt kunnskap og kompetanse. Med unntak av én informant, opplever lærerne selv å ikke ha tilstrekkelig med kompetanse til å undervise i det nye kompetansemålet som tematiserer grensesetting. At samtlige lærere opplever temaet som ubehagelig og krevende, bekrefter behovet for kompetanseheving. De to informantene som har etterutdannet seg er etter vår mening også de lærerne som gir uttrykk for å ha det beste utgangspunktet til å tilby elevene helhetlig undervisning om seksuell grensesetting. Det gir et tydelig signal om at kompetanseheving har effekt, og at det trygger læreren som underviser (jf. Cohen, Byers & Sears, 2012).

Lærernes fortellinger om manglende fokus på undervisning om seksualitet og grensesetting i deres egen utdanning, er noe vi selv kjenner oss igjen i. Til tross for at identifisering og henvisning av voldsutsatte elever inngår i vår lektorutdanning ved Universitetet i Oslo (2021) gjennom følgende læremål: *“identifisere særskilte behov hos barn og unge, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglige og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste.”*, legger ikke studiet opp til at studentene kan oppnå kunnskap om hvordan undervise i temaet. Sammen tyder funnene våre på at det er behov for både økt vektlegging av undervisning om seksuell grensesetting i lektorutdanningene, men også etterutdanning for samfunnsfagslærere i VGS. Kompetanseløftet er både nødvendig for at lærerne skal kunne håndtere krevende situasjoner, men også for å fagliggjøre et tema som de selv opplever som personlig.

7.3. Forslag til videre forskning

I denne oppgaven har vi sett på hvordan et utvalg lærere oppfatter det nye kompetansemålet som tematiserer grensesetting i VGS. I tillegg til å undersøke lærernes *forståtte* læreplan, har vi sett nærmere på *ideenes* læreplan og den *formelle* læreplanen. Gjennom lærernes beskrivelser og fortellinger fra egen undervisning tilknyttet kompetansemålet, har vi også utforsket lærernes egne erfaringer med den *gjennomførte* læreplanen. I fravær av observasjoner, har vi imidlertid ikke kunnet si noe om hvordan undervisningen faktisk er i klasserommet. Et forslag til videre forskning vil derfor være å observere hvordan lærerne underviser i kompetansemålet. Åpner kompetansemålet for mer dybdelæring i tråd med LK20 formål? Hvor variert er lærernes undervisning? Ettersom kompetansemålet er helt nytt, kan det tenkes at lærere på sikt velger å undervise på andre måter. Dette forsterkes ytterligere av at lærernes undervisning stort sett har foregått digitalt det siste året. Samtidig vil det være interessant å også se på elevenes *erfarte* læreplan; opplever de selv å få den kompetansen som lærerne ønsker å utvikle? Opplever de de samme situasjonene som ubehagelige?

Et annet forslag til videre forskning er å se nærmere på hvordan samfunnsfaglærere og andre lærere som naturfags- og religionslærere tematiserer seksualitet i undervisningen i tråd med det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”. Vil de enkelte læreplanene og det tverrfaglige teamet samlet sett kunne åpne for helhetlig undervisning om seksualitet på tvers av fag også i VGS? Et annet interessant spørsmål som melder seg i denne sammenheng er hvordan undervisningsansvaret fordeler seg mellom lærere og eksterne aktører. Vil VGS-lærere kunne tilby helhetlig undervisning med utgangspunkt i LK20, eller kan det tenkes at enkelte tema som nytelse heller bør behandles av eksterne aktører?

8. Litteraturliste

- Albury, K. (2014). Porn and sex education, porn as sex education. *Porn Studies* (Abingdon, UK), 1(1-2), 172–181. <https://doi.org/10.1080/23268743.2013.863654>
- Baklund, E., Aure, E. & Fyhn, E. (2019, 4. mars). «Billig» og «pulbar» – #metoo kom aldri til skolegården. NRK SiD. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1VOPQ/billig-og-pulbar-metoo-kom-aldri-til-skolegaarden>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. NOVA-rapport 16/2020. <http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater/>
- Bendixen, M. & Kennair, L. E. (2014). Resultater fra prosjekt Seksuell helse og trakassering i videregående opplæring 2013-2014: En resultatrapport. NTNU. <http://frodefredriksen.no/wp-content/uploads/2015/03/Rapport-Seksuell-Trakassering-VGO-2014.pdf>
- Berggrav, S. (2015). «Den som er med på leken ...» *Ungdoms oppfatninger om voldtekt, kjønnsroller og samtykke*. Redd Barna-Rapport. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/den-som-er-med-pa-leken-ungdoms-oppfatninger-om-voldtekt-kjonnsroller-og-samtykke>
- Berggrav, S. (2020). *Et skada bilde av hvordan sex er. Ungdoms perspektiver på porno*. Redd Barna-Rapport. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2020/rapport-redd-barna-mai-2020-et-skada-bilde-av-hvordan-sex-er.pdf>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (p. 193). Fagbokforlaget.
- Bjørnholt, M., & Helseth, H. (2019). «Jeg ville jo si nei» – seksuell vold i parforhold. I K. Skjørten, E. Bakketeig, M. Bjørnholt & S. Mossige (Red.) *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak* (s. 86-104). *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 4(3), Universitetsforlaget. doi:10.18261/9788215032320-2019-05
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I (red) Børhaug, K.; Fenner, A. B. & Aase, L. *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv* s. (171-173). Fagbokforlaget
- Børhaug, K. (2015). Progresjon i samfunnskunnskap. I (red.) K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178).
- Bay-Cheng, L.Y. (2003). The Trouble of Teen Sex: The construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education, *Sex Education*, 3:1, 61-74, DOI: 10.1080/1468181032000052162
- Carello, J. & Butler, L. (2014). Potentially Perilous Pedagogies: Teaching Trauma Is Not the Same as Trauma-Informed Teaching, *Journal of Trauma & Dissociation*, 15:2, 153-168, DOI: 10.1080/15299732.2014.867571
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W.C. Parker (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 73-82. Routledge
- Cense, M., Bay-Cheng, L. & Dijk, L. (2018). 'Do I score points if I say "No"?': Negotiating sexual boundaries in a changing normative landscape. *Journal of Gender-Based Violence*. 2. 277–91. 10.1332/239868018X15266373560443.
- Cense, M. (2019). Rethinking sexual agency: proposing a multicomponent model based on

young people's life stories, *Sex Education*, 19:3, 247-262, DOI: 10.1080/14681811.2018.1535968

- Cense, M. (2019). Navigating a bumpy road. Developing sexuality education that supports young people's sexual agency. *Sex Education*, 19(3), 263–276. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1537910>
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfunnsfag? I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfunnsfag* (s. 9–42). Frydenlund.
- Christophersen, J. Lotsberg, D.Ø. Børhaug, K. Knutsen, K. Dolve, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97*. Høgskolen i Bergen
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Cohen, J. N, Byers, E. S., & Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- Craig, R. (2006). Systemic Discrimination in Employment and the Promotion of Ethnic Equality (Vol. 91). *BRILL*.
- Creswell, J. W, & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Crumpton, S. M. (2017). Trigger warnings, covenants of presence, and more: Cultivating safe space for theological discussions about sexual trauma. *Teaching Theology & Religion*, 20(2), 137–147. <https://doi.org/10.1111/teth.12376>
- Dahl, S. L. (2012). Sensitive tema og hårsåre informantar som metodologiske utfordringar i kvalitativ forskning. *Sosiologisk Tidsskrift*, 20(1), 7–26.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*-Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget
- Dawson, K. (2020). Establishing an evidence base for the development of porn literacy interventions for adolescents. *NUI Galway*.
- Engelsen, B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplan som idebærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Englund, T. (2014). Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sine erfarenheter: Om deliberation, agonism och kosmopolitism. I A. Burman (red.), *Den reflekterande erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (s. 57–78). Södertörns högskola. Elanders.
- Enslin, P., Pendlebury, S., Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 2001-02
- Erdal, M. B., & Strømsø, M. (2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2610>
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red) *Mange ulike metoder* (37-56). Gyldendal Akademisk
- Fava, N. M, & Bay-Cheng, L. Y. (2013). Trauma-informed sexuality education: recognising the rights and resilience of youth. *Sex Education*, 13(4), 383–394. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.745808>
- Fiva, T., Henriksen, Rønning, W., E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., Solstad, A. G. (2008). Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring – Analyse av læreplan og et utvalg

- læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag (*NF-rapport nr. 2/2008*). Nordlandsforskning
- Freire, P. (1973). "Kapittel 2". I *De Undertryktes Pædagogik*, ss. 44-61. Christian Ejlers' Forlag
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gjellan, M; Aardal, E.; Giæver, M.; Mon, S. T. (2017, 27. april). Ein av fem unge har hatt uønskt sex. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/ein-av-fem-unge-har-hatt-uonskt-sex-1.13490376>
- Goldman, J. D.G. & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, 13(3), 276–290. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.719827>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 1–22. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. & Trysnes, I (2020). #MeToo in school: Teachers' and young learners' lived experience of verbal sexual harassment as a pedagogical opportunity. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/hrer.3720>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Grannäs, J. & Ljungqvist, S. (2015). "Berättelsen som forum för kontroversiella frågor i lärarutbildningens värdegrundskurser". I Ljunggren, C; Englund, T. & Unemar-Öst, I. (red.) *Kontroversiella frågor i samhällsundervisningen*. Gleerups.
- Goodlad, J.L. (1979). *Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill
- Grønmo, S. (2004). Strukturert utspørring. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s.190-211). Fagbokforlaget
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown Versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*. 65. 445-472. [10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384](https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384).
- Gutiérrez, K.D. (2008), Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43: 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk, i *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis*, Eriksen, Erik Oddvar, cop. 1995. TANO, 255
- Hegseth, M. (2017, 23. september). Jævla irriterende. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/16GQk/jaevla-irriterende>
- Helse- og omsorgsdepartementet, HOD. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)*. (11/2016 – opplag 200). [https://www.regjeringen.no/ no/dokumenter/snakk-om-det/id2522933/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/snakk-om-det/id2522933/)
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS, Political Science & Politics*, 37(2), 257–261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen: En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Gjennomført på oppdrag for Sex og samfunn. <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-1%C3%A6rere-pdf.pdf>
- Hulme Chambers, Alana, Tomnay, Jane, Clune, Samantha, & Roberts, Sarah. (2017). Sexuality education delivery in Australian regional secondary schools: A qualitative case study. *Health*

- Education Journal*, 76(4), 467–478. <https://doi.org/10.1177/0017896917691791>
- Indregard. (2017). Man må jo bare prøve seg fram: seksuell kommunikasjon blant ungdom mellom 16 og 19 år i et forpliktet parforhold. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2450059>
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young (Stockholm, Sweden)*. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Kelly., L. (1987). The Continuum of Sexual Violence. In *Women, Violence and Social Control*, edited by J. Hanmer and M. Maynard, Chapter 4. Palgrave Macmillan.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). Læreplan for videregående opplæring – Samfunnslære. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverke/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173-200). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2006). Kapittel 5. Arbeidsmåter og læremidler. I *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (2. utg. ed.) (s. 162-233). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer Activism and antioppressive pedagogy*. Routledgefalmer
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kripos, Etterforskningsavdelingen Seksjon for seksuallovbrudd. (Oktober 2020). *Voldtektssituasjonen i Norge 2019*. <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/voldtekt-og-seksuallovbrudd/voldtektssituasjonen-i-norge-2019.pdf>
- Lamb, S. (2010). Feminist Ideals for a Healthy Female Adolescent Sexuality: A Critique. *Sex Roles*, 62(5), 294–306. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9698-1>
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 145-158. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & Tolkning av data I A. K. Larsen, *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2013). *Sexualitet*. 1. utgave. Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- McGeeney, E., & Kehily, M. J. (2016). Young people and sexual pleasure - where are we now? *Sex Education*, 16(3), 235–239. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1147149>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. (ISBN 978-82-8428-003-5). <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk science primer*. Cambridge, MA: TERC.
- Midtbøen, A. H.; Orupabo, J.; Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. Brandal, Nik.; Døving, Cora Alexa; Plesner, Ingvill Thorson (Red.). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk*

- politikk fra 1900 til 2016*. Kapittel 13. s. 255-271. Cappelen Damm Akademisk.
- Mossige, S., & Stefansen, K.. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Nadim, M., (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere, i *Boundary struggles: contestations of free speech in the Norwegian public sphere*. Cappelen Damm.
- Nasjonalt SRHR-nettverk. (2019). *Høringsinnspill angående forslag til nye læreplaner i grunnskolen, gjennomgående fag i videregående samt noen programfag*. <https://sexopolitikk.no/wp-content/uploads/2019/07/Nasjonalt-SRHR-nettverk-H%C3%B8ring-nye-l%C3%A6replaner-170619.pdf>
- Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I L. P. Nygaard (red.). *Writing for scholars: a practical guide to making sense and being heard* (2.utg) (s.99-120). Sage
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert - Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=1>
- Oen, H. S. (2021). Snakk med sønnen din! *Bergens tidende*. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/kRVe5L/snakk-med-soennen-din>
- Patton M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
- Pedersen, W. (2005). *Nye seksualiteter*. Universitetsforlaget.
- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. University of Washington Press.
- Prieur, A. (1997). Seksualitet og kjønn i kulturelt perspektiv: Det siste århundredets oppdagelser av seksualitet, fulgt av en dekonstruksjonistisk øvelse. *Lambda nordica*, 3(1), 35.
- Rédai, D. (2019). Constituting Gender Dichotomies Through Discourses of Sexual Pleasure. In *Exploring Sexuality in Schools* (pp. 143–194). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20161-6_5
- Regjeringen. (2020). *Helse- og omsorgsminister Bent Høie* (H). <https://www.regjeringen.no/no/dep/hod/org/helse--og-omsorgsminister-bent-hoie/id742895/>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse - enda en gang* (pp. 306–314). i Halvorsen, A., Johnsen, H. C. G., Repstad, P., Aasland, T., & Balsnes, A. H. (2009). *Å forske blant sine egne: universitet og region - nærhet og uavhengighet*. Høyskoleforlaget.
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre skole* 2/2017.
- Ryssevik, T. (2018). Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Røde Kors. (2021). *Røde Kors seksualopplysing*. <https://www.rodekors.no/lokalforeninger/sogn-og-fjordane/om/aktiviteter-i-sogn-og-fjordane-rode-kors/rode-kors-seksualopplysing/>
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning* (p. 291). Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2007, 7(1):27–51.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. I *Bedre skole*, 28 (3). s. 33-37. URL: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkelpedagogikk/normkritiske-perspektiver-ogmangfoldskompetanse/172404>

- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse : perspektiver på undervisning i yrkesfag* (p. 166). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS Vol 6, No. 1 - Forskjeller: forventning, forbløffelse og ubehag*.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*.
- Sex & Samfunn. (2017). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging blant elever i 10. klassetrinn og 1 VGS*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change* (pp. VII, 286). University of Chicago Press.
- Simon, W., & Gagnon, J. H. (1986). Sexual scripts: Permanence and change. *Archives of Sexual Behavior*, 15(2), 97–120. <https://doi.org/10.1007/BF01542219>
- Skarvøy, L. J. (2017, 26. september). Jævla ufortjent. *Verdens gang*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1K1XG/jaevla-ufortjent>
- Slaatten, H., Anderssen, N., & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents - harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 708–716. <https://doi.org/10.1111/sjop.12256>
- SSB. (2021, 26. januar). *1 av 3 skeive lite tilfreds med egen psykisk helse*. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/1-av-3-skeive-lite-tilfreds-med-egen-psykisk-helse>
- Stanley, W.B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation? In Parker, W.C. (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 17-24. Routledge: New York
- Stefansen, K., Smette, I., & Bossy, Dagmara. (2014). Angrep mot kjønnsfriheten: Unge jenters erfaringer med uønsket befalling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 1, 3–19.
- Stefansen, K., Frøyland, L. R. & Overlien, C. (2020) Incapacitated sexual assault among youths: beyond the perpetrator tactics framework, *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2020.1844172
- Stubberud, E. Aarbakke, M. H. Svendsen, S.H. Johannesen, N. & Hammeren, G.R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen - En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget "Uke 6"*. Forlaget Nora.
- Støle-Nilsen. (2017). *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen*. The University of Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/16082>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka – studier i ulike læreboktekster* (s. 147–163). Akademika forlag.
- Universitetet i Oslo. (2021). Hva lærer du?: Lektorprogrammet master 5 år. <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/hva-lerer-du/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/nat1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Religion og etikk (REL1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03).<https://www.udir.no/kl06/saf1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Skisse til læreplan*. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/643378c9-d4cb-4a1c-a632-29863d932be5?disableTutorialOverlay=True¬atId=566>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - læreplaner i samfunnsfagene*. Uttalelse - Forbrukertilsynet.
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/1cd650b4-9365-4df0-8dae-38d9baa8364e?disableTutorialOverlay=True>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i Religion og etikk (REL01-02).
<https://www.udir.no/lk20/re101-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01).
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i naturfag (NAT01-04). <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner: med utgangspunkt i Thore Langfeldts tenkning og arbeid* (p. 249). Gyldendal akademisk. Digital versjon
- Whittington, Elsie. (2020). Rethinking consent with continuums: sex, ethics and young people. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1840343>
- Zembylas, Michalinos. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96–118). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1) Intervjuguide

Intervjuguide

Lærers erfaringer med undervisning i grensesetting:

- Hvordan forstår du begrepet “grensesetting”?
- Hvilke erfaringer har du med å undervise om dette/ disse temaene?
- Kan du fortelle om konkrete undervisningsopplegg og -situasjoner?

Innhold:

- Hva var for tema for økten? Var temaet etterspurt av elevene eller selvvalgt?
- Hva var hensikten/ målet med undervisningen?
- Hvordan reagerte elevene? Hva snakket de om?
- Hvilken forståelse viste elevene for grensesetting- før og etter timen?
- Oppsto det situasjoner som du opplevde som utfordrende/ubehagelig?
 - Hvilke situasjoner var dette, og hvorfor var de krevende?
 - Hvordan tror du elevene opplevde disse situasjonene?
- Oppsto det situasjoner som du opplevde som spesielt bra/ gode?
 - Hvilke situasjoner var dette, og hvorfor opplevde du disse som spesielt bra/gode?

Metode:

- Hvilken form hadde undervisningen, og hvilke aktiviteter ble gjennomført? (Film, case, gruppearbeid, fremføring osv.)
 - Brukte du konkrete, aktuelle case? Hvilke? (Hemsedalsaken f.eks.)
- Hvilke læremidler og læringsressurser benyttet du deg av, og hvordan?
 - Hvilken lærebok ble brukt, og hvilken rolle spilte den i undervisningen?

Spontane situasjoner

- Har du opplevd mer spontane situasjoner hvor grensesetting ble et tema? Kan du fortelle hva som skjedde?
 - Hvordan brukte du hendelsen til å aktualisere temaet?
 - Hvordan reagerte elevene?
- Følte du deg forberedt og trygg nok til å snakke om det?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Har du opplevd andre situasjoner der du ikke følte deg like forberedt eller trygg med å snakke om temaet?
 - Har du opplevd andre situasjoner der du følte deg mer forberedt eller tryggere med å snakke om temaet?

Elevers forståelse av og erfaringer med grensesetting

- Hva tror du elever forbinder med grensesetting? Hvorfor?
- Hvilke temaer som har å gjøre med grensesetting tror du elever har minst kunnskap om?
- Hvilke temaer som har å gjøre med grensesetting tror du elever har mest kunnskap om
 - Hvor tror du de har kunnskapen fra?
- Har elever kommet med ønsker om hva de vil lære om?
- Tror du elever opplever temaet som tabubelagt/kontroversielt?
 - Hvorfor? På hvilke måter?
- Opplever du at elever er komfortable med å dele egne meninger og erfaringer?

Håndtering av elevtilfeller i undervisningen

- Det kan være elever i en hvilken som helst klasse som har problematiske erfaringer tilknyttet seksualitet, og/eller blitt utsatt for grenseoverskridende oppførsel. Er dette noe du tenker på?

- Har du undervist i klasser der du har visst eller hatt mistanke om elever med slike problematiske erfaringer?
 - Hvilke opplevelser / erfaringer hadde eleven(e)?
 - Kom erfaringene frem i undervisningen eller visste du om dem på forhånd?
 - Hvordan påvirket dette undervisningen? Hvordan reagerte medelever?
 - Hvordan håndterte du situasjonen, og hvordan forholdt du deg til eleven?
 - Opplever du det som mer krevende å snakke om temaet i klasser med elever med problematiske erfaringer? Hvorfor?
- Hvordan tenker du at lærere bør forholde seg til elever de vet har begått eller blitt utsatt for grenseoverskridende adferd?
 - Er det noe du mener det er særlig viktig å være oppmerksom på i møte med elever som har negative erfaringer knyttet til seksualitet?

Lærers tanker og planer om nåværende og fremtidig undervisning

- Føler du deg komfortabel med å snakke med elevene dine om grensesetting?
- Hva bør undervisning om grensesetting inneholde, mener du?
- Hvilke temaer mener du lærere bør vektlegge når de underviser om grensesetting?
- Er det noe lærere ikke bør snakke om, eller bør være forsiktige med å snakke om?
- Hva er de største utfordringene knyttet til undervisning om grensesetting?
- Hvilke undervisningsopplegg egner seg best; film, case, fremføringer osv.?
- Hvilken rolle bør læreboken spille?
- På hvilke måter bør undervisningen planlegges og gjennomføres etter hvilken elevgruppe man har?

Verdier, mangfold og normer

- På hvilke måter kan klasserommet være et inkluderende sted for alle, også transpersoner og seksuelle minoriteter, når man underviser om seksualitet?
- Pleier du å ta opp kultur og religion når du underviser om seksualitet?
 - På hvilken måte?
 - Dersom ikke, hvorfor ikke?
- Pleier du å snakke om samfunnets kjønnsnormer og ulike forventninger til jenter og gutter når du underviser om grensesetting og grenseoverskridelser?
- På hvilke måter tenker du at kjønn har betydning for ungdommers erfaringer med grenseoverskridelser?
 - Legger du først og fremst vekt på jenters opplevelser?
 - Snakker du også om gutters erfaringer med grenseoverskridelser og overgrep?
 - Snakker du også om hvordan man kan unngå å bli en som overskrider andres grenser?
 - Har du inntrykk av at også gutter kan oppleve jenter som grenseoverskridende?

Erfaringer med samarbeid

- Har du tidligere samarbeidet med andre lærere om undervisning om grensesetting?
 - Hvis ja- på hvilken måte? Hvordan opplevde du dette?
 - Hvis nei- kan du tenke deg/ ønsker du å samarbeidet med andre lærere, og isåfall hvordan?
- Har du tidligere samarbeidet med helsesøster på skolen?
 - Hvis ja- på hvilken måte? Hvordan opplevde du dette?
 - Hvis nei- kan du tenke deg/ ønsker du å samarbeidet med helsesøster på skolen, og isåfall hvordan?
- Har du tidligere samarbeidet med eksterne eksperter, som Sex og Samfunn/ MSO?
 - Hvis ja- på hvilken måte? Hvordan opplevde du dette?
 - Hvis nei- kan du tenke deg/ ønsker du å samarbeidet med helsesøster på skolen, og isåfall hvordan?
- Hvilke liknende tilbud kjenner du til, og hvilken rolle bør disse spille?

Kompetansemålet: lærers forståelse og kompetanse

- Hva tenker du om det nye kompetansemålet om grensesetting?:
 - *“Reflektere over utfordringar i samband med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp”*
 - Opplever du kompetansemålet som viktig/ nødvendig/ nytt? Hvorfor (ikke)?
- Hvordan tolker du kompetansemålet, og hva tror du legges i begrepet om “grensesetting”?
 - Tror du det er åpenbart for lærere hva Fagfornyelsen legger i begrepet?
- Inkluderer kompetansemålet nye momenter som du ikke har tatt med i undervisningen din tidligere? Vil du vektlegge nye temaer fremover?
 - Hvordan vil du undervise med utgangspunkt i kompetansemålet?
 - Kommer du til å behandle “grensesetting” som et separat tema eller inkludere det i mer overordnede tema? - hvilke i så fall?
 - Hvordan ser du for deg å vurdere/karaktersette elevenes kompetanse?

- Hvilken kompetanse bør lærere ha om temaet, dersom de skal undervise om det?
 - Opplever du at dagens lærere besitter denne kompetansen?
 - Føler du selv at du har tilstrekkelig med kompetanse?
 - Har du blitt tilbudt etterutdanning / annen opplæring som kan gi deg kompetansen du trenger?
 - Hvor opplever du at du kan få råd og hjelp?
 - Opplever du dine kolleger som mer/ mindre kompetente enn deg?
 - Opplever du at lærebøkene behandler temaet i tilstrekkelig grad?
 - Opplever du at det finnes et kompetansebehov helt generelt?
- Opplever du at fokuset på grensesetting har endret seg i løpet av din karriere?

Annet

- Har du en personlig interesse for temaet? Tror du at du vektlegger temaet mer enn andre samfunnsfagslærere?
- Er det noe du annet du ønsker å tilføye, som ikke ble fanget opp tidligere?

Supplerende spørsmål for lærere med erfaringer fra ulike linjer og skoler

- Hvordan tilpasser du undervisningen etter ulike elevgrupper/sammensetninger?
 - Er det forskjell mellom ulike linjer; yrkesfag og studiespes?
 - Er det forskjell på de ulike skolene du har vært ansatt ved?

Vedlegg 2) Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Referansenummer

479316

Registrert

18.07.2020 av Lotta Marie Bartschick - lottamb@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Åse Røthing , aserot@oslomet.no, tlf: 98658708

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lotta Marie Bartschick, lottamb@student.uv.uio.no, tlf: 40045534

Prosjektperiode

10.08.2020 - 01.09.2021

Status

20.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

20.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom og nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

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

20.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.07.2020 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 alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

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

Vedlegg 3) Deler av meldingstråd med NSD



Melding fra Henrik Netland Svensen

17.11.2020 15:44

Hei Lotta!

Du må gjøre en oppdatering i meldeskjema. Zoom og nettskjema er databehandlere, og må legges til i ruten nederst på siden behandling. Dere kan fjerne deres navn, da man med databehandler kun er ute etter eksterne databehandlere.



Melding fra Lotta Marie Bartschick

10.11.2020 11:21

Hei! På grunn av koronasituasjonen blir vi nødt til å åpne for digitale intervjuer. Vi ønsker å gjennomføre intervjuene over zoom mens vi tar lydopptak med diktafon-appen til UiO. Må denne endringen også føres inn i meldeskjema? Mvh Lotta Bartschick og Ola Hiis Bergh

Vedlegg 4) Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Undervisning om grensesetting i samfunnsfaget»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske samfunnsfaglæreres erfaringer med og tanker rundt seksualitetsundervisning. Fokuset vil spesielt ligge på læreres forståelse, kompetanse og synspunkter tilknyttet det nye kompetansemålet i VGS om grensesetting. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo (UiO). Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet ”grensesetting”, og hvordan det undervises om dette temaet: Føler lærere at de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise om grensesetting, hvilke tidligere erfaringer har de, og hvordan vil de undervise om temaet? Finnes det et kunnskapsbehov som må dekkes? Grensesetting nevnes i læreplanen for VGS gjennom det nye læreplanmålet: “Reflektere over utfordringer i samband med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp”. Grensesetting vil dessuten kunne tenkes å falle innenfor det nye tverrfaglige temaet om livsmestring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo (UiO) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju informanter som jobber som samfunnsfaglærer på en videregående skole. Det er en fordel om informanten har en arbeidserfaring på mer minimum fem år på, og har en interesse for temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet mens det gjøres lydopptak. Det vil også bli tatt notater underveis. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Under intervjuet vil du bli stilt spørsmål tilknyttet det nye kompetansemålet om grensesetting, særlig med fokus på din personlige forståelse av kompetansemålet, samt dine erfaringer, tanker og planer tilknyttet undervisning innenfor temaet. Det er ingen krav om at du har satt deg inn i temaet på forhånd, og du vil få tilsendt hele intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun oss, Lotta Marie Bartschick og Ola Hiis Bergh, samt vår veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Svarene dine i publikasjonen vår vil kun kunne knyttes til yrket ditt og fylket/bydelen (sistnevnte gjelder kun for Oslo) du jobber i, hvor lang arbeidserfaring du har og eventuelt kjønn (mann/ kvinne).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved månedsskiftet juni-juli 2021. Lydopptaket av deg og dine eventuelle personopplysninger vil da bli slettet og fjernet fra alle tidligere lagrede steder.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Åse Røthing (veileder, mail: aserot@oslomet.no), Ola Hiis Bergh (tlf: 97111797, mail: ohdy@student.uv.uio.no) eller Lotta Marie Bartschick (tlf: 40045534, mail: lottamb@student.uv.uio.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (tlf: +47-90822826, mail: personvernombud@uio.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Åse Røthing
(Veileder)

Lotta Marie Bartschick
(Student)

Ola Hiis Bergh
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning om grensesetting i samfunnsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju (innebærer lydopptak)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Spørreskjema

Vi setter pris på at fyller ut spørreskjemaet i forkant av intervjuet.

- **Hvilken kjønnsidentitet passer for deg?**
 - Mann
 - Kvinne
 - Annet (utdyp om ønskelig)

- **Hvilken aldersgruppe tilhører du?**
 - 20-30 år
 - 30-40 år
 - 40-50 år
 - 50-60 år
 - Over 60

- **Hva er din utdanningsbakgrunn?**

- **Hva slags arbeidserfaring har du?**
 - Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfagslærer?
 - Hvilke linjer har du undervist på?
 - Hvilke andre fag underviser du i?
 - Har du undervist på andre skoler tidligere? I så fall:
 - hvor mange?
 - hvor lenge?
 - i hvilke fag?