

Pål Kjøsnes Aftret

## Seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen

Gir den fremtidige lærere det de etterspør?

Masteroppgave i naturfag. Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Bernt Rønning

Mai 2022



Pål Kjøsnes Aftret

# **Seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen**

Gir den fremtidige lærere det de etterspør?

Masteroppgave i naturfag. Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Bernt Rønning  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



# Sammendrag

I en kronikk publisert på NRK sine nettsider november 2021, skrev en lærerstudent at hun ikke følte seg kompetent til å undervise hennes fremtidige elever om seksualitet (Storesund, 2021). Gjennom undersøkelser utført av stiftelsen Sex og samfunn er det avdekket at denne utfordringen er relativt vanlig hos norske grunnskolelærere (Sex og samfunn, 2022a). Samtidig viser undersøkelser at norske elever ønsker en styrking av seksualitetsundervisningen i skolen (Sex og samfunn, 2022b). Dette viser seksualitetsundervisningens aktualitet. Seksualitet og seksuell helse er også viktig, sett fra et samfunns- og folkehelseperspektiv (World Health Organization, u.å., 2022). Denne masterstudien tar for seg seksualitetsundervisning gjennom et lærerstudentperspektiv.

Målet med studien er å undersøke hvordan lærerstudenter opplever at seksualitetsundervisningen, på lærerutdanningens masterløp i naturfag, forbereder studentene på yrkeslivet. Studien har derfor til hensikt å besvare følgende problemstilling:

Hvordan mener studenter at seksualitetsundervisningen i grunnskolelærerutdanningens masterløp i naturfag samsvarer med den kompetansen de ønsker som fremtidige lærere?

Masterstudien tar utgangspunkt i det kvalitative intervjuet og det er gjennomført tre gruppeintervjuer med studenter fra grunnskolelærerutdanningen. Resultatene viser at det er noe variasjon i hva de tre studentgruppene har fått av seksualitetsundervisning gjennom lærerutdanningen. Den ene gruppen har ikke fått noen form for seksualitetsundervisning, mens de to andre gruppene stiller ulikt i form av at den ene gruppen også har hatt oppgaver mer rettet mot ungdomstrinnet. Seksualitetsundervisningen som tilbys på masterløpet i naturfag tenderer til å ha stort fokus på det anatomiske og fysiologiske, knyttet til pubertet og reproduksjon og mindre på andre aspekter knyttet til seksualitet. Til tross for ulikhetene er det relativ stor konsensus i gruppene, når det gjelder hvordan de mener at seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen kunne blitt bedre.

Funnene som ble gjort viser at studentene mener seksualitetsundervisningen bar preg av å være mangelfull. De uttrykte at den grundige gjennomgangen av anatomi og fysiologi var verdsatt og relevant, men at det var andre temaer som heller burde vært prioritert i lærerutdanningen. Det var stor konsensus om at seksualitetsundervisningen hadde for lav prioritet på lærerstudiet, både generelt og innenfor naturfagsretningen. Ønsket fra studentene var at temaet burde tildeles mer tid til mer innhold. Tverrfaglig organisering ble også tatt opp som en mulig løsning, både på ressursutfordringen med tildelt tid, men også for å implementere seksualitetsrelaterte aspekter i flere aktuelle fag. Studentene mener det burde vært gjennomgått flere temaer i seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. Dette er temaer de mener er aktuelle for seksualitetsundervisningen på grunnskolen og som de selv ikke føler seg kompetente til å undervise i. Det som ser ut til å være de største forbedringspotensialene for lærerutdanningen er ifølge studentene, å innlemme fagdidaktikk i seksualitetsundervisningen. De etterspør kunnskap om hvordan de kan omsette teori til undervisning tilpasset elever på ulike alderstrinn. Kompetansen de etterspør er å kunne planlegge for-, gjennomføre- og vurdere kvaliteten til et godt undervisningsopplegg i seksualitetsundervisningen.



# Abstract

In an article published on NRK's website in November 2021, a student teacher wrote that she did not feel competent to teach her future pupils about sexuality. Through surveys conducted by the Sex og samfunn Foundation, it has been revealed that this challenge is relatively common among Norwegian primary and lower secondary school teachers (Sex og samfunn, 2022a). At the same time, surveys show that Norwegian pupils want a strengthening in sexual education in school (Sex og samfunn, 2022a). This shows the topicality of sexual education. Sexuality and sexual health are also important from a social and public health perspective (World Health Organization, u.å., 2022). This master's thesis deals with sexual education through a student teacher perspective.

The aim of the study is to investigate how student teachers experience that sexual education. In the science master's course at the teacher education, it prepares students for their future professional life as teachers. Based on this, the following research question is made in which the study intends to answer:

How do students think that the sexual education in the primary school teacher's education master's course in science corresponds with the competence they want to possess as future teachers?

The master's study is based on the qualitative interview where three group interviews were conducted with students from the primary school teacher's education. The results show that there is some variation in what the three student groups have received in sexual education through the teacher's education. One group did not receive any sexual education, while the other two groups are different in the sense that one group has had tasks more aimed at junior high school. The sexual education offered at the master's course in science tends to have a strong focus on the anatomical and physiological aspects of puberty and reproduction and less on other aspects related to sexuality. Despite these differences, there is a relatively large consensus in the groups as to how they believe that sexual education in teacher education could be improved.

The findings that were made show that the students believe that sexual education was characterized by being deficient. They expressed that the thorough review of anatomy and physiology was valued and relevant, but that there were other topics that should have been prioritized in the teacher's education. There was a large consensus that sexual education had too low a priority in teacher education, both in general and in the field of science. The desire of the students was that the topic should be given time for more content. Interdisciplinary organization was also highlighted as a possible solution, both to the resource challenge with allocated time, but also to implement sexuality-related aspects in several relevant subjects. The students believe that several topics should have been covered in the teaching of sexuality in teacher education. These are topics they believe are relevant to sexual education in primary school and which they themselves do not feel competent to teach. What seems to be one of the biggest potential improvements for teacher education is, according to the students, to incorporate subject didactics in sexuality education. They demand knowledge about how they can translate theory into teaching adapted to students at different ages. The competence they demand is to be able to plan for, implement and assess the quality of a good teaching plan in sexual education.





# Forord

Med denne masterstudien vil jeg avslutte min femårige mastergradutdannelse som grunnskolelærer. Det har vært fem år med mange opp- og nedturer og jeg ser tilbake på en fin, interessant og lærerik studietid på grunnskolelærerutdanningen på NTNU. Valget av tema for denne masterstudien ble tatt tredje studieår, i mars 2020, i forbindelse med gjennomføringen av FoU-oppgaven min. Da undersøkte jeg hvordan lærere la opp seksualundervisningen sin for å bevisstgjøre elevene sine om grensesetting. Spesielt ett av intervjuene jeg gjennomførte, sammen med en meget engasjert lærer, medførte til at jeg bestemte meg for å ha seksualitet som tema for masterstudien min også. Som støttemedlem for Stine Sofies stiftelse ønsker jeg å bidra til å forhindre vold og overgrep mot barn og unge, samtidig som de bidrar til å hjelpe barna som allerede er utsatt for den type traume. Det at barn og unge får en sunn og god seksuell helse, et godt forhold til egen kropp og seksualitet mener jeg er svært viktig.

Jeg tror at en god seksualitetsundervisning er viktig for å bidra til nettopp dette. Etter å ha lest kronikken på NRK, bestemte jeg meg for å se på seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. Målet med studien er å se på lærerutdanningens positive sider, i tillegg til å undersøke eventuelle forbedringspunkter i håp om å kunne bidra til en eventuell kvalitetsøkning på seksualitetsundervisningen på studiet.

Arbeidet med oppgaven har vært interessant og lærerikt, men tidvis krevende og det er flere jeg vil takke for god støtte og hjelp gjennom denne perioden. Uten dere hadde ikke gjennomføringen av studien vært mulig. Jeg vil for det første takke familie og venner for støttende og motiverende ord da det var nødvendig. Dere har gjennom hele perioden hatt trua på meg og bidratt til å motivere meg. En stor takk til samboeren min Malin for tålmodighet, hjelp og støtte gjennom fem år med studier og da spesielt under arbeidet med masteren. Jeg vil også takke søsteren min Kari Cecilie for støtte, motiverende ord og hjelp til korrekturlesing i prosjektets innspurt. En takk sendes også til Seth Gernbacher for språklig bidrag samt Tom Erik for lån av teknisk utstyr.

En stor takk rettes også til alle lærerstudentene som sa seg villige til å delta som informanter i dette prosjektet! På studiestedet vil jeg også få takket den fine gjengen medstudenter for en fin studietid og gode faglige samtaler og diskusjoner i gangene på campus. En spesiell takk til Ivar og Petter som har lagt ned ekstra stor innsats som oppgavesparringspartnere under prosessen med masteroppgaven. I tillegg vil jeg takke studentgruppa, Maria og Ragnhild for konstruktive og gode masterseminarer utover semesteret. Til slutt vil jeg også takke min eminente veileder, Bernt Rønning. Du har gjennom hele prosessen vært en konstruktiv støttespiller og bidratt med mange gode tilbakemeldinger, morsomme møter og en trygghet igjennom skriveprosessen, tusen takk!

Så takk alle sammen, dere har alle betydd mye!

Trondheim, mai 2022

Pål Kjøsnes Aftret



# Innhold

Tabeller .....	xiv
1 Innledning .....	15
1.1 Masteroppgavens bakgrunn .....	15
1.2 Seksualitetsundervisningens plass i dagens skole gjennom et historisk perspektiv.....	15
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	17
1.4 Oppgavens disposisjon.....	17
2 Teori .....	19
2.1 Definisjoner.....	19
2.2 Økt fokus i ny læreplan .....	19
2.3 Tidligere forskning om temaet .....	20
2.3.1 Seksualitetsundervisning i skolen – en undersøkelse blant norske lærere i grunnskolen .....	20
2.3.2 Stemmer de unges oppfatning av seksualitetsundervisningen overens med lærernes? .....	22
2.4 Seksualitetsundervisningens historiske utvikling.....	23
2.5 Didaktikk og prinsipper for seksualitetsundervisning .....	24
2.5.1 Generell didaktikk og danning i naturfag .....	25
2.5.2 Det demokratiske paradigmet og kritisk seksualitetsundervisning.....	25
2.5.3 Handlingskompetanse og undervisningsmetode .....	26
3 Metode .....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	27
3.2 Konteksten rundt masteroppgavens arbeid.....	28
3.3 Studiens forskningsdeltakere .....	28
3.4 Studiens datamateriale og metode for innhenting.....	29
3.4.1 Det kvalitative intervjuet.....	30
3.4.2 Intervjuforberedelsene.....	30
3.4.3 Valg av struktur og form på intervjuet .....	31
3.4.4 Utforming av intervjuguide.....	31
3.5 Bearbeiding- og analyse av datamaterialet .....	32
3.5.1 Transkribering av datamateriale.....	32
3.5.2 Datareduksjon og kategorisering .....	33
3.6 Troverdighet – Et kritisk blikk på metodevalget.....	34
3.6.1 Hvor gyldig er studien? .....	35
3.6.2 Hvor pålitelig er studien? .....	35
3.7 Forskningsetikk.....	35

3.7.1	Etisk gjennomføring av intervju som metode .....	36
4	Resultat .....	37
4.1	Generell bakgrunnsinformasjon .....	37
4.1.1	Seksualitetsundervisningens relevans .....	37
4.1.2	Viktige kompetanser og personlige egenskaper for lærere med seksualitetsundervisning .....	38
4.1.3	Egen motivasjon og opplevd kompetanse basert på skolegang og utdanning 38	
4.2	Seksualitetsutdanningens innhold på grunnskolelærerutdanningen .....	39
4.2.1	Faglig innhold i seksualitetsundervisningen på naturfagsretningen.....	40
4.2.2	Undervisningsopplegg gjennomgått i seksualitetsundervisningen .....	41
4.3	Lærerstudentenes oppfatning av naturfagretningens seksualitetsundervisning .	42
4.3.1	Beskrivelse av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning .....	44
4.3.2	Hvordan seksualitetsundervisningens organisering oppfattes av studentene 45	
4.3.3	Fagdidaktikk i seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen	46
4.3.4	Innholdet i seksualitetsundervisningen.....	47
4.4	Hvilket innhold bør lærerutdanningen inneholde? .....	48
4.4.1	Seksualitetsundervisningen burde inneholde mer fagdidaktikk .....	50
4.4.2	Organisering av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning .....	52
4.4.3	Seksualitetsundervisningens ønskede tematikk .....	52
5	Diskusjon.....	56
5.1	Seksualitetsutdanningens innhold på grunnskolelærerutdanningen .....	56
5.1.1	Studieklassenes store ulikheter og den generelle seksualitetsundervisningens store hovedfokus .....	56
5.1.2	Samsvarer seksualitetsundervisningen med Kunnskapsløftet 2020?.....	56
5.1.3	Undervisningen på lærerutdanningen sett i et historisk perspektiv.....	58
5.1.4	Undervisningsopplegg i seksualitetsundervisningen .....	58
5.2	Lærerstudentenes oppfatning av naturfagretningens seksualitetsundervisning .	58
5.2.1	Organisering og prioritet .....	59
5.2.2	Fagdidaktikkens fravær i lærerutdanningens seksualitetsundervisning .....	60
5.2.3	Kommentarer til seksualitetsundervisningens innhold .....	60
5.3	Hvilket innhold bør lærerutdanningen inneholde? .....	61
5.3.1	Mer fagdidaktikk .....	61
5.3.2	Planlegging og gjennomføring av seksualitetsundervisning .....	61
5.3.3	Ønsket tematikk på lærerutdanningen .....	62
5.4	Studiens begrensninger .....	63
5.4.1	Teoriens begrensning .....	63

5.4.2	Kasusstudiens kontekst.....	64
5.4.3	Studiens informanter .....	64
6	Konklusjon .....	65
6.1	Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 1 .....	65
6.2	Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 2 .....	65
6.3	Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 3 .....	65
6.4	Oppgavens besvarelse av problemstillingen .....	66
	Referanser.....	67
	Vedlegg.....	71

# Tabeller

Tabell 2.1 Topp 10 underviste tema i seksualitetsundervisningen .....	22
Tabell 2.2 Hva kjennetegner god seksualitetsundervisning.....	23
Tabell 3.1 Oversikt over grupper .....	29
Tabell 3.2 Oversikt varighet på intervju .....	30
Tabell 3.3 Eksempeltabell for datareduksjonsskjema .....	34
Tabell 4.1 Datareduksjonsskjema for forskningsspørsmål 1 .....	39
Tabell 4.2 Datareduksjonsskjema for forskningsspørsmål 2 .....	43
Tabell 4.3 Datareduksjonsskjema for forskningsspørsmål 3 .....	48

# 1 Innledning

## 1.1 Masteroppgavens bakgrunn

«Jeg føler meg ikke forberedt på å undervise barna dine om seksualitet» skriver en lærerstudent i kronikken, *Sex på timeplanen*, som er publisert på nrk.no (Storesund, 2021). Med utgangspunkt i kronikken kan vi stille spørsmålet, er Storesund alene om å føle seg lite forberedt på denne delen av yrkeslivet? Det viser seg at Storesunds følelse av lav kompetanse er et omfattende problem og at dette er noe hun langt ifra er alene om å føle. Det er dessverre et ganske vanlig problem at lærere føler at kompetansen deres ikke strekker til kravene som følger med seksualitetsundervisningen. Det er kartlagt, i en studie utført for stiftelsen *Sex og samfunn*, at majoriteten av lærere er enige med Storesund. Undersøkelsen ble gjennomført i 2016 og på nytt i 2022, hvor målet for undersøkelsen var å kartlegge seksualitetsundervisningen på norske grunnskoler, samt avdekke behovene for å sikre videre opplæring om seksualitet (Hind, 2016). I undersøkelsen fra 2022 svarte 1151 lærere på skoler over hele landet. Videre viser undersøkelsen at kun 12 prosent av lærerne sier at de i løpet av utdannelsen sin fikk kunnskap om seksualitetsundervisning som de kan benytte i gjennomføringen av læreryrket (*Sex og samfunn*, 2022a). Problemet bekreftes også av Sandra Støylen Ellefsen som i sin masteroppgave *Seksualitet på timeplanen*, fra Institutt for pedagogikk på Universitetet i Bergen, finner ut at lærerstudenter får liten til ingen didaktisk seksualundervisning gjennom sine studier (Ellefsen, 2013). Problemet viser seg også å være en global utfordring. En metastudie hvor til sammen 22 studier, i hovedsak fra USA, Australia og Storbritannia, ble undersøkt konkluderes det med at lærere har manglende kunnskap til å undervise om seksualitet i tillegg til at utdanningsinstitusjoner i for dårlig grad klarer å gi lærerstudentene den nødvendige kompetansen innen temaet (O'Brien et al., 2020).

På tross av dette kan det observeres en trend som tilsier at det er et reelt problem med utdanningen av lærere, kan det virke som at temaet er lite forsket på. Problemet er både nasjonalt innad i Norge, men også internasjonalt i flere vestlige land. Med denne masteroppgaven er ønsket og kunne bidra med kunnskap knyttet til området seksualitetsundervisning, hvor det tilsynelatende er mangel på kunnskap om utdanningen til fremtidige lærere. I tillegg er målet med masteren, å kunne påvirke seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen slik at fremtidige lærere skal kunne komme ut i yrkeslivet med best oppnåelig kompetanse innenfor temaet. Ved å undersøke seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen er ønsket og kunne finne forbedringspunkter, gitt at de finnes. Dette i tillegg til å belyse positive sider ved utdanningen slik at naturfagseksjonen ved lærerutdanningen kan bruke masteren til å gjennomføre eventuelle endringer i studieløpet for fremtidige lærerstudenter.

## 1.2 Seksualitetsundervisningens plass i dagens skole gjennom et historisk perspektiv

Det økende fokuset på seksualitetsundervisningen er en fortsettelse av et allerede økende fokus som har vedvart i norsk skole over lengre tid. Seksualitet som begrep har fått både større plass og representerer en bredere betydning og forståelse. Begrepet seksualitet ble tatt i bruk på 1800-tallet. Det som har utviklet seg fra å være seksualopplysning til

seksualitetsundervisning har gjennomgått stor utvikling. Om tidlig seksualopplysning referer Almås (2010) til Tofte et al. sin bok Seksuel hygiene. Haandbog i seksuel oplysning, og skriver følgende:

Seksualopplysningsbøker fra tidlig 1900-tall kan leses som innføring i human voldtekt, idet de forklarer mannen hvordan han skal bidra til at hans unge, uvitende brud skal bli minst mulig traumatisert av de ekteskapelige plikter som hun må avfinne seg med på bryllupsnatten. (Almås, 2010, s.294)

I begynnelsen av norsk skolehistorie var ikke seksualitet tematisert gjennom retningslinjene for skolens undervisning. Det lå derimot implisitt i skolens virke at den skulle bidra til å lære elevene om det heteroseksuelle rammeverket som var grunnlaget for organiseringen av familie og samfunnet. Jentene skulle eksempelvis lære seg å bli dydige og fornuftige familiemedlemmer som skulle gjøre sitt for å tilfredsstille mennenes behov (Røthing & Svendsen, 2009).

Utover 1900-tallet kom det derimot store endringer i skolens seksualundervisning. Grunnlaget for undervisningen var seksualitet som forplantningsmetode mens det følelsesmessige aspektet ved seksualitet ble utelatt (Almås, 2010). Læreplanene fra 1939 omhandlet forplantningsorganenes oppbygging og funksjon. I tillegg skulle elevene lære om befruktning, fosterutvikling, fødsel og hvilke fysiske og psykiske forandringer som kom med puberteten. Etske problemstillinger knyttet til ungdommens seksualliv skulle også implementeres i undervisningen. Innholdet forble det samme også gjennom 1960-tallet men med økt fokus på sammenhengen mellom forplantning, hjem og samfunnsansvar. I 1972 avkriminaliseres homoseksualitet. Tiåret preges av økt fokus på likestilling mellom kjønnene, og til tross for at homofili for første gang nevnes i læreplanen fra 1974, er det likevel heteroseksuelle kjernefamilier som fremstilles som idealet i familiestrukturen. Det var ikke før på 80-tallet at også homoseksualitet ble sett på i forbindelse med forelskelse og samliv. I læreplanen fra 1997 ble også veiledning i bruk av prevensjon innført i skoleverket, og i Kunnskapsløftet fra 2006 ble uttrykket seksuell orientering innført. Dette beskriver seksualitets kompleksitet og mangfold (Røthing & Svendsen, 2009). Som utviklingen viser har undervisning om seksualitet økt i omfang og kompleksitet fra og omhandle forplantning og formaning om dyd, til å omhandle både teknisk kunnskap som bruk av prevensjon, omhandle følelser og ulik seksuell orientering. Kompleksiteten har også medført at undervisningen kommer med nye utfordringer som må løses. I takt med at samfunnet utvikler seg og blir stadig mer komplekst endres også kulturelle normer (Grünfeld & Almås, 2021). Viktigheten av en oppdatert utdanning av fremtidens lærere kan derfor anses og øke.

Seksualitet har, blant annet gjennom tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring fått økt plass i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som gradvis ble innført i norsk skole fra 1. august 2020. I beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring er det skrevet at elevene skal opparbeide seg forståelse for egen kropp samt kunnskap om fysisk og psykisk helse. De skal også kunne forholde seg kritisk til helserelatert informasjon og ta fornuftige valg knyttet til helse, miljø og sikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Basert på læreplanteksten kan det argumenteres for at seksualitet og seksuell helse er et viktig tema for skolens virksomhet. Forskning viser at det å ha en sunn seksualitet er en viktig og grunnleggende del av god helse og høyere livskvalitet (Almås, 2010). Temaet er komplekst og krever kunnskap både innen biologi, psykologi og sosiale- og kulturelle aspekter. Det avhenger av biologiske forutsetninger, men er også en sosial konstruksjon skapt gjennom sosiale relasjoner og kulturelle rammer (Graugaard, 2018).



### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

En god seksualitet er viktig for god helse og livskvalitet. Det er derfor viktig at flest mulig får en best mulig undervisning slik at de, som den nye læreplanen presiserer, kan ta sunne og fornuftige valg som fremmer egen helse (Almå, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det kommer til bakgrunnen for valg av seksualitetsundervisning som tema for denne masteroppgaven har det mest med interesse for temaet å gjøre. Det er i tillegg essensielt å nevne at temaets viktighet og aktualitet spiller en motiverende rolle for valget, samtidig som det ser ut til å være lite forsket på, spesielt blant lærerstudenter.

Proessen med å gi oppgaven retning, og en reell og forskbar problemstilling, var derimot ikke like enkel som valget av tema. Det ble vurdert flere ulike vinklinger hvor lærebokanalyse, seksualitetsundervisning fra et elevperspektiv eller et lærerperspektiv var blant mulighetene. Inspirert av kronikken til Storesund (2021), samt eget studieløp på grunnskolelærerutdanningen, valgte jeg til slutt å se på seksualitetsundervisning fra et lærerstudentperspektiv. Masteroppgavens misjon ble derfor å undersøke seksualitetsundervisningen som setter premissene for fremtidige læreres kompetanse innen temaet, samt videre å belyse positive og negative sider ved utdanningen. Oppgavens problemstilling er utarbeidet sammen med tre forskningsspørsmål som hver og en skal bidra til å besvare ulike aspekter ved den overordnede problemstillingen.

Problemstillingen er utarbeidet for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, som i motsetning til kvantitative problemstillinger ikke skal brukes for statistisk generalisering. Derimot skal den gi en forskningsbasert beskrivelse og forklaring på opplevelsen lærerstudentene har av seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen (Krumsvik, 2013). Dette har ledet fram til følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

Hvordan mener studenter at seksualitetsundervisningen i grunnskolelærerutdanningens masterløp i naturfag samsvarer med den kompetansen de ønsker som fremtidige lærere?

1. Hvilket innhold har ifølge studentene blitt gjennomgått i seksualitetsundervisningen?
2. Hvordan oppfatter lærerstudenter i naturfag seksualitetsundervisningen?
3. Hvilket innhold mener studentene dagens lærerutdanning bør inneholde?

### 1.4 Oppgavens disposisjon

Det neste kapittelet i oppgaveteksten gir en presentasjon av det teoretiske rammeverket som gir grunnlaget for oppgaven. Teorikapittelet gir en oversikt over forskning innenfor temaet, oppgavens læringsteoretiske ståsted og naturfagdidaktisk teori som er relevant for å kunne drøfte funnene fra datainnsamlingen. Videre vil metodekapittelet gi en grundig gjennomgang av metoden og prosessen i forbindelse med selve gjennomføringen av studien. Metoden som er benyttet er det kvalitative intervjuet. Det ble i alt gjennomført tre gruppeintervjuer hvor til sammen elleve lærerstudenter ble intervjuet om deres forhold til seksualitetsundervisning generelt samt den som tilbys ved naturfagstudiet på grunnskolelærerutdanningen. I metodekapittelet presenteres alle forutsetningene som ligger til grunn for prosjektet og alle metodiske valg som er tatt i prosessen. Etterpå presenteres funnene fra datainnsamlingen i et resultatkapittel. Funnene presenteres i tilknytning til forskningsspørsmålene samt en generell del med relevant bakgrunnsinformasjon om studentenes holdninger og tanker rundt seksualitetsundervisning. Videre vil funnene diskuteres i tekstens diskusjonskapittel. Her

vil funnene drøftes opp mot teorien fra teorikapittelet. Gjennom å analysere og drøfte informasjonen fra intervjuene skal denne studien bidra til å gi svar på oppgavens problemstilling. Teksten avsluttes med et kapittel som oppsummerer studien med en konklusjon basert på diskusjonen.

## 2 Teori

Opgavens teoretiske rammeverk presenteres her i teorikapittelet. Kapittelet begynner med å definere begrepet seksualitet før seksualitetens plassering i den nye læreplanen forklares sammen med en avklaring av begrepet seksuell helse. Videre presenteres noen undersøkelser som er gjennomført med norske elever og lærere om deres meninger om seksualitetsundervisning. Deretter presenteres historisk teori om seksualitetsundervisningens historikk i den norske skolen. Før det til slutt presenteres didaktisk teori, forankring i sosiokulturell læringsteori og prinsipper for seksualitetsundervisning. Seksualitet er som nevnt innledningsvis påvirket av samfunn og kultur. Det er besluttet å basere masteroppgaven på skandinavisk teori, dette for å unngå at teorien påvirkes av kulturer forskjellig fra den i Norge og som er grunnlaget for denne studien.

### 2.1 Definisjoner

Begrepet *seksualitet* favner et bredt og komplekst innhold. I mediene knyttes ofte seksualitet til reproduksjon og fysisk seksualitet. Begrepet favner derimot mye bredere enn som så (Grindeland et al., 2016). Masteroppgavens perspektiv på seksualitet har bakgrunn i Verdens helseorganisasjons (WHO) definisjon.

Seksualitet er et sentralt aspekt av menneskelig eksistens gjennom hele livet og omfatter fysisk kjønn, kjønnsidentiteter og -roller, seksuell orientering, erotikk, nytelse, intimitet og forplantning. Seksualitet oppleves og uttrykkes gjennom tanker, fantasier, lyster, forestillinger, holdninger, verdier, atferd, praktikker, roller og relasjoner. Til tross for at seksualitet kan omfatte alle disse dimensjonene, oppleves og uttrykkes ikke nødvendigvis alle disse til enhver tid. Seksualitet påvirkes av samspillet mellom biologiske, psykologiske, sosiale, økonomiske, politiske, kulturelle, etiske, juridiske, historiske, religiøse og spirituelle faktorer. (World Health Organization, u.å., egen oversettelse fra engelsk til norsk)

Som definisjonen viser handler seksualitet også om sosiale og kulturelle aspekter og ikke bare biologiske forutsetninger. Seksualiteten til hvert enkelt menneske bestemmes derfor både av interne og eksterne faktorer. På denne måten kan vi se på seksualitet med et sosial konstruktivistisk perspektiv. Seksualitetens virkelighet kan ses på som en konstruert sosial virkelighet på bakgrunn av samhandling og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2018). Kulturelle forskjeller vil bidra til forskjellig input som igjen vil kunne resultere i ulik seksualitet.

### 2.2 Økt fokus i ny læreplan

I LK20 ble folkehelse og livsmestring innført som et overordnet tverrfaglig tema som skal gjennomsyre hele utdanningen i norske skoler. Læreplanen i naturfag spesifiserer at elevene skal oppnå kunnskap til å kunne forvalte egen og andres helse på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). I sin artikkel Behov for sexologisk utdanning referer Almås (2010) til flere studier som viser helsemessige fordeler som en direkte konsekvens av god seksualitet. Listen er lang, levealder og livskvalitet er to grunnleggende aspekter som kan påvirkes av seksualiteten. Begrepet seksuell helse er også et begrep definert av WHO, begrepet er også å finne i LK20. God seksuell helse er ikke ensbetydende med å ha helse fri for sykdom eller dysfunksjon. Derimot omhandler seksuell helse om velvære som følger av god seksualitet. Forutsetningene er å ha det godt, fysisk, psykisk og

følelsesmessig med seg selv, men også sosialt. Tilrettelegging for god seksuell helse krever at seksualitet og seksuelle relasjoner behandles med positivitet og respekt. I tillegg er det viktig å kunne ha oppnåelige seksuelle opplevelser som er behagelig og trygge. Seksuell helse forutsetter også at det er fravær av tvang, diskriminering og vold (World Health Organization, 2022).

Seksuell helse trekkes også inn i kompetansemålene for 10. trinn. I henhold til kompetansemålet skal elevene drøfte spørsmål rundt seksuell og reproduktiv helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Foruten kompetansemålene for 10. trinn er det fire kompetansemål knyttet til seksualitet for 4.- og 7. trinn og disse uttrykker at eleven skal kunne:

4. trinn: samtale om hva fysisk og psykisk helse er, og drøfte hvordan livsstil og trivsel påvirker helse.

4. trinn: samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon.

7. trinn: gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet.

7. trinn: gjøre rede for noen av kroppens organsystemer og beskrive hvordan systemene virker sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Med dette kommer det fram at LK20 både legger generelle føringer i form av tverrfaglige tema som kan knyttes til seksualitet, samtidig som at kompetansemålene spesifiserer kompetanse som dekker et bredt spekter av seksualitetens aspekter.

## 2.3 Tidligere forskning om temaet

Under dette kapittelet presenteres det teori fra fire undersøkelser, disse omhandler norske lærere og ungdommers forhold til seksualitetsundervisning. En er utført på vegne av Redd Barna og tar for seg ungdoms forhold til seksualitetsundervisning, mens den andre er gjennomført av Sex og samfunn. I undersøkelsen gjennomført i 2021 ble det intervjuet drøye 1100 norske lærere, mens det i undersøkelsen fra 2016 er intervjuet drøye 1000 lærere. Begge undersøkelsene er gjennomført av Sex og samfunn og tar for seg læreres forhold til seksualitetsundervisning samt praksisen deres. I undersøkelsen fra Redd Barna ble ca. 50 ungdommer i alderen 15-20 intervjuet i tillegg til at de fikk forskjellige case-oppgaver. Dette resulterte i synspunkter på grensesetting og seksualitet og presenterer ungdommenes utfordringer, budskap og forslag. Utvalget i undersøkelsen er ikke representativt, og det er derfor ikke en vitenskapelig undersøkelse (Grande, 2005). I undersøkelsen gjennomført av Sex og samfunn svarte 1140 elever, i alderen 16-17 år, på deres forhold til seksualitetsundervisningen på skolen (Sex og samfunn, 2022a). Begrunnelsen for bruken av disse uvitenskapelige undersøkelsene er at de, i likhet med den beskrevne hensikten bak Redd Barnas undersøkelse, vil brukes som en stemme for de unge i debatten om seksualitetsundervisning, da det ikke finnes mye forskning på feltet. De vil også brukes til og sammenlignes med studentenes svar.

### 2.3.1 Seksualitetsundervisning i skolen – en undersøkelse blant norske lærere i grunnskolen

Undersøkelsen som er gjennomført på oppdrag for stiftelsen Sex og samfunn, har til formål å bidra til å sette søkelys på seksualitetsundervisningen i den norske skolen, få kunnskap om hvordan undervisningen er og hvordan best mulig undervisning kan sikres. Det viser seg at flertallet, i underkant av tre av fire lærere, har faglig interesse for

seksualitetsundervisning. Når det gjelder seksualitetsundervisning på lærerutdanningen, mener 12 prosent at de i utdannelsen sin fikk kunnskap innenfor temaet som kan benyttes i yrkeslivet. Samtidig sier hele 69 prosent av lærerne at de følte seg komfortable med å undervise om seksualitet. Samtidig som 74 prosent av de spurte opplevde å ha nødvendig kompetanse til å ha seksualitetsundervisning (Sex og Samfunn, 2022b). Dette bekreftes også i en artikkel publisert på Utdanningsforbundets nettsider hvor det står at lærere rapporterer om lite kunnskap om temaet etter endt utdanning (Alver & Brøntveit, 2021). 6 av 10 lærere fra 2016-undersøkelsen mente også at undervisning om- og formidling av seksualitet i egen utdanning, supplert med tilrettelagte undervisningsopplegg, ville bidratt til en økt kvalitet på seksualitetsundervisningen i grunnskolen (Hind, 2016).

I undersøkelsen fra 2022b kom det fram at det er en viss uenighet om kvaliteten på seksualitetsundervisningen i grunnskolen. 22 prosent mener den er tilstrekkelig god. I undersøkelsen fra 2016 viser det seg at 9 av 10 lærere sier seg enige i at seksualitet er et passende tema og snakke om på skolen, samtidig som 6 av 10 lærere seg enige i at å skape et sunt og godt forhold til egen kropp og seksualitet har sammenheng med skolens seksualitetsundervisning. Når det gjelder temaets fokus og prioritering i skolen mener halvparten av de spurte lærerne at det skulle vært mer seksualitetsundervisning i skolen, mens kun syv prosent er uenig i dette. Samtidig sier nær 7 av 10 lærere seg ganske- eller helt enige i at seksualitet som tema er like viktig som andre obligatoriske fag. 70 prosent av lærerne mener også at seksualitetsundervisningen er et viktig bidrag for å skape et godt psykososialt miljø i klassen, og på skolen generelt. Kun seks prosent er uenig i dette utsagnet mens 24 prosent hverken er enig eller uenig (Hind, 2016).

Seksualitetsundervisning gjennomføres som oftest på mellomtrinnet, men det undervises også om temaet på småtrinnet og ungdomstrinn. Hyppigheten på undervisningen varierer fra lærer til lærer. Hver fjerde lærer sier de tar opp temaer relatert til seksualitetsundervisningen månedlig. 40 prosent bruker tid på temaet en gang i kvartalet eller i halvåret, mens 20 prosent bruker tid på det årlig og de resterende sjeldnere eller aldri. Samtidig sier 8 av 10 at de bruker tid på emner relatert til seksualitetsundervisningen når de dukker opp naturlig i klasserommet (Hind, 2016).

Organisatorisk er det to relevante aspekter som trekkes fram av lærerne. Faglig organiseres seksualitetsundervisningen i naturfag av 80 prosent av lærerne. Samtidig som det i tillegg kombineres med fagene Norsk, KRLE og Samfunnsfag. Blant lærerne bruker 88 prosent hendelser som oppstår naturlig i klassen til å ta opp emner knyttet til seksualitet (Sex og samfunn, 2022b). I tillegg til å spille på elevbaserte situasjoner mener 60 prosent av lærerne at elevene i stor grad må være med å påvirke seksualitetsundervisningen (Sex og samfunn, 2022a).

Når det gjelder innholdet som undervises er det flere likheter mellom rene barneskoler, kombiskoler og ungdomsskoler der mange av de mest underviste temaene går igjen på alle de tre type skolene. De ti temaene som er gjennomgått av flest lærere er presentert i tabellen under (Sex og samfunn, 2022a).

**Tabell 2.1 viser de ti mest gjennomgåtte temaene innen seksualitetsundervisning tatt fra undersøkelsen «Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning? Et dypdykk i innholdet i seksualitetsundervisningen i skolen» gjennomført på oppdrag for Sex og samfunn. Hvert tema beskrives med prosenttallet lærere som har gjennomført undervisningen (Sex og samfunn, 2022a).**

Topp 10 underviste tema i seksualitetsundervisningen	
Hvilke/t kjønn man forelsker seg i (82%)	Seksuelle overgrep (73%)
Grenser (80%)	Kroppsidealer (73%)
Kjæresten (79%)	Kroppens anatomi og utvikling (72%)
Menstruasjon (78%)	Kjønnsidentitet (70%)
Nettvett/bildedeling/overgrep over nett (77%)	Kjønnsroller (69%)

### 2.3.2 Stemmer de unges oppfatning av seksualitetsundervisningen overens med lærernes?

Spørsmålet en kan stille seg er, hvordan norske elever stiller seg til seksualitetsundervisningen? En ting er hva lærerne føler, en annen er hva de som mottar undervisningen synes om det de får. For å gi barnas stemme til det som da handlet om seksualundervisningen gjennomførte Redd Barna i 2005 en undersøkelse finansiert av blant annet Barne- og familiedepartementet. Konklusjonen var ment å veilede politikere og skole innen forebyggende arbeid, samt utdanne foreldre, barn og unge. Sex og samfunns undersøkelse fra 2022 omhandler 16-17 år gamle norske elevers svar på hvordan de opplevde seksualitetsundervisningen i tillegg til hva som savnes i opplæringen (Sex og samfunn, 2022a).

Ungdommene i undersøkelsene mener det må satses på seksualitetsundervisning, og at skolen må ha en større og viktigere rolle for å sikre at barn og unge får sikker og god informasjon om utfordringer knyttet til seksualitet (Grande, 2005; Sex og samfunn, 2022a). I undersøkelsen fra Sex og samfunn viser det seg at i underkant av 70% av de spurte elevene ønsker mer seksualitetsundervisning samtidig som at 1 av 3 deltagere opplyser at det er tema de savnet i undervisningen (Sex og samfunn, 2022a). Også ungdommene i undersøkelsen fra Redd Barna mener at myndighetene må satse mer på seksualitetsundervisningen (Grande, 2005). Deres oppfatning av seksualitet samsvarer med definisjonen av begrepet, at det omfatter mer enn bare sex (Grande, 2005; Sex og Samfunn, 2022a; World Health Organization, u.å.). Når det kommer til hva som er god undervisning om seksualitet avhenger det av hver enkelt elevs subjektive mening og det er derfor også vanskelig å si sikkert, hva som vil gjøre undervisningen bedre (Røthing & Svendsen, 2009). Mange fra undersøkelsen fra 2005, mente at dagens seksualitetsundervisning ikke var god nok, og at den var gammeldags (Grande, 2005).

Undersøkelsene kommer likevel med noen felles punkter som er godt forankret i utvalgets meninger om hva som er god seksualundervisning, hvordan den skal gjennomføres og personlige kvalifikasjoner hos underviseren. Ungdommene som ble intervjuet av Redd Barna synes det er håpløst at undervisningen er av en for teknisk art. De ønsker å lære om viktige ting og ikke bare det de kan fra før. Ønsket ligger blant annet i å lære om- og diskutere problemstillinger knyttet til seksualitet som ikke bare er av den tekniske typen (Grande, 2005). Ifølge undersøkelsen fra Sex og samfunn er det også flere tema som

savnes, de fleste av disse er også tema som ikke går under den «tekniske delen» av seksualitetsundervisningen. Blant disse nevnes sex, på et generelt nivå, men også knyttet til ulike problemstillinger. Voldtekt nevnes også i tillegg til grensesetting, kjønnsidentitet, nytelse og misoppfatninger tilknyttet porno (Sex og samfunn, 2022a). En annen stor utfordring som knyttes til det faglige innholdet i undervisningen var at kjønnene visste lite om hva de fra det andre kjønn tenkte og mente om seksualitet. Ofte viste det seg at det de trodde stemte, var feil, og at det å diskutere seksualitet var utfordrende. Med dette som bakgrunn konkluderes det med at det er stor grunn til å tro at misoppfatninger knyttet til seksualitet ikke er uvanlig (Grande, 2005). Som et sammendrag av undersøkelsens funn på kjennetegn ved god seksualitetsundervisning presenteres disse i følgende tabell.

**Tabell 2.2 viser kjennetegn ved god seksualitetsundervisning tatt fra undersøkelsen «Sex og sånn» av Redd Barna. Noen kjennetegn fra undersøkelsen er eliminert da de ikke anses som relevant for denne oppgaven (Grande, 2005).**

Hva kjennetegner god seksualundervisning?	
1.	Informasjonen må være nyttig og omhandle samleie og prevensjon.
2.	Undervisningen må ha en holdning som tilsier at alt er naturlig og at alle er forskjellige.
3.	Den må omhandle følelser og grensesetting, ikke bare være teknisk.
4.	Beskrive at pornofilmer, les medias fremstilling, ikke gir et godt bilde av normal seksualitet.
5.	Inneholde en blanding av klare fakta og samtaler om vanlige spørsmål.
6.	Må inneholde både positive og negative fakta.

I tillegg til å si noe om hva som kjennetegner god seksualitetsundervisning kommer også Redd Barnas undersøkelse med oppfordringer om hvordan en slik undervisning skal gjennomføres. Læreren i temaet må være faglig god, i tillegg til å kunne kommunisere godt med elevene. Vedkommende må være åpen for å ta imot anonyme spørsmål og ta de seriøst. Det er også viktig å lytte til elevenes syn på seksualitet og imøtekomme deres løsninger på relevante utfordringer. Som en generell regel kommer det frem at alle, skole, lærere, foreldre og medelever oppfordres til å kunne snakke med elevene om seksualitet, og at det kreves åpenhet i klassen. Det er også av betydning at undervisningen ikke blir utført på en moraliserende og flau måte. Læreren har også en viktig oppgave i å klare og ikke være flau samt fordomsfri når vedkommende skal undervise. Informasjonen må også kunne tilpasses ulike alderstrinn og knyttes til elevenes hverdag og virkelighet. Det er også avgjørende med trygge rammer slik at elevene skal føle seg trygge i elevgruppa hvis undervisningen skal bli god (Grande, 2005).

## 2.4 Seksualitetsundervisningens historiske utvikling

Skolens undervisning om seksualitet har opp gjennom historien gjennomgått store endringer. I likhet med skolens nåværende samfunnsmandat skulle skolen også i begynnelsen bidra til danning av elevene, og da spesielt jentene. På 17- og 1800-tallet var det store forskjeller på kjønnene noe som også gjenspeilet seg i skolen. Jentenes ulike roller ble definert fra mannens perspektiv. Avhengig av type familierelasjon var hun, definert som en manns datter, hustru eller søster. På skolen skulle hun lære seg å være dydig og fornuftig samt hvordan hun skulle behage mannen. (Røthing & Svendsen, 2009).

I begynnelsen og fram til midten av 1900-tallet var undervisningen rettet mot forplantning, samtidig som at følelsesmessige aspekter var utelatt (Almås, 2010; Røthing & Svendsen,

2009). I boken *Forplantningslære* som fag i våre skoler, utgitt i 1935, skulle lærere rundt omkring i landet få veiledning til undervisning i det som senere ble seksualundervisning. Forfatteren av boken argumenterte derimot at undervisningen kun skulle omhandle forplantningslære og at skolens oppgave ikke var å undervise norske barn om seksualitet gjennom et følelseperspektiv (Røthing & Svendsen, 2009). Sett i ettertid er dette ikke nødvendigvis en logisk prioritering, da undersøkelser gjennomført av Norsk Forening for Klinisk sexologi viser at nordmenns motivasjon for seksualitet i hovedsak styres av intimitet og uttrykk for kjærlighet. Forplantningen ligger derimot nederst på listen (Almås & Benestad, 2006).

Det var ikke før siste halvdel av 1900-tallet at det skjedde store endringer i skolens undervisning om seksualitet. Seksualitet kan i tillegg til å være biologisk, ses på som et kulturelt fenomen som påvirkes av interaksjon med samfunnet rundt. Denne bevisstheten fikk økt fokus på 1960-tallet. Undervisningens innhold knyttet til pubertet og reproduksjon ble videreført samtidig som at skolen skulle forsterke formidlingen av samfunnsansvaret, «hjem opp mot samfunn», som kom med forplantning. 70-tallet bidro blant annet til avkriminaliseringen av homoseksualitet. Homofili kommer også inn i læreplanen. Før det på 80-tallet blir sett på i tilknytning til forelskelse og samliv. Likhet mellom kjønnene, fravikelse fra den heterofile kjernefamilien som enerådende ideal skjedde også i denne perioden. I læreplanen fra 1997 ble bruk av prevensjon innlemmet i undervisningen (Røthing & Svendsen, 2009). Til forskjell fra LK20 hadde det nylig utgåtte læreplanverket (LK06) hovedområder innenfor naturfaget i stedet for de overordnede tverrfaglige temaene som finnes i læreplanverket som ble påbegynt innfasert i 2020. Hovedområdet kropp og helse fokuserer på at elevene skal ha kunnskap og kritisk vurdering til informasjon som er viktig for å ta vare på egen kropp, fysisk som psykisk. Kompetansemålene i den utfasede læreplanen er også mer spesifikke enn dagens. Eksempelvis står det at elevene etter 7. trinn skal kunne forklare endringene under puberteten og samtale om kjønnsidentitet og variasjon knyttet til seksuell orientering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

De ulike læreplanene har stått for ulike perspektiv på seksualitet. Undervisningen har gått fra å være forplantningslære til seksualitetsundervisning. Når det gjelder perspektivet på seksualitetsundervisning, som ligger til grunn for oppgaven, er det viktig å presisere at det er seksualitets- og ikke seksualundervisning som ligger til grunn. Høyskolelektor og sexolog Wenche Fjeld beskriver forskjellen på følgende vis. Seksualundervisning kan assosieres med at barna skal lære om det å ha sex, undervisning mer rettet mot den fysiske utførende delen av seksualitet. Når det kommer til seksualitetsundervisning, så skal det dekke bredden og kompleksiteten innen temaet seksualitet på en mer helhetlig måte. I det ligger blant annet å kunne akseptere egen kropp, kroppens utvikling og de ulike følelsene som kan oppstå i forbindelse med seksualitet og forelskelse. Fjeld trekker også fram identitet som tilhørende og relevant tematikk (Alver & Brøntveit, 2021). Å bruke begrepet seksualitetsundervisning framfor seksualundervisning vil på den måten dekke WHOs definisjon av seksualitet mer helhetlig. I denne masterstudien brukes begrepet seksualundervisning derfor når det refereres historisk eller til litteratur som bruker begrepet.

## 2.5 Didaktikk og prinsipper for seksualitetsundervisning

I dette kapitlet presenteres teori som beskriver didaktikk knyttet til seksualitetsundervisning. Som et teoretisk rammeverk for god seksualitetsundervisning er det i hovedsak benyttet to skandinaviske bøker. Disse to er Røthing og Svendsens



Seksualitet i skolen – Perspektiver på undervisning og Seksualitet Skole og Samfund – Kritiske perspektiver på seksualundervisning, redigert av Roien, Simovska og Graugaard.

### 2.5.1 Generell didaktikk og danning i naturfag

Fagdidaktikken er viktig da det er den som danner skjæringspunktet mellom faglig kunnskap og pedagogikk. I boken *Naturfag som allmenndannelse – en kritisk fagdidaktikk* skriver forfatteren følgende om fagdidaktikk «Det er de fagdidaktiske overveielene som forbinder vitenskapens teorier med skolens virkelighet» (Sjøberg, 2017, s.58). Lærerens handlefrihet, organisering av lærestoff og mulighet til å tilpasse undervisningen med velbegrunnede valg, vil kunne økes ved hjelp av fagdidaktikken. Sett gjennom et konstruktivistisk rammeverk oppfattes kunnskap som produkt av menneskelig aktivitet for å forstå virkeligheten og verden rundt oss, og på det viset mestre livet i omgivelsene (Sjøberg, 2017; Ringdal, 2018). Et viktig begrep innen fagdidaktikken er danning (Sjøberg, 2017). Ikke bare er danning viktig for fagdidaktikken, men elevenes danning er også lovfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Danning består av utvikling av personlighet og oppstår som resultat av blant annet samfunnet og kulturen der den finner sted (Straume, 2020). Et dannet menneske sies å være selvstendig, mestrer autonomi og har ferdigheter til å ta selvstendige valg med positiv virkning på eget liv. Dannelsen av hver enkelt elevs personlighet vil i tillegg til kulturen og samfunnet rundt, utvikle seg gjennom elevenes erfaringer og deres refleksjoner rundt disse. En forutsetning for danning er derfor at det foregår læring, selv om læring i seg selv ikke nødvendigvis er dannende (Straume, 2020). Sett i sammenheng med danning blir hele skolen sett på som læringsarena for seksualitetsundervisningen. Skolens normer og moralske retningslinjer, for hvordan elever og ansatte skal oppføre seg, snakke og behandle andre når det kommer til kropp, kjønn og seksualitet. Seksualitetsundervisningen kan i mindre grad enn andre fag ha svake forbindelser med skolens miljø og regler. Med andre ord vil læring innen seksualitetsundervisning også finne sted kontekstuellt, utilsiktet og implisitt gjennom interaksjon både med medelever, lærere, miljøarbeidere eller annet personale gjennom demonstrasjon og etterlevelse av skolens idealer, normer, normalitetsforståelser, holdninger, menneskesyn og oppfatning av kjønn og seksualitet (Roien et al., 2018).

### 2.5.2 Det demokratiske paradigmet og kritisk seksualitetsundervisning

Når det kommer til gjennomføring av- og forskning på seksualitetsundervisning, deles det inn i to paradigmer, det konservative- og det demokratiske paradigmet. Det konservative paradigmet fokuserer på et restriktivt og regulerende forhold til seksualiteten hvor forebygging, moralisering, atferdsregulering og forbud står sterkt og hvor biomedisin er grunnleggende. Bak det demokratiske paradigmet ligger et sosioøkologisk grunnlag som fokuserer på en positiv dyrking av sunnhet gjennom deltagelse og inkludering (Simovska & Roien, 2018).

Under det demokratiske paradigmet finnes perspektivet kritisk seksualitetsundervisning. Perspektivet bygger på kritisk sunnhetspedagogikk (KSP) som med historiske og kulturelle bakgrunner fremmer innhold, formål og didaktiske strategier. Utgangspunktet for kritisk sunnhetspedagogikk er å se sunnhet som noe positivt og sosioøkologisk (Simovska & Roien, 2018). Sammenlignet med opplæringslova (1998, § 1-1) og tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring fra LK20, kan en detektere flere likheter med KSP, som ikke har til hensikt å skape sunne elever, men å utvikle selvstendige elever samtidig som det fremmer deres evne til å kunne utvikle god helse i et demokratisk perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019; Simovska & Roien, 2018). KSP tar utgangspunkt i at

elevene skal være deltakende gjennom utforskning av komplekse helserelaterte emner framfor og kun «overføre» informasjon fra lærer til elev.

I kritisk seksualitetsundervisning har sosioøkologisk og en positiv forståelse av helse en sentral rolle. I seksualitetsundervisningen vil sosioøkologi omhandle både individuell livsstil, samt sosiale og samfunnsmessige rammefaktorer. Den positive tilknytningen til seksualitetsundervisningen legger føringer for at undervisningens innhold skal underbygge nytelse og livskvalitet, og gi kunnskap til å unngå sykdom, seksuelle uønskede følelser og overgrep. Ved å fokusere på de positive aspektene ved seksualiteten vil seksualitetsundervisningen oppleves meningsfull for elevene da de merker at den handler om det de tenker på, snakker om og opplever (Simovska & Roien, 2018).

Innholdet i kritisk seksualitetsundervisning kjennetegnes også ved å være tverrfaglig. Det trekker seg på tvers av biologiske, psykologiske, kulturelle og sosiale fagfelt, og forutsetter at elevene får arbeide med alle disse aspektene for å utvikle en samlet kunnskap om seksualitet. Med andre ord kan kritisk seksualitetsundervisning kjennetegnes ved å være tverrfaglig organisert (Simovska & Roien, 2018).

### 2.5.3 Handlingskompetanse og undervisningsmetode

Et annet viktig begrep som er utviklet fra KSP er handlingskompetanse. Sett i lys av seksualitetsundervisningen omhandler handlingskompetanse elevenes kompetanse i å fremme seksuell helse og positivitet for seg selv og de rundt seg (Simovska & Roien, 2018). Med utgangspunkt i KSP og handlingskompetanse er det utarbeidet fire pedagogiske prinsipper som sier at undervisningen skal være deltagelsesorientert, handlingsorientert, ta utgangspunkt i et bredt og positivt sunnhetsbegrep samt ha tverrfagligforhold til innhold og arbeidsmetoder (Roien, 2018).

Kritisk seksualundervisning kjennetegnes blant annet ved et horisontalt lærer- og elevforhold hvor alle skaper- og deltar i undersøkende læringsprosesser gjennom sosial interaksjon. Lærernes rolle blir å kunne legge til rette for et trygt, positivt og utviklende læringsmiljø (Simovska & Roien, 2018). For å bidra til utvikling av handlingskompetanse, presenterer Simovska & Roien (2018), to pedagogiske prinsipper. Læring gjennom elevdeltagelse og interaksjon. Prinsippene har sterke bånd til sosiokulturell læringsteori, utviklet av Vygotsky, som mente at læring forekom gjennom sosial interaksjon mellom mennesker i gitte kulturelle rammer, og hvor språket var det avgjørende verktøyet for å fasilitere læring (Säljö, 2016).

## 3 Metode

I dette kapitlet presenteres metoden som er benyttet i arbeidet med denne masteroppgaven. Dette er en empirirettet master, hvilket betyr at studien baserer seg på innhenting- og analyse av empiri. Det er benyttet kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode. Dette kapitlet starter med en kort presentasjon av oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Videre følger en presentasjon av rammene rundt- og for oppgaven. Deretter redegjøres det for prosjektets forskningsdeltakere. Videre presenteres en oversikt over datamaterialet som oppgaven baseres på. I tillegg presenteres metodene som er benyttet i anskaffelsen av datamaterialet, samt hvordan dataene er analysert. Til slutt diskuteres metoden og oppgavens reliabilitet og validitet før metodekapitlet avsluttes med drøfting av forskningsetiske dilemmaer og fremlegg av relevante bestemmelser fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Seksualitet som tema, er sammensatt og omhandler mange ulike aspekter. Alt fra pubertet og forplantning til følelser, fantasier, moral og kulturelle normer. Temaet er komplekst og kan ikke ene og alene beskrives med naturvitenskap, ei heller gjennom et samfunnsvitenskapelig perspektiv (Grünfeld & Almås, 2021).

På grunn av denne kompleksiteten kreves en objektiv tilnærming for å forstå subjektive preferanser og referanser i deler av seksualiteten som faller innunder-, men også mellom det som lar seg undersøkes med naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Med bakgrunn i dette, er det vitenskapsteoretiske paradigmet for denne oppgaven sosial konstruktivisme. For å forstå begrepet vitenskapsteoretisk paradigme brukes Hatch (2002) sin tolkning, som igjen tar utgangspunkt i Thomas S. Khun sin bok fra 1970, *The Structure of Scientific Revolutions*. Hatch hevder at ulike vitenskapelige paradigmer, alle skal svare på tre typer spørsmål, ontologiske-, epistemologiske- og metodologiske spørsmål. Disse spørsmålene omhandler henholdsvis, hva er virkelighetens natur, hva er kunnskap og hvordan er kunnskapen tilegnet? (Hatch, 2002).

Kristen Ringdal skriver, «Sosial konstruktivisme er først og fremst et kunnskapssyn eller et metodisk grep. Det viktige er ikke nødvendigvis hvordan verden er, men hvordan vi oppfatter den.» (Ringdal, 2018, s.43). I et sosial konstruktivistisk perspektiv skapes menneskers virkelighet i samsvar med omgivelsene. Individet interagerer og påvirkes gjensidig med samfunnet det oppholder seg i. Seksualitet og samfunnets syn på den har gjennomgått store endringer de siste par hundre årene (Almås, 2010) og endres i takt med at kulturelle normer endres i takt med samfunnet (Grünfeld & Almås, 2021). Sosial konstruktivisme har en evne til å presse fram kritisk tankegang overfor godt etablerte sannheter (Ringdal, 2018). De etablerte sannhetene rundt seksualitet bør kunne diskuteres og utfordres, for ikke å bli utdatert sett opp mot samfunnsutviklingen. Med denne masteroppgaven er målet å få kunnskap om lærerstudentenes syn på seksualitetsundervisningen på utdanningen. Det sosial konstruktivistiske paradigmet ble derfor benyttet for å få tilgang til studentenes individuelle tanker om undervisningen de har mottatt på institusjonen som representerer omgivelsene individet befinner seg i. Dette må i tillegg til utdanningen i seg selv, ses i helhetlig tilknytning til samfunnet ellers.

## 3.2 Konteksten rundt masteroppgavens arbeid

Masteroppgavens problemstilling var som tidligere nevnt å se på studenter ved lærerutdanningen sitt syn på lærestedets gjennomføring av seksualitetsundervisning og hvordan den forbereder studentene på utfordringer de antar å vente ute i arbeidslivet. Prosessen med datainnsamling ble lagt til et utdanningssted for grunnskolelærere. To av gruppene går utdanningsløpet for 1.-7. trinn (1-7). Ei av gruppene består av masterstudenter som gjennom sitt naturfagsløp ikke har hatt noe seksualitetsundervisning. Deres meninger er likevel interessante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den tredje gruppa har, til forskjell fra de to andre, gjennom sitt utdanningsløp på 5.-10. trinn (5-10), hatt noe undervisning som retter seg mot problemstillinger knyttet til seksualitet og festliv.

Seksualitet er et stort fagfelt som strekker seg over flere skolefag. Medlemsorganisasjonen Sex og politikk har systematisert kompetansemålene som omhandler seksualitetsundervisning fra den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og framstilt de i en oversikt over de ulike skolefagene. Ut fra kompetansemålene etter 7. trinn, finnes de i syv forskjellige skolefag. Disse fagene er norsk, samfunnsfag, musikk, kunst og håndverk, naturfag og KRLE (Sex og politikk, u.å.; Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne masteroppgaven vil være forankret i kompetansemålene knyttet til naturfag. Kompetansemålene etter 7. trinn sier at elevene skal gjøre rede for noen av kroppens organsystemer og funksjonen av disse, i tillegg til å se på fysiske og psykiske forandringer i puberteten og hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne masteroppgaven er en individuell og frittstående oppgave som ikke er en del av et større forskningsprosjekt. Av ressurser er det, under arbeidet med oppgaven, benyttet ulike digitale databaser for tilgang til faglig litteratur. Oria, Google Scholar og ERIC Institute of Education Sciences er blant disse. Det er også benyttet digitale verktøy for å lagre lydopptak på en måte som tilfredsstiller NSDs personvernkrav for sikker lagring. Datamaterialet som er benyttet for å besvare oppgavens problemstilling, er primærdata som er samlet inn spesifikt for denne oppgaven.

Masteroppgavens forskningsdesign bruker intervju og innholdsanalyse som metode for datainnsamling og analyse av datamaterialet. En mer nøyaktig gjennomgang av metodene følger i de kommende delkapitlene.

## 3.3 Studiens forskningsdeltakere

Problemstillingen for denne oppgaven legger føringer for valg av informanter. For å besvare problemstillingen måtte det intervjues studenter fra en grunnskolelærerutdanning med masterretning i naturfag. Informantene velges på bakgrunn av hva en som forsker ønsker å få kunnskap om. På bakgrunn av de spesifikke erfaringene som skulle undersøkes, ble det derfor gjennomført et strategisk valg. Valget av informanter ble dermed ikke kun basert på tilfeldigheter, men også i visshet om at informantene har ervervet gitte kunnskaper og erfaringer gjennom sitt utdanningsløp på lærerutdanningen i henhold til relevant teori (Dalland, 2018).

Intervjuene er gjennomført som gruppeintervjuer. Tjora (2018) bruker termen fokusgrupper om en type gruppeintervju som har til hensikt å få en gruppe informanter til å samtale om gitte tema eller fokusområder. Begrepet fokusgrupper erstattes med grupper etter metodekapittelet. Størrelsen på disse gruppene bør være på 10-12 informanter. Det

er likevel ikke nødvendig å ha denne størrelsen på fokusgruppene. Mini-fokusgrupper er introdusert som et alternativ med 4-6 informanter i gruppa. Fordelen med mini-gruppene er at de begrenser det som Krueger & Casey (2015) omtaler som «range of experiences». Dalland (2018) anbefaler å begrense antallet informanter mest mulig for å kunne gå mer i dybden, ved å satse alt på den gode samtalen. Med dette som bakgrunn ble det besluttet å etterstrebe å få grupper på 4-5 studenter hver. I datainnsamlingen til denne masterstudien ble det på to av gruppene, av ulike grunner, kun tre studenter som hadde mulighet til å stille til intervju. Tjora (2018) anbefaler homogene grupper, eksempelvis grupper fra samme yrke. Gruppene for denne oppgaven ble derfor valgt etter klasser på lærerutdanningen.

Nok en forutsetning for utvelgelsen, var at studentene hadde kommet langt nok i studiet til å være ferdige med seksualitetsundervisningen. Hver student skal i løpet av utdanningen velge seg et A- og et B-fag i tillegg til de obligatoriske fagene. Fra 5.klasse ble det valgt ei gruppe studenter som hadde hatt naturfag som A-fag og ei gruppe som B-fag.

**Tabell 3.1 viser oversikt over gruppene i gruppeintervjuene.**

<b>Oversikt over grupper: naturfagstudenter grunnskolelærer (1-7) og (5-10)</b>			
Gruppe 1	5.klasse	5 studenter	3 kvinner 2 menn
Gruppe 2	5.klasse	3 studenter	3 kvinner 0 menn
Gruppe 3	4.klasse	3 studenter	3 kvinner 0 menn

Av praktiske grunner ble ikke informantene tilfeldig valgt innad i klassene. Deltagelse som informanter i denne masteroppgaven ble basert på frivillighet og informantene er derfor plukket ut av studentgruppen som ønsket å delta. I klassen fra 5.klasse ble alle forespurt om de ønsket å delta. De som hadde lyst til å delta, ble deretter delt inn i to grupper. De med naturfag som A-fag og de med naturfag som B-fag. I 4.klassen fikk de informasjon av foreleseren som orienterte klassen om prosjektet ved hjelp av en informasjonspresentasjon som jeg hadde laget. Dette resulterte i at tre stykker meldte seg for deltagelse. Videre kommunikasjon ble gjort via e-post. Alder, etnisitet, sosio-økonomisk bakgrunn etc. er i liten grad hensyntatt under utvelgelsen av informanter. Derimot er det forsøkt å, i størst mulig grad, få en jevn kjønnsfordeling innad i gruppene. Alle studentene er anonymiserte og tildelt hver sitt pseudonym.

### 3.4 Studiens datamateriale og metode for innhenting

Datamaterialet denne masteroppgaven er basert på er primærdata. Hvilket vil si at all data er derfor nytt datamateriale samlet inn spesifikt for denne oppgaven (Larsen, 2017). Metoden er som tidligere nevnt intervju, da med gruppeintervju av mini-fokusgrupper.

Det er benyttet kvalitativ metode med mål om å kunne forstå positive og negative sider med lærerutdanningens seksualitetsundervisning. Studiens metodiske tilnærming er den kvalitative kasusstudien. Kasusstudien tar sikte på å utforske det Postholm (2020) beskriver som et bundet system. Ulike situasjoner eller fenomener blir ved hjelp av kasusstudie forsket på som følge av sine unike kjennetegn, og studien beskriver det som er studert i den tilhørende konteksten. En kasusstudie er derfor bundet til tid og sted (Postholm, 2020). Kvalitativ metodikk sørger i større grad for nærhet og interaksjon mellom forsker og informanter som igjen bidrar til og bedre kunne undersøke ikke-

tallfestbare data (Tjora, 2018; Larsen, 2017). Problemstillingen ble skrevet på en måte som ikke er tallfestbar, men som etterstreber å gi en forklaring på studentenes utbytte av seksualitetsundervisningen. Ringdal (2018) beskriver kvalitativ metodes tilknytning til et sosial konstruktivistisk perspektiv, det vil si at fokuset til forskeren i stor grad er rettet mot informantenes forståelse av verden.

### 3.4.1 Det kvalitative intervjuet

Datainnsamlingen baserer seg på det kvalitative intervjuet. Metoden gir ifølge Larsen (2017) muligheter til å avdekke personlige erfaringer, meninger og følelser knyttet til informantenes liv, eksempelvis fra jobb eller studier. Gruppeintervju er en effektiv metode å bruke for datagenerering (Tjora, 2018). Studentenes erfaringer og meninger om seksualitetsundervisningens sterke og svake sider vil på denne måten kunne avdekkes ved hjelp av det kvalitative intervjuet.

Intervjuets formål er at forskeren skal ekstrahere informasjon fra en samtale med informanten (Ringdal, 2018). Denne informasjonen ble brukt for å besvare problemstillingen for denne masteroppgaven. All informasjon som informantene delte under intervjuet ble ansett som intervjudata. Dataene ble under analyseprosessen sortert og kategorisert, ut fra deres relevans og tematikk. Den totale datamengden fra intervjuene er satt opp i tabellen under.

**Tabell 3.2 viser en oversikt over lengden på de gjennomførte intervjuene.**

Datamateriale	Antall minutter materiale
Intervju 1:	Ca. 1t
Intervju 2:	Ca. 55min
Intervju 3:	Ca. 1t:10min
Totalt:	Ca. 3t:5min

### 3.4.2 Intervjuforberedelsene

Det er avgjørende å være godt forberedt for å kunne gjennomføre et godt intervju (Dalland, 2018; Larsen, 2017). For å skape et godt og trygt grunnlag for intervjuet er det viktig med god forhåndsinformasjon slik at informanten har kunnskap om hensikten bak intervjuet (Dalland, 2018). Denne informasjonen er også pålagt å gis i forbindelse med søknaden til NSD, se vedlegg 2. Det er også viktig å ha utarbeidet en god intervjuguide for å få et vellykket intervju (Larsen, 2017). Intervjuguiden ble laget for å kunne besvare problemstillingen gjennom å svare på forskningsspørsmålene. Underveis i prosessen ble også intervjuguiden revidert i forbindelse med at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble revidert i en prosess for å spisse problemstillingen. For å forberede informantene fikk de tilsendt intervjuguiden ei uke før intervjuet var planlagt gjennomført. Dette for å tilrettelegge en begynnende tankeprosess allerede før intervjuet fant sted.

For å sikre god kvalitet på datamaterialet, ble det besluttet å bruke lydopptaker under intervjuet. Denne løsningen frigir forskeren fra å notere det som blir sagt i intervjuet, for hånd, og på den måten risikere å gå glipp av viktige data. Forskeren får også mulighet til å, i større grad, være til stede i samtalen og drive dialogen (Postholm, 2020). I forbindelse med lydopptak pålegges det å søke NSD for godkjenning til å gjennomføre lydopptakene.

### 3.4.3 Valg av struktur og form på intervjuet

Intervjuet ble gjennomført semistrukturert med fleksibel intervjuguide. På denne måten fikk informantene komme med tilleggsmåling som forskeren i utgangspunktet kunne oversett i skriveprosessen av intervjuguiden. Informantene blir på denne måten gitt muligheten til å belyse forhold som vedkommende ønsker å belyse under intervjuene (Postholm, 2020). Som forsker vil en også da ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål gitt at informanten kommer med svar som forskeren vil vite mer om (Larsen, 2017). Denne intervjustrukturen ble derfor valgt for å kunne ta en viss styring på retningen i intervjuet. Samtidig fikk informantene påvirke intervjuet og legge fram relevant informasjon fra deres studiehverdag. Dette gir en kvalitetssikring for å ekstrahere informasjon som ikke nødvendigvis ville blitt dekket av en intervjuguide med et strukturert intervju. Formen på intervjuet vil da kunne sammenlignes med en jevnbyrdig samtale (Postholm, 2020).

Som tidligere nevnt ble intervjuet gjennomført som et gruppeintervju. Intervjuet ble styrt av meg, men samtidig forsøkt holdt som et samtaleintervju der jeg og alle informantene samtalte rundt spørsmålene fra intervjuguiden. Målet bak samtalen var, i tråd med teorien, å få god forståelse for temaet som undersøkes (Larsen, 2017). En av de positive sidene ved gruppeintervju, som også lå bak bestemmelsen for å benytte det som metode, var at det for informantene kan være enklere å snakke, når det er flere som deltar sammen på intervjuet. Tjora (2018) skriver at det kan oppleves som mindre truende for informantene sett opp mot et individuelt intervju. Det gir også en mulighet for at informantene kan spille på hverandre under intervjuet, hvorpå det kan oppstå diskusjoner som avdekker mer informasjon (Larsen, 2017). Under intervjuene ble et rundbord dekket med kaffe, brus og kaker for å etterstrebe en uformell og avslappende atmosfære. Postholm (2020) skriver følgende om gruppeintervjuet.

Disse intervjuene beveger seg derfor langs et kontinuum fra planlagte til uplanlagte, formelle intervju. Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer gruppemedlemmene har til felles. (Postholm, 2020, s.72)

Sitatet oppsummerer godt hva som ligger bak intervjuets valgte struktur. For å sikre at informantene belyser aspekter som anses som viktige for å besvare problemstillingen, ble intervjuguidens spørsmålsrekke fulgt. Likevel var målet at samtalen og diskusjonen skulle styres mest av informantenes egne innspill. I intervjuet blir forskerens oppgave derfor å fungere som en moderator. Moderatoren skal stimulere til diskusjon, hvis dette ikke oppstår naturlig. Det er også viktig å lede samtalen hvis det skulle oppstå en uheldig utvikling i diskusjonens retning (Tjora, 2018). Ut over dette tok også jeg notater av hendelser fra intervjusituasjonen. Ved å ta notater av hendelser eller kroppsspråk som informantene viser, samt tidspunkt for disse, vil en kunne bruke denne informasjonen i å vurdere troverdigheten i det som blir fortalt verbalt (Ringdal, 2018).

### 3.4.4 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden finnes i vedlegg 1. Den ble utarbeidet for støtte til å huske temaene som skulle diskuteres. Spørsmålene ble laget for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble utarbeidet tematisk for å forenkle intervjusituasjonen og bidra til å gi informantene mer forutsigbare rammer rundt intervjuet da dette er ansett som viktig for en god intervjuguide (Tjora, 2018). Som en hovedregel ble det lagt opp til at alle spørsmålene skulle følges opp med oppfølgingsspørsmål for å gå mer i dybden av informasjonen som ble gitt.

## 3.5 Bearbeiding- og analyse av datamaterialet

I dette delkapittelet presenteres metodene som er brukt under behandlingen- og analysen av datamaterialet. Larsen (2017) skriver at analyse av kvalitativt datamateriale kan anses som innholdsanalyse. Målet er å finne sammenhenger og mønstre i informantenes svar. For videre å bruke disse mønstrene til å utvikle forklaringer på fenomenet som studeres.

Det sosial konstruktivistiske perspektivet benyttes for å belyse punkter som kan forbedres på lærerutdanningen ut fra studentenes ståsted og perspektiv. Oppgaven går ikke ut på å finne en ubestridelig sannhet, men oppfatninger og nyanser som kan gi informasjon om hvilke grep lærerutdanningen kan ta for å forbedre sin seksualitetsundervisning, samt belyse positive sider ved det som allerede benyttes. Som en metodisk tilnærming er det valgt induktiv tilnærming. Det medfører at det er situasjonen, i dette tilfellet intervjuet og studentenes oppfatning av seksualitetsundervisningen, som legger føringer for studiens utforming. Som forsker ble det derfor viktig å tilsesette forutsetninger og subjektive teorier som kunne ha påvirket prosessen med datainnhenting og analysen av materialet (Postholm, 2020).

Det å velge analysemetode som passer prosjektet er avhengig av flere faktorer, som blant annet teoretisk utgangspunkt og problemet som skal studeres. Kvalitativ innholdsanalyse er en metode hvor store mengder tekst klassifiseres etter kategorier utfra koder hentet ut fra teksten (Weber, 1990). Analysemetoden som er brukt for denne masteroppgaven er det, Hsieh & Shannon (2005), omtaler som konvensjonell innholdsanalyse. Denne typen innholdsanalyse passer oppgaven og dens sosial konstruktivistiske perspektiv da, kodingen og kategoriseringen skal komme fra teksten i det genererte datamaterialet uten at kodene påvirkes av forskerens teoretiske utgangspunkt (Kondracki et al., 2002).

### 3.5.1 Transkribering av datamateriale.

I tillegg til å forenkle intervjusituasjonen anbefales også bruk av lydopptaker for å få en bedre transkribering enn hva det ville blitt ved å notere for hånd (Tjora, 2018). For å definere transkripsjon brukes forklaringen fra Vagle et al. (2004) som skriver at «Transkripsjon er skriftlig nedtegning av talt tekst» (Vagle et al., 2004, s.11). I prosessen med å gjenskape muntlig tale ved hjelp av skriftlig språk går en del av kommunikasjonen tapt. Det kan være eksempelvis tonefall, styrke i stemmen, tempo, ansiktsmimikk og generell følelsesangivende kommunikasjon som kommer fram i måten vi framfører innholdet vi ønsker å formidle (Dalland, 2018).

For å minimere tapet av kommunikasjon fra intervjuet, er det brukt transkripsjonskoder for å beskrive kommunikasjon som ligger i eksempelvis, lav eller høy stemme, latter, pauser, nøling, taletempo og annet som bidrar til å kommunisere meningen bak innholdet (Vagle et al., 2004). Transkripsjonen er forsøkt laget så enkel som mulig, for å gjøre den lettforståelig. En forenkling er at lengden på pauser, i antall sekunder, ikke er medtatt i transkripsjonen, men at kodene er delt inn i nøling, at informantene drar på ordene eller har lengre pauser opp til 10 sekunder. Parallelt med forenklingen er det forsøkt og i størst mulig detaljert måte gjengi talemåten til informantene for å kunne underbygge tolkningen av datamaterialet i diskusjonsdelen. En beskrivelse på transkripsjonskodene finnes i vedlegg 3. Systemet på kodene er inspirert av boken Tekst og kontekst – en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk av Vagle et al. (2004), men er endret etter personlig preferanse. Kodene forteller eksempelvis når informantene drar på ordene/nøler, avbryter hverandre eller legger trykk på enkelte ord. I tillegg er det brukt klamre med tekst som



beskriver tilleggsopplysninger som kan være ekstra forklaringer eller beskrive latter eller taletempo.

### 3.5.2 Datareduksjon og kategorisering

I denne studien ble det, som analysemetode, benyttet konvensjonell innholdsanalyse. Innholdsanalysen har til styrke å bidra til å skape kunnskap med bakgrunn i informanternes egne perspektiver uten at forskeren påvirker informasjonen ved å bruke forutbestemte koder og kategorier for kategoriseringen av innholdet, som baseres på gjennomgått teori (Hsieh & Shannon, 2005). De transkriberte intervjuene ligger til grunn for analysen som er gjort. Databehandlingen startet med at de transkriberte intervjuene ble gjennomlest for å få et helhetlig inntrykk av innholdet etter anbefaling av Tesch (1990). Datamaterialet var allerede blitt godt gjennomarbeidet gjennom transkripsjonsprosessen, men det ble også gjennomlest etter at selve transkripsjonen var fullført.

Essensen i analysearbeidet i innholdsanalysen er å redusere datamaterialet. I det ligger å fjerne informasjon som ikke har betydning for forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette gjøres ved å fjerne overflødig tekstmateriale samt systematisering av essensielt materiale (Larsen, 2017). Tekstmaterialet skal transformeres fra et konkret meningsinnhold fra det som blir sagt i intervjuet, til et abstrakt sammenfattet innhold som kan tolkes i diskusjonskapittelet (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Prosessen med datareduksjon og ekstrahering av viktig innhold, startet med at jeg markerte nøkkelbegrep og viktige uttrykk og samtaleutdrag fra intervjuene. Det markerte innholdet fra transkripsjonen ble deretter brukt til å lage beskrivende koder til innholdet. Eksempelvis ble alle samtaleutdragene, hvor studentene snakket om at seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen var for teknisk, lagt under koden teknisk tilnærming. Til forskjell fra metoden beskrevet i Erlingsson & Brysiewicz (2017) ble det i denne prosessen ikke benyttet det de kaller for «condensed meaning units». Denne omskrivingen av samtaleutdragene ble ansett som unødig for denne oppgaven. Kodene ble derfor laget direkte fra samtaleutdragene som de referer til som «meaning units». Det neste steget som ble gjennomført i datareduksjonsprosessen var at kodene ble sortert videre inn i kategorier ut fra likhetstrekk og semantisk tilhørighet. Noen utdrag ble også plassert under flere koder da utdragets innhold dekket bredere enn for kun én enkelt kode. Utdragseksempelet som er tilknyttet kodene fosterutvikling og utseende underliv i tabellen under, omhandler også menstruasjonssyklusen i tillegg til fosterutvikling og utseende på underlivet. Dette kommer av at studenten svarte med å liste opp flere tema som hadde vært undervist på lærerutdanningen.

På samme måte ble kategoriene videre sortert og plassert inn i ulike tema basert på likhetstrekk i den underliggende meningen bak de forskjellige kategoriene. For å beskrive kodene ble det knyttet ett eksempel, fra samtaleutdragene i det analyserte materialet, til hver enkelt kode (Morse & Field, 1995). Resultatet fra denne prosessen er utformet i tabellene, som i sin helhet presenteres i resultatkapittelet. Navnsettingen i tabellen er tatt fra fig.1 i Erlingsson og Brysiewicz (2017).

Utarbeidelsen av tabellene ble gjort etter at kodene, kategoriene og temaene var laget og kategorisert. Hensikten var å synliggjøre sammenhengene i innholdet. De overordnede temaene ble derfor plassert til venstre og mer detaljert oppdeling ble presentert til høyre for de overordnede samlebetegnelse. Under følger et lite utdrag fra tabellen som viser hvordan datareduksjonen ble skrevet for å gi en oversikt over resultatet.

**Tabell 3.3 viser et utdrag fra tabellene som i sin helhet presenteres i resultatkapittelet der hvert tema er listet opp. Hvert tema er igjen delt opp i tilhørende kategorier som igjen er delt opp i tilhørende koder som er tilknyttet ett eksempel fra samtaleutdragene fra transkripsjonen.**

<b>Forskningsspørsmål 1: Hvilket innhold har ifølge studentene blitt gjennomgått i seksualitetsundervisningen?</b>			
<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kode</b>	<b>Samtaleutdrag</b>
<b>Anatomi og fysiologi</b>	<b>Anatomi og fysiologi</b>	Målbart fokus	53 Det er jo på en måte litt fokus på det målbare her.
		Fysiologiske egenskaper	197 Da hadde vi om ulike kroppslige.. Ja fysiologiske egenskaper da.
		Teknisk tilnærming	49 Si teknisk da.. med tanke på kroppen og hva som faktisk skjer og det som er det målbare da.
		Kvinnekroppslig fokus	204 men det er veldig fokus på kvinne og kvinnekroppen og veldig lite om sånn
		Kroppslig endring	234 Ja den har jo forberedt oss på det rent tekniske.. Fysiologiske-hva skjer med kroppen..
	<b>Kjønnsorgan</b>	Utseende underliv	52 Hvordan underliv ser ut, menstruasjon og fosterutvikling.. og det er jo bra, det er veldig viktige ting og jeg er veldig takknemlig for at vi har fått en veldig grundig gjennomgang...
		Menstruasjonsyklus	215 Det eneste vi kunne blitt spurt om på eksamen var faktisk menstruasjonssyklusen og reproduksjon...
	<b>Reproduksjon</b>	Fosterutvikling	49 Ja også hadde vi og menstruasjonssyklus og.. fosterutvikling
		Graviditet	204 Ja der var det veldig sånn skjer med folikkelcellene.. og.. graviditet og sånn veldig teknisk.

Eksempelet viser det første temaet anatomi og fysiologi med underliggende kategorier, koder og eksempel fra samtaleutdragene. I resultatkapittelet presenteres en tabell per forskningsspørsmål. Tallet foran samtaleutdraget, eksempelvis 53 fra den øverste raden i tabelleksempellet, viser avsnittsnummeret i transkripsjonen hvor utdraget er hentet fra.

### 3.6 Troverdighet – Et kritisk blikk på metodevalget

Et hvert forskningsprosjekt er ute etter å besvare en gitt problemstilling. Underveis i prosessen er det viktig at forskeren retter et kritisk blikk på egen praksis og metode. Hensikten er en bevisstgjøring for å sikre at resultatet fra prosjektet blir pålitelig og gyldig. Forskeren må derfor vurdere om metoden generelt passer til å gi pålitelige og gyldige svar, men også vurdere egen praksis og opptreden gjennom prosessen, eksempelvis i en intervjusituasjon, som igjen vil påvirke svarene som gis av informantene (Dalland, 2018). Den kvalitative metoden kan medføre at forskerens subjektive mening og teori påvirker

utfallet av forskningen. Det blir derfor ekstra viktig og som forsker være objektiv, åpen og eksplisitt om valg som er tatt i prosessen, hvilke meninger og perspektiver som er grunnlaget for tolkninger som er gjort. Oppgavens kvalitet vil dermed øke ved at leseren får presentert forskerens objektive grunnlag, og på den måten kan vurdere arbeidets pålitelighet og gyldighet (Postholm, 2020).

### 3.6.1 Hvor gyldig er studien?

Metoden som er valgt for oppgaven skal i utgangspunktet gi høy validitet. Dette argumenteres det for i delkapittel 3.4.1. For å sikre høy validitet ble det derfor forsøkt og i størst mulig grad være kritisk til egen tolkning av datamaterialet, dette gjennom et bevisst forhold til egen subjektivitet. Slutningene ble tatt på grunnlag i datamaterialet og teorien som ble innhentet for oppgaven, dette er gjort i tråd med metodeteori (Larsen, 2017). Overføringsverdien for dette prosjektet kan anses å være noe begrenset da dette prosjektet ser på rammene rundt lærerutdanningen slik den er på det nåværende tidspunkt. Likevel kan det sies å ha noe overføringsverdi da studien kan ses i sammenheng med andre utdanningsinstitusjoner gitt at rammene for oppgaven blir opplyst.

### 3.6.2 Hvor pålitelig er studien?

Reliabilitet beskriver metodens pålitelighet og knyttes til metodens nøyaktighet i tillegg til troverdighet. Kvalitative studier regnes ofte for å være vanskeligere til å sikre høy reliabilitet enn kvantitative undersøkelser. En av grunnene for dette er at de i større grad er avhengig av forskerens tolkninger (Larsen, 2017). I tillegg vil det være et spørsmål om intervjueffekten har innvirkning på svarene til informantene. Intervjueffekten vil kunne ha påvirkning på påliteligheten til informantenes svar gjennom at ytre påvirkning medfører at informantene ikke fullt og helt forteller sannheten (Larsen, 2017). Under alle tre intervjuene ble det gjort observasjoner som tilsa at alle informantene opplevde intervjusettingen som behagelig. Gruppen virket trygg på hverandre og hadde en tilsynelatende god gruppedynamikk hvor alle lyttet godt til hverandre og spilte på hverandres utsagn. Avslappede sittestillinger, latter, naturlige og ikke anstrengte ansiktsuttrykk samt rolig fremtreden var gjennomgående for alle intervjuene. Denne naturlige avslappetheten kunne også høres på stemmene deres ved gjennomlyttinger av lydopptakene etter endt intervju.

For å sikre høyest mulig grad av reliabilitet er det jobbet systematisk og at føringene for prosjektet legges med bakgrunn i etablerte rammer (Grønmo, 2016). Prosjektet er forsøkt presentert på en måte for å gi en best mulig beskrivelse av datainnsamlingen og analysemetodene. Det ble gjennomført for å ha det Silverman (2011) beskriver som gjennomsiktighet som igjen vil øke studiens reliabilitet.

## 3.7 Forskningsetikk

Et viktig aspekt ved forskningen er å reflektere rundt etiske dilemmaer. Tjora (2018) skriver at etikk bør være en naturlig del av ethvert forskningsprosjekt, også uten at det i utgangspunktet ligger juridiske krav til grunn for forskningen. De etiske dilemmaene vil være forskjellig fra prosjekt til prosjekt avhengig av rammene rundt prosjektet, hva som skal studeres, hvem som deltar, når og hvor prosjektet utføres etc. Ansvarlig for at prosjektet gjennomføres etisk forsvarlig er prosjektansvarlig (Postholm, 2020). Denne masteroppgaven bruker intervju som metode. I likhet med medisinsk forskning må også en samfunnsvitenskapelig metode, som intervjuet her representerer, etterleve kravet om at informanten ikke skal komme til skade. Intervjuet representerer en mulig risiko for skade i form av ubehag i forbindelse med sensitive tema (Tjora, 2018). Hvis det er tilfelle bør

forskeren vurdere nødvendigheten av å fortsette diskusjonen om det gitte temaet (Postholm, 2020). Seksualitet er et tema som for enkelte kan være sensitivt av personlige årsaker. Det ble i dette prosjektet likevel vurdert som lav risiko for at temaet vil bidra til å forvolde forskningsdeltakerne. Bakgrunnen for dette er en kombinasjon av tiltakene som gjennomføres før og under selve intervjuet. Blant annet ved at de har mottatt spørsmålene på forhånd, men også forskningsdeltakernes frivillige deltagelse, alder, rolle samt at prosjektets perspektiv på seksualitet. I intervjuene samtales det heller ikke om deltakernes subjektive seksualitet, men om deres syn på seksualitetsundervisning fra et student- og fremtidig lærerperspektiv. Intervjuene ble gjennomført for å minimere følelsesmessige problemer knyttet til intervjuet, dette for å hensynta etikken i henhold til relevant litteratur (Tjora, 2018).

### 3.7.1 Etisk gjennomføring av intervju som metode

For å bidra til en etisk gjennomføring samt forebygge uønskede konsekvenser ved intervjuet er det noen grunnprinsipper som er fulgt gjennom prosessen. Disse er hentet fra retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH). Hovedfokuset når det kommer til etikk, vil i denne oppgaven være rettet mot det NESH omtaler som Hensyn til personer. Når det er sagt skal det også presiseres at arbeidet med denne oppgaven er utført på en måte som også skal tilfredsstillere retningslinjene under Forskningsfelleskapet og Forskningsformidling. Masteroppgavens etiske grunnprinsipper er alle hentet fra NESH sin publikasjon med forskningsetiske retningslinjer fra 2021 (NESH, 2021).

Samtlige deltakere i dette forskningsprosjektet fikk, uten noe form for press, gitt et informert samtykke til å delta i prosjektet. Deretter fikk de før datainnsamling, tilsendt et informasjonsskriv, se vedlegg 2, som beskrev prosjektet. Samtykket ble bekreftet med deltakernes signatur. Prosjektet ble gjennomført med anonymisering av alle deltakerne. Dette ble utført ved at godkjenningspapirer ble lagret atskilt fra resten av datamaterialet. I tillegg ble det ikke registrert noen personopplysninger. Transkriberingen av intervjuene er gjennomført med nummerering av studentene. Før de igjen ble tildelt pseudonymer til bruk i det skriftlige arbeidet med oppgaven. Retningslinjene fra NESH sier at innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt etter inngått avtale mellom forsker og forskningsdeltakere. Datamaterialet for denne masteroppgaven ble ene og alene behandlet av meg. Publiseringen ble gjennomført som avtalt hvor de transkriberte resultatene publiseres i tråd med anonymiseringen.

Som deltaker i et forskningsprosjekt har en rett til innsikt i resultatene av forskningen. Deltakerne ble gjort oppmerksom på denne retten både skriftlig gjennom informasjonsskrivet, i tillegg til at det ble sagt muntlig ved oppstarten av intervjuet. I dette prosjektet ble det valgt og ikke ha noen automatikk i å sende ut resultatene til forskningsdeltakerne. Før intervjuet ble deltakerne derfor orientert om at de til enhver tid i prosjektets varighet, fikk tilsendt resultatene hvis dette var ønskelig.

Et hvert forskningsprosjekt som skal publiseres, og som er avhengig av å innhente personopplysninger plikter å søke NSD for gjennomføringstillatelse. NSD sin definisjon på personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Selv om alle forskningsdeltakerne på dette prosjektet ble anonymisert ble det likevel nødvendig å søke NSD. Prosjektet fikk NSD-godkjenning som ligger vedlagt i vedlegg 4.

## 4 Resultat

I dette kapitlet presenteres datamaterialet som ble generert fra intervjuene i analyseprosessen beskrevet i metodekapitlet. I intervjuene ble studentene stilt spørsmål som hadde til hensikt å belyse studentenes oppfatning av lærerutdanningens seksualitetsundervisning. Studentenes verdisyn og subjektive mening knyttet til seksualitetsundervisning på generell basis, vil også være relevant for studentenes syn på deres, kompetanse og syn på lærerutdanningens seksualitetsundervisning. Denne informasjonen anses som relevant i likhet med det Larsen (2017) skriver om gruppesituasjonen i et gruppeintervju. Den vil kunne påvirke meningene som kommer til uttrykk og at dette må være med i tolkningene av datamaterialet. Derfor ble studentenes erfaringer knyttet til seksualitetsundervisningen gjennom egen skolegang samt subjektive meninger rundt seksualitetsundervisning generelt også belyst i intervjuene. Resultatkapitlet er strukturert på følgende måte. Først presenteres dataene fra intervjuet, som ikke direkte omhandler forskningsspørsmålene, men som beskriver generelle aspekter fra informantenes tanker til seksualitetsundervisningen. Deretter presenteres resultatene i en struktur som samsvarer med de tre forskningsspørsmålene. Dette er gjort ved at hvert forskningsspørsmål er tilknyttet en tabell som forklart i delkapittel 3.5.2. I disse tabellene vises en oversikt over alle kodene, kategoriene og temaene som ble utarbeidet i analysen av datamaterialet. Hver kode er også tilknyttet et representativt utdrag fra transkripsjonen. Hovedteksten er bygd opp for og på best mulig måte beskrive funnene som er gjort. Funnene beskrives, i tillegg til at det er trukket fram noen samtaleutdrag som anses for å være mest sentral for å besvare forskningsspørsmålene.

### 4.1 Generell bakgrunnsinformasjon

Det er mulig å finne noen ulikheter både internt i gruppene og på tvers av gruppene, men det var generelt stor konsensus innad i gruppene, og likheten i svarene var mange. Blant disse er, generelle tanker rundt seksualitetsundervisningen, men også knyttet direkte til forskningsspørsmålene. Det er i hovedsak to betydningsfulle forskjeller knyttet til seksualitetsundervisningen som er gitt de ulike gruppene på lærerutdanningen. Studentene fra gruppe 2 forteller at de ikke har fått noen seksualitetsundervisning overhode, mens studentene fra gruppe 3 har fått undervisning som blant annet er rettet mot ungdomstrinnet.

#### 4.1.1 Seksualitetsundervisningens relevans

På spørsmålet om seksualitetsundervisningens relevans på 1.-7. trinn er alle tre gruppene enige om at den er viktig og høyst relevant. Gruppe 1 og 2 svarer eksplisitt på spørsmålet og uttrykker at de synes den er svært viktig. Videre begrunner de også med flere argumenter som viser hvorfor den er viktig. Gruppe 3 svarer ikke direkte på spørsmålet, men de nevner flere grunner som sier noe om deres mening om viktigheten av seksualitetsundervisningen. Under vises noen samtaleutdrag.

Gruppe 3, Cecilie: «...at de er bevisst egne holdninger og egne grenser spesielt da. Og hva som skjer med kroppen slik at de vet det før det skjer...» (Avsnitt 151)

Gruppe 3, Janne: «...å forhindre seksuelle overgrep og slike ting og at man har kunnskap til hva er det som er greit og hva er det som ikke er greit og ja.. hva er det som er vanlig at voksne gjør mot barn eller andre.» (Avsnitt 152)

De to samtaleutdragene viser eksempler som blir nevnt av alle tre gruppene. Gruppe 2 sier at det med gitte forutsetninger i elevenes miljø som blant annet innebærer kontinuerlig tilgang på internett, vil være skummelt hvis seksualitetsundervisningen på skolen ikke er god nok. Holdninger og grensesetting, kunnskap om egen og andres kropp og om hva som er riktig og galt er blant hovedargumentene for å understreke seksualitetsundervisningens viktighet og relevans.

#### 4.1.2 Viktige kompetanser og personlige egenskaper for lærere med seksualitetsundervisning

For å bygge videre på informantenes meninger om seksualitetsundervisningens relevans ble det spurt om hvilke kompetanser de anså som viktige for lærere med ansvar for seksualitetsundervisningen. Dette ble etterspurt eksplisitt i intervjuguiden. Det er også her mange likheter på tvers av gruppene. Svarene finnes både spesifikt knyttet til spørsmålet, men også i forbindelse med utsagn i svar på andre spørsmål. I svarene dukker det opp både personlige egenskaper og kompetanser studentene mener er viktige. Kompetansene gruppene trekker fram er åpenhet, trygghet og faglig kompetanse. Gruppene snakker også om at det viktig å kunne undervise i- og på en måte som er naturlig og, som Ada sier i avsnitt 182, «uten å være klein».

Av personlige egenskaper gjentar alle gruppene flere ganger at det er viktig å være åpen og ærlig. Gruppe 1 og 3 sier i tillegg at man som lærer må kunne sette grenser for seg selv. Kombinere åpenhet og ærlighet med det å sette grenser for hva som utleveres av eget privatliv.

#### 4.1.3 Egen motivasjon og opplevd kompetanse basert på skolegang og utdanning

Alle gruppene svarer «ja» på spørsmålet om egen skolegang har påvirket bevisstheten rundt egen fremtidig praksis som lærer i seksualitetsundervisningen og dette vises i samtaleutdragene under.

Gruppe 1, Katrine: «... og det kjenner jeg på i dag, at det er en følelse jeg ikke vil at noen andre unge skal sitte med.» (Avsnitt 26)

Gruppe 2, Margrete: «... jeg vil gjøre det bedre enn de lærerne jeg hadde. Så tenker jeg at.. det er viktig, og at det er viktig fordi at jeg ikke fikk det ordentlig på en måte» (Avsnitt 92)

Gruppe 3, Ada: «det jeg har jeg tatt med meg fra min seksualundervisning er at liksom.. det mangler masse ting.» (Avsnitt 168)

Utdragene viser at mye av det de selv mener er mangelfull seksualitetsundervisning av sine lærere motiverer ekstra til å gjøre en god jobb i sin fremtidige praksis. De ønsker å gjøre undervisningen til en naturlig del av skolehverdagen. Åpenhet og fokus på at elevene skal føle seg trygge i-, med- og på grunn av undervisningen presiseres. Gruppe 3 nevner også at de ønsker å snu det de mener er et negativt fokus på seksualiteten over til at seksualitet har mye fint ved seg, selv om man skal ha et ansvarsfullt bevisst forhold til mulige konsekvenser som følge av seksualitet.

Samtlige av informantene er motiverte og gleder seg til og ut å ha seksualitetsundervisning. Derimot er ikke alle like enstydig på at de føler seg kompetent til å ha denne undervisningen. I gruppe 1 og 3 sier de fleste at de i seg selv føler seg kompetente nok til å ha en form for undervisning. Samtidig presiseres det at de ikke føler seg kompetente til og profesjonelt bedømme undervisningens kvalitet. Margrete fra gruppe 2 mener at hun ikke er kompetent nok til å dekke behovet for seksualitetsundervisningen. Også studentene i gruppe 2 presiserer at det de har av kunnskap er ervervet i forbindelse med egeninteresse, egeninnsats og egen livserfaring, men at denne kompetansen ikke nødvendigvis vil tilfredsstillende behovet som kreves i skolen. Alle tre gruppene presiserte at kompetansen deres i all hovedsak kunne forklares med egeninnsats og interesse for temaet framfor undervisningen på lærerutdanningen.

På tross av at ikke alle føler seg kompetente til å være sikre på å gjennomføre undervisningen på en tilstrekkelig god måte, gleder samtlige seg på nåværende tidspunkt til å gjennomføre undervisningen. Det begrunnes med temaets viktighet. Studentene gleder seg til å kunne bidra til å gjøre en forskjell. Gjøre livet enklere til elevene sine, gjennom å bidra til at elevene skal få en sunn og trygg undervisning om egen og andres seksualitet. I tillegg trekker de fram elevenes engasjement og nysgjerrighet når det kommer til seksualitetsundervisningen.

## 4.2 Seksualitetsutdanningens innhold på grunnskolelærerutdanningen

I dette kapitlet presenteres dataene som er ekstrahert fra det genererte datamaterialet som har til hensikt å besvare forskningsspørsmål 1. Måten det er gjort på er at datareduksjonsskjemaet forklart i tabell 3.3 knyttet til forskningsspørsmål 1 presenteres i sin helhet. Deretter kommer en skriftlig gjennomgang av utvalgte relevante punkter fra skjemaet. Utvelgelsen er basert på innholdets relevans og prioriteres ut fra aktualiteten det innehar med tanke på å besvare problemstillingen.

**Tabell 4.1 viser datareduksjonsskjemaet med koder tilknyttet forskningsspørsmål 1. Oversikt over transkripsjonskodene finnes i vedlegg 3.**

Forskningsspørsmål 1: Hvilket innhold har ifølge studentene blitt gjennomgått i seksualitetsundervisningen?			
Tema	Kategori	Kode	Samtaleutdrag
Anatomi og fysiologi	Anatomi og fysiologi	Målbart fokus	53 Det er jo på en måte litt fokus på det målbare her.
		Fysiologiske egenskaper	197 Da hadde vi om ulike kroppslige.. Ja fysiologiske egenskaper da.
		Teknisk tilnærming	49 Si teknisk da.. med tanke på kroppen og hva som faktisk skjer og det som er det målbare da.
		Kvinnekroppslig fokus	204 men det er veldig fokus på kvinne og kvinnekroppen og veldig lite om sånn
		Kroppslig endring	234 Ja, den har jo forberedt oss på det rent tekniske.. Fysiologiske-hva skjer med kroppen..
	Kjønnsorgan	Utseende underliv	52 Hvordan underliv ser ut, menstruasjon og fosterutvikling.. og det er jo bra, det er veldig viktige ting og jeg er veldig takknemlig for at vi har fått en veldig grundig gjennomgang..
		Menstruasjonsyklus	215 Det eneste vi kunne blitt spurt om på eksamen var faktisk menstruasjonssyklusen og reproduksjon...
	Reproduksjon	Fosterutvikling	49 Ja også hadde vi og menstruasjonssyklus og.. fosterutvikling.

		Graviditet	204 Ja der var det veldig sånn skjer med follikkelcellene.. og.. graviditet og sånn veldig teknisk
Undervisnings- sopplegg	Anatomiske- og fysiologiske oppgaver	Pubertetsløype	52 Det var jo den løypa hvor vi fikk øvd oss på.
		Tegneoppgave kjønnsorgan	205 Vi skulle tegne.. jentene skulle tegne det mannlige kjønnsorganet og guttene skulle tegne det kvinnelige kjønnsorganet.. uten at vi skulle se på noe, og så skulle vi sette navn.
	Diskusjons- oppgaver	Sosiale problemsstillinger	208 Ja for det var bare det problemstillingene vi hadde var sånn, du er på fest..
Indirekte tilknyttet	Innholds- beskrivelse	Ikkeeksisterende	109 Altså for oss er den jo ikkeeksisterende.
	Biologi	Celledeling	112 Vi har hatt om celledeling da, i biologien. Det er jo det nærmeste.. kromosomer og sånn.

Når det kommer til innhold undervist i seksualitetsundervisningen ble det utarbeidet 14 koder fra de relevante samtaleutdragene. Ut fra innholdet i samtalene med studentene, ble kodene igjen sortert inn i syv kategorier som igjen handlet om tre ulike tema. To av temaene, anatomi og fysiologi og undervisningsopplegg representerer innholdet som er direkte tilknyttet seksualitetsundervisningen. Temaet indirekte tilknyttet er et konglomerattema som består av to ulike kategorier som beskriver innhold som kun løst kan knyttes til seksualitetsundervisningen på studiet. Samtaleutdraget fra avsnitt 109, fra tabell 4.1, viser at gruppe 2, som eneste gruppe, ikke har mottatt noe seksualitetsundervisning i løpet av sin studietid på naturfag. Dette til tross for at studentene ytret ønsker om å få seksualitetsundervisning inn på timeplanen, ble innholdet med størst tilknytning til seksualitetsundervisningen, celledeling og undervisningen om kromosomer. Med andre ord omhandler den resterende delen av dette kapittelet svarene fra gruppe 1 og 3.

#### 4.2.1 Faglig innhold i seksualitetsundervisningen på naturfagsretningen

Under intervjuene med studentene hvor de snakket om innholdet som er blitt undervist kom det fram at anatomi og fysiologi hadde vært et sentralt tema i seksualitetsundervisningen. Begge gruppene forteller at det hadde vært stort fokus på de fysiologiske aspektene ved kroppen, kroppslig endring og det de omtaler som en teknisk tilnærming, noe som utsagnene under viser.

Gruppe 1, Anders: «For det er jo noe med at.. en viss kunnskapsbase bør man jo ha. Og det føler jeg jo at vi har... teknisk.» (Avsnitt 57)

Gruppe 3, Cecilie: «Nei så.. men samtidig det var veldig grundig det fysiologiske men spesielt på kvinnekroppen da så, kanskje.. litt mer.. ja guttekroppen skulle vært litt grundigere gjennomgått kanskje» (Avsnitt 214)

Gruppe 3, Janne: «Ja, den har jo forberedt oss på det rent tekniske.. fysiologiske- hva skjer med kroppen..» (Avsnitt 234)

Alle tre utdragene viser at det faglige innholdet er rettet mot det fysiologiske aspektet, det tekniske som Anders og Janne kaller det. Disse utdragene representerer også gruppene på en god måte da det var stor enighet innad i de to gruppene om at det faglige innholdet var rettet mot fysisk oppbygging, -funksjon og endring av kroppen. Når det gjelder ulikheter



mellom de to gruppene beskriver utdraget til Cecilie en. Gruppene har relativt like beskrivelser på det faglige innholdet, men gruppe 3 sier at undervisningen var skjevfordelt, med stort fokus på kvinnekropp og lite fokus på mannekroppen.

Kategoriene kjønnsorgan og reproduksjon dekkes også av kategorien anatomi og fysiologi, men er valgt satt som egne kategorier både på grunn av fokuset de fikk i svarene fra intervjuene, samt den nære relasjonen kjønnsorgan og reproduksjon har til seksualitet som overordnet tema. Som utdraget under viser ble både utseende og funksjon av kjønnsorgan nevnt. Utdraget er også et godt eksempel på et samtaleutdrag som innehar innhold som omhandler alle av kodene under kategoriene kjønnsorgan og reproduksjon.

Gruppe 1, Katrine: «Hvordan underliv ser ut, menstruasjon og fosterutvikling.. og det er jo bra, det er veldig viktige ting og jeg er veldig takknemlig for at vi har fått en veldig grundig gjennomgang...» (Avsnitt 52)

Studentene i gruppe 3 snakker ikke like eksplisitt om underliv, men også de snakker om fysiologisk, teknisk innhold og er svært tydelig på at deler av funksjonen til det kvinnelige kjønnsorganet, menstruasjonssyklusen er dekket.

Gruppe 3, Ada: «Ja det er sant vi hadde jo bare om menstruasjon og sånn. (Avsnitt 204)

Som nevnt av Cecilie i forrige avsnitt er mannekroppen ikke dekket like godt som kvinnekroppen, hvilket også har føringer for gjennomgangen av det mannlige kjønnsorganet. Likevel kommer det fram i avsnitt 4.2.2, at også det mannlige kjønnsorganet er viet litt tid også i klassen til gruppe 3.

De to foregående utdragene omtaler også kategorien reproduksjon. Kategorien er delt inn i kodene fosterutvikling og graviditet. Begge gruppene nevner at den biologiske delen av graviditet er gjennomgått på et detaljert nivå.

Gruppe 3, Cecilie: «Ja der var det veldig, sånn skjer med folikkelcellene.. og.. graviditet og veldig teknisk» (Avsnitt 204)

Katrine og Cecilie sine kommentarer viser begge at graviditet er et nøye gjennomgått tema i seksualitetsundervisningen til både gruppe 1 og 3. De viser også at gjennomgangen har vært på et visst biologisk detaljnivå.

#### 4.2.2 Undervisningsopplegg gjennomgått i seksualitetsundervisningen

Det andre temaet studentene var opptatt av når de snakket om innholdet i seksualitetsundervisningen var hvilke typer undervisningsopplegg som hadde blitt gjennomført. Innunder temaet ble det særlig snakket om to kategorier, *anatomiske- og fysiologiske oppgaver* og *diskusjonsoppgaver*. Kategorien er dekket av begge gruppene. Det er til tross en viss ulikhet mellom undervisningsmetodene gruppene har fått gjennomgå. Gruppe 1 har gjennomgått ei pubertetsløype der de ble delt inn i grupper hvor de skulle ha hver sine tema sammen med grupper elever fra en besøkende skoleklasse. Gruppe 3 hadde en tegneoppgave der de skulle tegne kjønnsorgan.

Gruppe 1, Fredrik: «Sånn, jeg husker den løypa.. som var.. det var kjempegenialt hvor det kom elever og vi fikk testet oss. Men jeg fikk jo kun testet meg på det temaet jeg hadde..» (Avsnitt 2)

Gruppe 3, Cecilie: «Vi skulle tegne.. jentene skulle tegne det mannlige kjønnsorganet og guttene skulle tegne det kvinnelige kjønnsorganet.. uten at vi skulle se på noe, og så skulle vi sette navn.» (Avsnitt 205)

Likheten mellom undervisningsoppleggene som ble trukket fram, var det faglige innholdet som ligger til grunn for oppleggene som begge er fysiologisk- og anatomisk tilknyttet. Forskjellen er som utdragene viser, at gruppe 1 har gjennomgått pubertet, mens gruppe 3 gjennomgikk kjønnsorganene. Som Fredrik sier fikk ikke alle i klassen gjennomgått hele innholdet, men kun en fraksjon som var tilknyttet posten de ble tildelt. Til tross for at ikke alt av det faglige innholdet ble helhetlig dekket, var han veldig positiv til måten dette ble gjort på, også for at det betød at de fikk prøve seg på et undervisningsopplegg sammen med virkelige elever.

Cecilie refererer til en tegneoppgave der studentene skulle tegne og navnsette de ulike delene på kjønnsorganet de selv ikke var utstyrt med. Dette ble avsluttet med en felles gjennomgang. Hele gruppa er med på å bekrefte det Cecilie sier og det kommer frem av transkripsjonen at de så på oppgaven som latterlig, samtidig som at de er sjokkerte over det faglige nivået til klassen.

Når det gjelder problemstillinger kommer det fram at gruppe 1 ikke har hatt undervisning med problemstillinger som gjenspeiler mulige utfordringer fra norske elevers liv. Gruppe 3 viser derimot til en type problemstilling som vist i utdraget under.

Gruppe 3, Ada: «Jeg følte også det var sånn der eh.. en venninne har blitt voldtatt på en fest, hva gjør du?» (Avsnitt 197)

Selv om studenten har fått oppgaver om å diskutere problemstillinger kommer det fram i avsnitt 208 i transkripsjonen at studentgruppa synes tematiseringen til problemstillingene er noe ensformet rettet inn mot fest og elever i en viss alder. Janne sier blant annet eksplisitt at hun savner problemstillinger spesielt rettet mot små elever.

### 4.3 Lærerstudentenes oppfatning av naturfagretningens seksualitetsundervisning

I dette delkapittelet presenteres resultatene fra intervjuene der studentene snakket om forskningsspørsmål 2, hvordan de oppfatter naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning. For å begrense informasjonsmengden er det valgt å selektere bort de resultatene som anses å ha minst relevans for oppgaven. Studentene beskrev deres inntrykk og mening om lærerutdanningens seksualitetsundervisning ut fra undervisningens organisering, fagdidaktikk, innhold og en generell beskrivelse. Ut fra disse fire temaene snakket studentene om til sammen ni underliggende kategorier som igjen inneholder 30 koder. På grunn av oppgavens fokus og omfang vil noen koder ikke bli prioritert omtalt videre i teksten.

**Tabell 4.2 viser datareduksjonsskjemaet for forskningsspørsmål 2. Skjemaet er tidligere beskrevet i delkapittel 3.6.2. Oversikt over transkripsjonskodene finnes i vedlegg 3.**

<b>Forskingsspørsmål 2: Hvordan oppfatter lærerstudenter i naturfag seksualitetsundervisningen?</b>			
<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kode</b>	<b>Samtaleutdrag</b>
<b>Beskrivelse av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning</b>	<b>Studentenes vurdering av seksualitetsundervisning</b>	Kritisk	49 Ja jeg startet jo med å si det jeg er ganske kritisk til den vi hadde.
		Mangelfull	199 blir veldig Teknisk da. Som ja.. jeg føler lærerutdanningen er god på mye men akkurat her har de.. kanskje litt å hente da.
	<b>Vurdering av egen kompetanse sett i lys av utdanningen</b>	Studievurdering	138 At vi føler og oss kanskje litt dårlig forberedt.
		Egeninnsats	218 Men den kompetansen jeg har.. Tror jeg er mer enn en person som ikke interesserer seg. ... Og derfor så er det jo en slags egeninnsats der..
		Foretrukken inputøkning	219 Jeg føler jeg kunne gjort det bedre liksom, at jeg   ved å fått litt input herfra så kunne jeg hatt en bedre undervisning enn med den kompetansen jeg har nå da.
	<b>Utviklingsstatus</b>	Oppdatering	49 Skulle ønske det var mer fornyet.
		Utdatert	49 Det vi lærer på lærerutdanningen er veldig likt det vi opplevde som barn.
	<b>Organisering</b>	<b>Prioritet</b>	Tid
Aktualitetsmessig fokusfravikelse			110 hvertfall med tanke på hvor mye de snakker om at det bør være fokus på det, og sånt noe, også velger de selv å kutte det ut.
Nedprioritering			110 Så.. veldig synd at de har valgt og ikke prioritere det.
Fokus			124 Altså egentlig så tenker jeg at de burde hatt på samme måte som de har hatt mange av de andre temaene våre.
Medbestemmelse			146 At de bør ikke kunne kutte ut temaet liksom bare sånn. Sånn.. nå er det jo emneansvarlige som har bestemt det. Men etter så mye klaging fra.. oss, så synes jeg kanskje det burde.. vært.. gjennomgått en gang til.
<b>Tverrfaglig tilnærming</b>		Forankring	49 ... så synes jeg at seksualundervisning er.. er veldig komplisert også. Og kanskje at seksualundervisning er faktisk også større enn naturfag.
		Tverrfaglig organisering	49 Løype, som egentlig i seg selv da er det veldig gøy konsept, og vi får faktisk prøvd oss med barn og funnet kreative måter å gjøre det på. kunne man kombinerte det med samfunnsfag og gjort det til et tverrfaglig prosjekt for eksempel?
		Gjennomsyre utdanningen	125 Og hvis vi tenker utover naturfag, så er det jo liksom hele seksualitetsundervisningen på samme måte som mye annet noe som burde gjennomsyre utdanningen litt fordi at det er så viktig tenker jeg.
		Overordnet tema for pedagogikk	215 Ja. Enig. Altså man trenger jo ikke å gå gjennom menstruasjonssyklusen i pedagogikken på en måte [humrer] men det burde absolutt vært i pedagogikken, det er det jeg mener. At alt som er sånn med følelser, med grenser, med ting   og spesielt nå når det er tverrfaglig emne, så skal det jo være i alle fag.

Fagdidaktikk	Didaktisk tilnærming på lærerstudiet	Samtalebasert undervisning	59 heller bruke tiden på det som gir mening for oss da, som er alt det sosiale settingen som er i forelesningen og utnyttet det til samtaler om andre ting eller delt erfaringer eller gjort prosjekt på en måte.
		Didaktisk tilnærming	71 Det tror jeg mange fag kan lære litt av matematikk.. at de.. har en veldig didaktisk tilnærming til å lære oss.
	Undervisningspraksis	Hvordan undervise	64 Vet fortsatt ikke hva den beste måten å undervise det på er
		Didaktisk innfallsvinkel	71 En verktøykasse med forskjellige innganger.
		Undervisningsmetodikk	110 Og desto viktigere at vi som skal ha denne seksualitetsundervisningen får ha om det på lærerskolen. At vi får lære oss noen metoder og.. ja.
		Drøfting av klasseromsscenarier	235 Også samtidig det å kunne.. Ja ha den der drøftingen har jeg kanskje savnet at vi har snakket om ulike scenarier som kan oppstå, drøftet ulike ting som skjer i en klasse.
		Praktisk implementering	235 Ja, det er liksom det jeg sliter mest med det jeg har lært her det er å hvordan skal jeg rett og slett omsette det.. til praksis
	Alders-tilpassing	Tilpassing småtrinn	208 Og kanskje spesielt på små barn eller små elever da, savner jeg.
		Trinnvis tilpassing	234 Å tilpasse.. det stoffet.. som vi har lært her, på universitetsnivå.. til.. barn eller til elever da. Og det uansett om det er til første eller tiendetrinn egentlig for.. ja.
	Studieretningens innhold	Gjennomført tematikk	Anatomi
Teknisk			50 Men som sagt da, det er ikke bare rævva, jeg har jo.. lært mer tekniske ting og da, som også er viktig
Fordeling av tema			215 Hvertfall når du bruker de tre første timene da på det fysiologiske det.. jeg tror det var det som skjedde. S11: Ja det var det. S13: Også var det liksom.. en time til resten.
Reaktiv undervisningsperspektiv			201 At når alt.. Når det verste er ute.. Da skal dere lære hvordan dere håndterer det, men ikke nå.. Mye om hvordan skal vi legge opp til at   208 ja det er viktig å kunne avdekke seksuelle overgrep, men jeg tenker det.. er mye viktigere å være med på å forebygge det da.
Autonomi			59 Vi kunne kortet litt ned så kunne vi heller ha tatt mer av det på vår egen kappe og heller bruke tiden på det som gir mening for oss da...

#### 4.3.1 Beskrivelse av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning

Under samtalen om temaet Beskrivelse av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning ble det snakket om tre tilhørende kategorier. Studentenes vurdering av seksualitetsundervisningen, vurdering av egen kompetanse sett i lys av undervisningen og til slutt utviklingsstatus. Studentene er relativt enige når det kommer til den generelle vurderingen av seksualitetsundervisningen på studiet.

Gruppe 1, Fredrik: «Ja jeg startet jo med å si det, jeg er ganske kritisk til den vi hadde.» (Avsnitt 49)

Gruppe 2, Margrete: «Jeg synes den er altfor dårlig. Altså for oss er den jo ikkeeksisterende.» (Avsnitt 109)

Gruppe 3, Janne: «Eh.. manglende.. hvis det er lov til å si.» (Avsnitt 197)

Studentene i gruppe 1 og 3 stiller seg relativt likt også i denne saken. Margrete fra gruppe 2 presiserer at deres utdanning innen seksualitetsundervisning, er ikkeeksisterende og at de synes det er for dårlig. Fredrik sier at han er kritisk til seksualitetsundervisningen de har mottatt. I transkripsjonen kommer det fram av fortsettelsen av hans utsagn, at han synes den er mangelfull hvilket står i likhet til gruppe 3 sine utsagn. Utdragene begrunnes også godt, hvilket står i transkripsjonen. Til tross for kritikk mot studiet presiserer både gruppe 1 og 3 at de føler de har fått god kunnskap om fysiologien og at de verdsetter det.

Vurderingen knyttet til egen kompetanse sett i lys av utdanningen er også beskrevet i delkapittel 4.1.2. Alle tre gruppene mener at det de har av kompetanse i stor grad skyldes egeninnsats, egeninteresse og livserfaring. Janne fra gruppe 3 sier i avsnitt 218 at hun ikke føler seg kompetent nok til å ha seksualitetsundervisning, men hun mener at interessen hennes gjør henne mer kompetent enn en student som har gått gjennom lærerutdanningen, men som mangler interesse for temaet seksualitet.

#### 4.3.2 Hvordan seksualitetsundervisningens organisering oppfattes av studentene

Om organiseringen av seksualitetsundervisningen i naturfaget ble det snakket om hvordan undervisningen oppfattes. Temaet ble omtalt med to tilhørende kategorier og ni underliggende koder. Studentenes tilbakemeldinger omhandler seksualitetsundervisningens prioritet samt tanker rundt en mulig tverrfaglig tilnærming. Seksualitetsundervisningens prioritet på studieløpet til naturfag er ifølge alle tre gruppene altfor lav. Dette kommer frem i tabell 4.2 og det er valgt to utdrag som utgangspunkt for kategorien prioritet.

Gruppe 1, Anders: «Men det er da presset på tid da så.. kanskje er det fordi at.. sånn som skolen ofte blir da.. at vi fokuserer på det målbare fordi det er enkelt og..» (Avsnitt 53)

Gruppe 2, Tonje: «At de bør ikke kunne kutte ut temaet liksom bare sånn. Sånn.. nå er det jo emneansvarlige som har bestemt det. Men etter så mye klaging fra.. oss, så synes jeg kanskje det burde.. vært.. gjennomgått en gang til.» (Avsnitt 146)

Mer tid til mer innhold kan sies å være fellesnevneren for alle tre gruppene. Gruppe 1 snakker om at det skulle vært avsatt mer tid til mer innhold, samtidig som at de ser ressursutfordringen som er knyttet til undervisning. Gruppe 3 snakker også om tiden tildelt seksualitetsundervisningen i avsnitt 215, hvor det kommer fram at samtlige synes det er for liten tid.

I gruppe 2 var alle tre frustrerte over og ikke få noe seksualitetsundervisning. Utdraget bekrefter dette med at Tonje forteller at hennes mening var at studiestedet burde gjort noe etter all «klagingen» fra studentgruppa. Det burde etter deres mening, blitt satt av tid til seksualitetsundervisning, og spesielt etter at studentgruppen hadde ytret at de hadde behov for undervisningen. I avsnitt 124 sier også Tonje at hun synes at seksualitetsundervisningen burde hatt samme prioritet som flere av de andre temaene i naturfag. Margrete snakker også om at det er flere andre emner i naturfag, som hun ikke forstår hvorfor prioriteres over seksualitetsundervisningen. Dette kommer tydelig fram i kommentaren hennes fra avsnitt 109: «det er helt sjukt at de synes at myr er viktigere enn seksualitetsundervisning». Prioriteringen stilles det også spørsmål ved av gruppe 3,

som i avsnitt 235, synes at det burde vært større fokus på seksualitetsundervisningen sett i lys av det store fokuset temaet, i utgangspunktet, skal ha ute i grunnskolen. Poenget kan også ses i sammenheng med koden aktualitetsmessig fokusfravikelse som omhandler lite tildelt fokus på lærerutdanningen til tross for at det tilsynelatende skal ha et stort fokus i grunnskolen.

I kategorien tverrfaglig tilnærming deler studentene sine tanker om seksualitetsundervisningens forankring i grunnskolelærerutdanningen generelt og ikke spesifikt i studieretningen naturfag. Som det kommer frem av utdragene under, mener alle tre gruppene at seksualitetsundervisningen ikke kun bør holdes til naturfag.

Gruppe 1, Anders: «... så synes jeg at seksualundervisning er.. er veldig komplisert også. Og kanskje at seksualundervisning er faktisk også større enn naturfag.» (Avsnitt 49)

Gruppe 2, Margrete: «Og hvis vi tenker utover naturfag, så er det jo liksom hele seksualitetsundervisningen på samme måte som mye annet noe som burde gjennomsyre utdanningen litt fordi at det er så viktig tenker jeg.» (Avsnitt 125)

Gruppe 3, Ada: «Da burde det i såfall vært i pedagogikken da. Eller det burde jo egentlig vært i pedagogikken uansett da.» (Avsnitt 215)

Det kommer tydelig fram at studentene mener at seksualitetsundervisningens plass ikke kan begrenses til kun naturfaget. Anders og Margrete sine kommentarer sier dette eksplisitt. Janne fra gruppe 3 referer også til LK20 og begrunner at seksualitetsundervisningen, gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, bør innlemmes i alle fag. Å organisere, samt jobbe, tverrfaglig på grunnskolelærerutdanningen nevnes også av alle tre gruppene. Det nevnes blant annet tverrfaglige prosjekter med samfunnsfag og KRLE som mulige alternativ. I tillegg nevner også alle tre gruppene at dette er et tema som hadde passet som et generelt tema i pedagogikkfaget. Disse tankene begrunnes på følgende måte.

Gruppe 2, Kari: «Også tenker det at kanskje er det rom for å trekke en sårn seksualitetsundervisning da i.. helse og livsmestrings.. eh.. eh.. prosjekt da. At det går gjennom pedagogikken da rett og slett. For det.. det her er jo tema som er såpass viktig da at.. at det er jo synd hvis det er bare oss på naturfagseksjonen som skulle ha hatt det.» (Avsnitt 114).

#### 4.3.3 Fagdidaktikk i seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen

Alle tre gruppene snakket om at de savnet didaktisk undervisning i seksualitetsundervisningen. Når det kom til temaet fagdidaktikk ble det samtalt om, med utgangspunkt i kategoriene didaktisk tilnærming på lærerstudiet, undervisningspraksis og alderstilpassing. Den didaktiske tilnærmingen på lærerstudiet ble snakket om av studentene i gruppe 1, blant annet om at tiden burde vært brukt på noe som ga mer mening for dem. De så også på undervisningens sosiale setting som en mulighet til å kunne utnyttes til samtaler, erfaringsdeling eller prosjektarbeid. Anders fra gruppe 1 referer også til matematikkfagets grunnleggende didaktiske tilnærming til undervisningen gjennom studieløpet på lærerutdanningen og han mener gjennomføringen av seksualitetsundervisningen kunne hentet inspirasjon derfra.

Det som ble sagt om kategorien undervisningspraksis, kom fra studentene i alle tre gruppene. Studentene snakket da om at de ønsket å lære mer om hvordan de kunne undervise om seksualitet da det ifølge både Maren fra gruppe 1, og Tonje fra gruppe 2, er vanskeligere å lære seg på egenhånd, enn det anatomiske som i større grad kan pugges. Under er noen utdrag som viser hva studentene fra de ulike gruppene ønsket seg.

Gruppe 1, Maren: «Vet fortsatt ikke hva den beste måten å undervise det på er.» (Avsnitt 64)

Gruppe 2, Margrete: «Og desto viktigere at vi som skal ha denne seksualitetsundervisningen får ha om det på lærerskolen. At vi får lære oss noen metoder og.. ja.» (Avsnitt 110)

Gruppe 3, Janne: «Ja, det er liksom det jeg sliter mest med det jeg har lært her, det er og hvordan skal jeg rett og slett omsette det» (Avsnitt 235)

Som utdragene viser, snakker de om hvordan de skal omsette det i praksis. Kommentaren fra Margrete skiller seg ut her i forhold til at hun kom fra gruppen som ikke mottok noe seksualitetsundervisning, men også gruppe 2 snakket mye om at de ønsket å lære seg hvordan innholdet i seksualitetsundervisningen skal formidles. Dette går igjen hos alle gruppene.

Et av punktene av denne «omsettingen» av innholdet til en undervisningspraksis er alderstilpassing, som også er den siste kategorien under fagdidaktikken knyttet til forskningsspørsmål 2. Denne kategorien omtales av studentene fra gruppe 1 og 3. Utdraget under viser et eksempel på hva som blir sagt av gruppe 3.

Gruppe 3, Janne: «Å tilpasse.. det stoffet.. som vi har lært her, på universitetsnivå.. til.. barn eller til elever da. Og det er uansett om det er til første eller til tiendetrinn...» (Avsnitt 234)

Utdraget er tatt fra et avsnitt der Janne og Cecilie diskutere aspekter de ikke føler de har lært på en god måte. Janne sier også i avsnitt 208 at hun spesielt savner kunnskap om hvordan seksualitetsundervisningen kan tilpasses små elever. Viktigheten av en slik tilpassing nevnes også av gruppe 1. Gruppe 2 snakker ikke eksplisitt om alderstilpassing som kategori, men Tonje kommer med en kommentar som oppsummerer gruppe 2 sitt syn på de to andre kategoriene, fagdidaktikk og studieretningens innhold, og utdraget er som følger.

Gruppe 2, Tonje: «Ja for som sagt så er det ikke det teoretiske vi er ute etter. Det.. det kan vi. Men hvordan skal du.. didaktikken.. hvordan skal du gjøre det. Hvordan skal du lære det bort på en god måte. Det.. ja.. hadde vi trengt..» (Avsnitt 110)

#### 4.3.4 Innholdet i seksualitetsundervisningen

Det siste temaet studentene snakket om, tilknyttet deres syn på seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen var studieretningens innhold, som også er presentert i delkapittel 4.2.1. Studentene fra gruppe 1 og 3 gjentar at innholdet består av anatomiske- og fysiologiske aspekter. Ada og Janne fra gruppe 3 snakker om tidsfordelingen til det gjennomgåtte innholdet og forklarer at den klart største tidsbolken ble brukt på det fysiologiske, mens problemstillingene knyttet til seksualitet og fest fikk vesentlig mindre plass. Maren fra gruppe 1, i avsnitt 59, sa at de anatomiske kunnskapskravene fortsatt kunne stått ved lag, men at studentene selv kunne tatt det på

egen kappe og pugget mer av det fysiologiske samtidig som at undervisningen hadde viet mer tid til innhold som hadde gitt mer mening for studentene.

#### 4.4 Hvilket innhold bør lærerutdanningen inneholde?

For å besvare forskningsspørsmål 3 ble studentene stilt spørsmål som fikk de til å snakke om innholdet de mente burde vært en del av seksualitetsundervisningen. De tre temaene som studentgruppene snakket om var fagdidaktikk, organisering og tematikk. Det ble snakket mest om fagdidaktikken og tematikken og disse temaene vil derfor få størst plass i dette delkapittelet.

**Tabell 4.3 viser datareduksjonsskjemaet for forskningsspørsmål 3. Skjemaet er tidligere beskrevet i delkapittel 3.6.2. Oversikt over transkripsjonskodene i vedlegg 3.**

Forskningsspørsmål 3: Hvilket innhold mener studentene dagens lærerutdanning bør inneholde?			
Tema	Kategori	Kode	Transkripsjonsutdrag
Fagdidaktikk	Samtalekompetanse	Tematisk dialog	55 Også kompetanse på hvordan man prater med barn.. om det
		Inngang til samtale	55 Inngangen til hvordan skal vi snakke om følelser og utvikling og at.. vi har flere kjønn.
		Mestringsprat	55 Og kanskje det og ikke.. Nødvendigvis lære om akkurat hvordan syklusen fungerer.. men det.. å snakke om hvordan du som jente skal takle.. og hvilke følelser du kan få, hvordan du takler det ikke sant.
		Avdekkingskompetanse	210 det er jo liksom ganske vanskelig for du skal jo som lærer på en måte innhente informasjon, hvis det er lov å si, men du skal ikke legge ordene i munnen på dem ...
	Planlegging og gjennomføring av undervisning	Hvordan undervise	71 hvordan du faktisk skal undervise der. Det er jo ulike tilnærminger til tematikken har vi ikke lært
		Tilpassing småtrinn	208 psykologiske og samfunnsmessige aspekter, kanskje litt manglende.. Men eh   Og kanskje spesielt på små barn eller små elever da, savner jeg.
		Hvordan presentere følelser trygghet og identitet	212 men at man kan ha litt følelser.. og.. trygghet.. og identitet ... hvordan man skal legge det frem.
		Inkluderende hensynsfull undervisning	214 hvordan man skal undervise... og ingen føler seg støtt... at ingen tar seg nær av ting du tar opp.
		Hvordan strukturere undervisningen	99 hvordan kan du legge det opp.. hvordan kan du få elevene til å føle seg trygge med å snakke om det..
		Innfallsvinkel	99 Hvordan komme inn på tema.
		Planlegging for utsatte elever	69 om du på forhånd vet om elever og så skal du planlegge undervisning.. At på en måte.. Tilpasser eller skåner.. Altså, det kan jo være greit , men hvis man vet slikt på forhånd at man også vet hvordan man skal gjøre det i forhold til den undervisningen.
		Drøfting av klasseromsscenerier	235 Også samtidig det å kunne.. Ja ha den der drøftingen har jeg kanskje savnet at vi har snakket om ulike scenarier som kan oppstå, drøftet ulike ting som skjer i en klasse.
		Kvalitetssikring av eget opplegg	221 Jo men ikke bare det, men å ha noe slags kompetanse på hva er et bra opplegg



<b>Organisering</b>	<b>Tverrfaglighet</b>	Innlemming i pedagogikken	114 At det går gjennom pedagogikken da rett og slett
		Tverrfaglig tema helse og livsmestring	114 Så tenker jeg at vi skulle hatt et slags tverrfaglig tema som kunne vært flettet inn i helse og livsmestring altså, absolutt.
	<b>Lærer støtte</b>	Nettressurser og undervisningsopplegg	55 ofte finnes det masse nettressurser og undervisningsopplegg som man kanskje kan få litt innsikt i i mange ulike tema.
		Seminarer	117 Og hvis vi setter opp litt sånn.. seminarer og sånt også.
<b>Tematikk</b>	<b>Bruk av digitale kilder</b>	Trygge kilder	55 Da må du kanskje lære deg   trygge kilder.
		Kritisk mediefremstilling av seksualitet	120 eller de som påvirker barn og unge veldig mye gjennom media ... lære seg å være litt mer kritisk men at det gjelder og i det temaet her da.
		Nettvett og ferdsel på nett	155 Det også lære de, ikke bare grenser for egen kropp, men også grenser for..eh ja.. hva er det greit å bli utsatt for på nett, hva det er fine informasjonskilder hvis jeg har lyst til å innhente informasjon.
		Preventiv kunnskap	57 ...det er viktig at vi har kunnskap som gjør at vi kan komme i forkjøpet før undervisningen skjer på pornosider
	<b>Misoppfatninger</b>	Realitet og misoppfatninger tilknyttet sex	121 Så jeg tror det.. Også i tillegg til influensere og sånn. Jeg tror de ser på porno fra de er ganske små. Hvertfall.. Hvertfall noen. Og det er viktig at de også skjønner at det er ..eh.. Realiteten.   S8: Ja alle misoppfatningene som er knyttet til det og.
		Generelle misoppfatninger	143 prøve å unngå alle de misoppfatningene er.. et.. av de viktige temaene da.
		Misoppfatninger tilknyttet grensesetting	144 ...prate med elevene om grensesetting og sånn da, så kan jo noen elever begynne å tenke at "åhja, jeg har opplevd at en mann liksom kom å klappet meg på skulderen liksom, da har han klådd på meg".
	<b>Kjønn og identitet</b>	Kjønnsidentitet	119 Men i forhold til tema, problemstilling og sånt da, vi har jo allerede snakket om.. ja.. overgrep og den type ting, pubertet.. og i forhold til kjønnsidentitet og følelser
		Legning	119 legning og sånt ja.
		Ulik kjærlighet	97 At vi er forskjellige, det er ulik kjærlighet og ja.
	<b>Etikk og grensesetting</b>	Grensesetting	178 Også har vi snakket litt om det med.. ja spesielt på en til sju da og tidlig, det med grensesetting og.. hvem, hvordan, hva.. at det er min kropp og.. liksom at det.. respekt for andres kropp.
		Vold og overgrep	119 Men i forhold til tema, problemstilling og sånt da, vi har jo allerede snakket om.. ja.. overgrep og den type ting
		Preventiv seksualitetsundervisning	208 Slik at det ikke skjer. At de elevene har nok kompetanse til å.. forstå.. at.. eller kanskje at det skjer   eller at de for avdekket det tidlig da.
	<b>Anatomi og fysiologi</b>	Pubertet	119...og den type ting, pubertet.. og i forhold til...

		Mer om guttekroppen	204 ...men det er veldig fokus på kvinne og kvinnekroppen... men at jeg savner litt mer fokus på også gutteperspektiv.
		Grundig fysiologisk	204 Ja der var det veldig sånn hva skjer med follikkelcellene.. og.. graviditet og veldig sånn teknisk.. grundig. Så det er jo bra det.
		Ulike kroppes utvikling	29 ...det er jo viktig å lære de hva som skjer med en kropp som, både din egen og andre sin kropp.
	<b>Psykologiske aspekter</b>	Savner psykologiske aspekter	212 ...ikke bare det.. tekniske.. men at man kan ha litt følelser.. og.. Trygghet.. og identitet... og.. ja, litt mer sånn hvem er jeg, hvem er andre okey vi er forskjellige
		Følelse og forelskelse	97 men det her med følelser og forelskelse og at de ikke bare er heterofil seksualitet som blir representert...
	<b>Samfunns- messige aspekter</b>	Savner samfunnsmessige aspekter	214 Men så er det jo mest det her psykologiske og samfunnsmessige.. Eh.. S12: som vi savner ja.
		Mediepåvirkning	120 influensere da, eller de som påvirker barn og unge veldig mye gjennom media.
		Sosiale problemstillinger	119 Men i forhold til tema, problemstilling og sånt da, vi har jo allerede snakket om.. ja.. overgrep og den type ting

#### 4.4.1 Seksualitetsundervisningen burde inneholde mer fagdidaktikk

Fagdidaktikken ble også snakket om i forbindelse med studentenes generelle mening om studiets seksualitetsundervisning. Det er likevel en viss ulikhet mellom innholdet i samtalen om fagdidaktikk knyttet til forskningsspørsmål 3. Kategoriene som studentene snakket om i forbindelse med forskningsspørsmål 3 var *samtalekompetanse* og *planlegging og gjennomføring av undervisning*. Hvordan en skal snakke med- og til elevene var noe alle tre gruppene var opptatt av. Det gjelder både hvordan man snakker når man legger fram undervisningen, men også hvordan man snakker med elevene knyttet til hendelser som oppstår på bakgrunn av undervisningen, og elevenes følelser og tidligere erfaringer i livet. Under er noen utdrag som viser dette.

Gruppe 1, Anders: «inngangen til hvordan skal vi snakke om følelser og utvikling og at.. vi har flere kjønn.» (Avsnitt 55)

Gruppe 1, Katrine: «Og kanskje det og ikke.. nødvendigvis lære om akkurat hvordan syklusen fungerer.. men det.. å snakke om hvordan du som jente skal takle.. og hvilke følelser du kan få, hvordan du takler det ikke sant.» (Avsnitt 55)

Gruppe 3, Ada: «Ja absolutt.. ja.. det.. det er jo liksom ganske vanskelig for du skal jo som lærer på en måte innhente informasjon, hvis det er lov å si, men du skal ikke legge ordene i munnen på dem...» (Avsnitt 210)

Det siste utdraget er knyttet til koden *avdekkingskompetanse*. Denne koden kan knyttes til alle tre intervjuene. Studenter fra alle tre gruppene snakket om utfordringer knyttet til hvordan man skal gå inn i-, samt ha en samtale med elever med utfordringer som kan framprovoseres som reaksjon av seksualitetsundervisningen. Det kan være det å føle at du er født i feil kropp, eller at en elev kommer og forteller at det har skjedd noe hjemme. Disse eksemplene er reelle hendelser tatt fra praksis og jobb som vikar fra henholdsvis

gruppe 1 og gruppe 2. I tillegg viser utdraget til Katrine at også mer hverdagslige utfordringer for elevene oppleves som relevant for studentene.

Innholdet bak kodene tematisk dialog samt inngang til samtale går også igjen hos alle studentgruppene. De snakker om at de ønsker opplæring i hvordan man starter å snakke med/til elevene og hvordan denne praten skal holdes.

I kategorien *planlegging og gjennomføring av undervisning* hadde også studentene fra alle tre gruppene mye og komme med. Utdragene under viser hva studentene mener er viktig at gjennomgås i seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen på et generelt didaktisk nivå.

Gruppe 2, Tonje: «hvordan kan du legge det opp.. hvordan kan du få elevene til å føle seg trygge med å snakke om det..» (Avsnitt 99)

Gruppe 1, Maren: «hvordan du faktisk skal undervise der. Det er jo ulike tilnærminger til tematikken, har vi ikke lært» (Avsnitt 71)

Utdragene viser at studentene snakker om at det er et ønske å lære om hvordan innholdet i seksualitetsundervisningen kan legges opp og hvordan det kan undervises. Det å få vite hvordan man kan undervise er noe som nevnes flere ganger i alle tre intervjuene. Videre snakker også studentene om hvordan undervisningen kan legges opp samt avholdes, men med mer spesifikke eksempler. Hvordan presentere følelser, trygghet og identitet nevnes av gruppe 3, mens både gruppe 1 og 3 sier at det er relevant og lære om hvordan en som lærer kan planlegge undervisning for en elevgruppe hvor det finnes utsatte elever. I sammenheng med planlegging og gjennomføring av undervisningen kommer også koden *kvalitetssikring av eget opplegg*. Den kan ses i sammenheng med avsnittet om vurdering av egen kompetanse. I tillegg til samtaleutdraget fra tabell 4.3 så sier de fleste studentene fra alle gruppene at de opplever å ha nok kompetanse til å ha en form for undervisning, men at de er usikre på om kvaliteten på undervisningen blir nevneverdig høy.

Studentene snakket også om hvordan ulike tema innenfor seksualitetsundervisningen kan introduseres og hvordan mulige oppstarter kan være, noe som vises av koden *innfallsvinkel*. I en dialog knyttet til hvordan en som lærer kan samarbeide, kommer et av de følgende samtaleutdragene som tilsvar til hva gruppe 1 ønsker mer av.

Gruppe 1, Anders: «En verktøykasse med forskjellige innganger.» (Avsnitt 71)

Gruppe 2, Tonje: «hvordan skal du ta det opp med elevene. Hvordan komme inn på tema.» (Avsnitt 99)

Innfallsvinkelen nevnes ikke spesifikt av gruppe 3, men de nevner gjentatte ganger at de ønsker mer undervisning om hvordan de kan tilpasse og undervise temaene innenfor seksualitetsundervisningen. Under det å tilpasse stoffet kommer også det å omsette det faglige innholdet som undervises på universitetet til et forståelig innhold i de ulike aldersgruppene som finnes i grunnskolen. I koden *tilpassing småtrinn* snakker Janne om at hun savner hvordan lærestoffet kan tilpasses de yngste elevene. Dette nevnes også av Elin fra gruppe 1 i avsnitt 64. I samtalen fra intervjuet snakker gruppa om at de har ønsket å lære mer om hvordan de som lærere kan undervise. Elin bidrar i samtalen med å poengtere at de som lærere må kunne tilpasse stoffet best mulig for elever med ulikt modenhetsnivå ut fra ulike aldre.

At det fra tid til annen oppstår uforutsette hendelser i et klasserom kan vel sies å være et velkjent fenomen. Dette nevnes også av studentene hvilket beskrives gjennom koden

*drøfting av klasseromsscenarioer.* Koden beskrives eksplisitt i samtaleutdraget som følger med i tabell 4.3. Scenariet som nevnes flere ganger i alle tre intervjuene er å møte elever som er blitt utsatt for vold og overgrep, hvordan reagere og håndtere et slikt scenario. Utdraget under viser et eksempel på dette.

Gruppe 2, Margrete: «Også er det helt klart en stor utfordring, det jeg nettopp snakket om da.. med hvordan man tar tak i sånn, med overgrep og når det dukker opp slike situasjoner. Men ja.. hvordan man kan jobbe for å løse dem?» (Avsnitt 106)

#### 4.4.2 Organisering av naturfagstudieretningens seksualitetsundervisning

Studentene snakket også organisering av seksualitetsundervisningen. I tillegg til eksemplene fra tabell 4.3 er dette også omtalt i avsnitt 4.3.2 og vies derfor ikke mer plass i dette delkapittelet.

#### 4.4.3 Seksualitetsundervisningens ønskede tematikk

Når det gjelder innhold som burde vært en del av seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerstudiet var tematikken et tema alle gruppene snakket mye om. Temaet tematikk ble derfor relevant for forskningsspørsmål 3. Under samtalene kom det fram til sammen seks kategorier hvor studentene snakket om seksualitetsundervisningens tematikk. Gjennom studentenes samtaler kom det fram at kategorien bruk av digitale kilder var viktig for utdanningen og for lærerens yrkespraksis.

Gruppe 1, Anders: «men også lære de om hvor henter de informasjon om det. Det tror jeg er kjempeviktig.» (Avsnitt 55)

Gruppe 2, Tonje: «Spesielt nå i dagens samfunn holdt jeg på å si, så.. føler jeg at det barna lærer om det er enten det de lærer på skolen, eller det de finner på nett. Og det kan være veldig skummelt, hvert fall hvis undervisningen de får på skolen ikke er god nok.» (Avsnitt 75)

Samtaleutdragene viser eksempler på det studentene snakket om som har koden trygge kilder. Anders understreker hans syn på viktigheten av gode troverdige kilder som gir riktig informasjon. Dette snakkes det også om i gruppe 3. I tillegg viser Tonje sitt utdrag at gruppe 2 også samtaler om viktigheten av trygge kilder for å få «riktig» informasjon. Utdraget viser også forbindelsen mellom det digitale aspektet og samfunnsmessige aspektet rundt seksualitet. Den store fellesnevneren for gruppenes samtale rundt digital ferdsel kommer innunder kodene trygge kilder og preventiv kunnskap.

Gruppe 2, Kari: «eller de som påvirker barn og unge veldig mye gjennom media. At barna lærer litt mer om at selv om de er kjente.. og.. ja si at de er influensere da.. og kjente fjes da på skjermen.. så trenger det ikke være bra alt det de sier tenker jeg» (Avsnitt 120)

Utdraget viser et av flere samtaleutdrag som omhandler preventiv kunnskap før porno blir elevenes selvvalgte læringsmateriale. Utdraget fra Kari viser også at hun synes det er viktig med kunnskap fra skolen før influensernes ord blir lov. De siste kodene omhandler også en kritisk tilnærming til bruk av internett og media, men er mindre omtalt og vies derfor ikke mer plass.

Kompetansen knyttet til bruk av digitale verktøy, både som underholdningsmetode, men også som kilde til informasjon, kan også relateres til neste kategori, misoppfatninger, som blant annet vises i følgende utdrag.

Gruppe 2, Tonje: «Ja det er skummelt ja. Og hvertfall når man ser på en del porno og sånn, hvor voldelig de mennene er. At elevene kan få en oppfatning om at det er som de skal oppføre seg.» (Avsnitt 122)

I tillegg til eksemplene fra gruppe 2 som er skrevet i tabell 4.3 snakker gruppene om misoppfatninger som kan oppstå ved bruk av feil kilder. Maren snakker blant annet om hvilke konsekvenser det kan få hvis en lærer ikke svarer tilstrekkelig på spørsmål fra elevene, eller i verstefall ikke svarer i det heletatt. Dette vises i utdraget under.

Gruppe 1, Maren: «Så går de på internett for å finne svar også får de feil svar på internett.» (Avsnitt 35)

Kildebruk som metode for å få kunnskap om seksualitet, eksemplifisert med vranglære knyttet til bruk av porno er noe som går igjen flere ganger i gruppe 1 og 2. Det for også fokus i gruppe 3, dog litt mindre.

Kjønn og identitet er også en kategori som alle tre gruppene uttrykker viktigheten av. Det biologiske aspektet av kjønn er godt dekket av seksualitetsundervisningen slik den er i dag. Som kodene i tabell 4.3 viser snakket studentene om tre mangler tilknyttet kjønn og identitet, disse er kjønnsidentitet, legning og ulik kjærlighet.

Kodene som er mest omtalt er kjønnsidentitet og legning. Det er enighet i alle gruppene om at både kjønnsidentitet og legning bør inn som tematikk i seksualitetsundervisningen. Behovet vises med et samtaleutdrag fra gruppe 1.

Gruppe 1, Fredrik: «Det har blitt nevnt tidligere, men det med kjønn. Det og ikke føler seg vel i sin egen kropp, det.. generelt alt med det der.. kjenner jeg at jeg kommer til å slite med for det kan jeg ingenting om.. og jeg vet ikke hvordan jeg skal forholde meg til det.» (Avsnitt 55)

I gruppe 3 er det stor konsensus manglene de mener seksualitetsundervisningen har. Følgende sitat bygger på samtalen om de nevnte manglene.

Gruppe 3, Ada: «At det er sånn hvorfor lærer man ingenting | vi lærte ingenting om ulike legninger for eksempel.» (Avsnitt 168)

Det samme gjelder studentene i gruppe 1 som i avsnitt 53 snakker om hvordan undervisning om homofili kunne vært en del av seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. Legning nevnes også som viktig innhold av studentene i gruppe 2.

I kategorien etikk og grensesetting blir grensesetting snakket om gjentatte ganger av alle tre gruppene. Felles for alle tre gruppene er at de i stor grad kun snakker om grensesetting i forbindelse med samtalene rundt seksualitetsundervisningens relevans, samt når de snakker om hva som bør være tema i seksualitetsundervisningen i grunnskolen. Under er et samtaleutdrag som viser et eksempel da Margrete svarer på spørsmålet om hvilke temaer og praksiser de mener er viktig ved seksualitetsundervisningen i grunnskolen.

Gruppe 2, Margrete: «Jeg tenker med en gang på det med grensesetting. Å lære seg om.. at man bør sette grenser og at det er greit å sette grenser og hvordan man kan gjøre det.» (Avsnitt 95)

Som nevnt over nevner alle gruppene grensesetting i tilsvarende sammenheng. Når det kommer til å snakke spesifikt om grensesetting som innhold i seksualitetsundervisningen i lærerutdanningen er det derimot bare gruppe 3 som sier at de savner det som tema. Under vises et utdrag fra samtalen mellom Janne og Cecilie.

Gruppe 3, Janne: «Ja. Tema.. så tenker jeg.. eh.. mer på kjønn, legning..eh.. ja.»  
Cecilie: «Følelse, grenser og liksom.. ja.» Janne: «Og da spesielt hvordan man skal undervise.. hvordan legge det opp sånn at.. elever forstår.. og har nytte av det.»

I samtalene med studentene kommer det også fram at kategorien anatomi og fysiologi er tematikk som er ønskelig i seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen. Dette kommer godt fram i Anders' freidige utsagn fra det første intervjuet som er vist under.

Gruppe 1, Anders: «Men som sagt da, det er ikke bare rævva, jeg har jo.. lært mer tekniske ting og da, som også er viktig. Det er viktig at vi vet hvordan syklusen fungerer og hvordan hormonene er, slik at vi faktisk kan svare på de spørsmålene vi får.» (Avsnitt 50)

Alle gruppene ser viktigheten av anatomisk og fysiologisk tematikk i seksualitetsundervisningen. Samtidig må det også nevnes at både Maren fra gruppe 1 og Tonje fra gruppe 2 sier at det anatomiske i større grad kan overlates til studentenes egen lesning framfor tidsbruk i forelesningene.

De to siste kategoriene som studentene snakker om, er psykologiske aspekter og samfunnsmessige aspekter. Gruppe 3 oppsummerer deres forhold til disse to kategoriene med et lite utdrag av samtalen deres, hvor de snakker om tematikk de savner på lærerutdanningen.

Gruppe 3, Janne: «Men så er det jo mest det her psykologiske og samfunnsmessige.. eh..» | Cecilie: «som vi savner ja.» (Avsnitt 214)

Når det kommer til det psykologiske aspektet så snakker gruppe 3 om dette ved et par anledninger, som også utdraget over, samt tabell 4.3 viser. Gruppe 1 nevner også psykologiske aspekter som følelser og forelskelse som relevante temaer som manglet i lærerutdanningen. Utdraget under viser også hvordan gruppe 1 stiller seg til lærerutdanningens mangel på undervisning om psykologiske aspekter da 3 av 4 medstudenter, i intervjuet, bekrefter sin enighet til Marens utsagn med «ja» og «mhm».

Gruppe 1, Maren: «Vi har ikke lært om hvordan vi skal snakke med barn om alle de der psykologiske aspektene som kommer med seksualitetsundervisningen. Det har vi jo ikke fått noen lærdom i. Det må vi bare ta på eget skjønn føler jeg» (Avsnitt 52)

Studentene i gruppe 2 snakker mest om følelser når de omtaler viktige aspekter ved seksualitetsundervisningen i grunnskolen og mindre knyttet til hva de savner fra lærerstudiet, men også de nevner identitet og følelser som tematikk som savnes på lærerutdanningen.

Gruppe 3 sier i sitt intervju at de savner samfunnsmessige aspekter som en del av undervisningen. Selv om gruppe 1 ikke sier det eksplisitt, at de savner disse aspektene, så kommer det tydelig fram at de mangler aspektene og at de anser de som viktig å ha kunnskap om, for en lærer. Studentene snakker mest om det som er kategoriens koder, mediepåvirkning og sosiale problemstillinger. Problemstillingene knyttes både opp mot klasseromsscenarioer, men også didaktikken, som vist i de to samtaleutdragene under.

Gruppe 1, Anders: «Ja, slike umulige problemstillinger skulle jeg til å si.. som du på en måte havner i fordi.. at ja.. verden er urettferdig...» (Avsnitt 69)

Gruppe 2, Tonje: «Men mer sånn, for eksempel med.. eh i forhold til overgrep og sånn da.. hvordan skal du ta det opp med elevene.» (Avsnitt 99)

De tre gruppene er alle tydelige på at samfunnsmessige aspekter er viktige å ha kunnskap og kompetanse om som lærer. I tillegg snakker studentene fra alle gruppene om at de ikke har hatt mye av det på studiet.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres funnene presentert i resultatkapitlet opp mot teori og tidligere forskning presentert i teorikapitlet. Diskusjonskapitlet er delt inn i fire kapitler. De tre første kapitlene omhandler hvert sitt forskningsspørsmål. Først diskuteres innholdet fra seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. I det andre delkapitlet diskuteres studentenes oppfatning av seksualitetsundervisningen på lærerstudiet. Før det i tredje delkapittel diskuteres hvilket innhold de mener undervisningen bør ha får å gi studentene den balasten de etterspør på tur ut i yrkeslivet i den norske grunnskolen. Etter å ha diskutert alle tre forskningsspørsmålene kommer et delkapittel hvor begrensningene til studiens metode belyses og diskuteres. Basert på dette diskusjonskapitlet er det trukket en konklusjon som svarer på studiens problemstilling.

### 5.1 Seksualitetsutdanningens innhold på grunnskolelærerutdanningen

#### 5.1.1 Studieklassenes store ulikheter og den generelle seksualitetsundervisningens store hovedfokus

Innholdet i undervisningen til de tre studentgruppene har flere likheter når det kommer til tematikk. Når det gjelder ulikhetene, er det som vist i resultatkapitlet to markante forskjeller på undervisningen som er gitt. For det første sier studentene fra gruppe 2 at de ikke har mottatt noen seksualitetsundervisning i det heletatt. Bakgrunnen for dette sies å være mangel på tid i en ellers stram semesterplan. Prioriteringen av seksualitetsundervisningen kan derfor sies å være lav. Prioriteringen vil diskuteres mer i kapittel 5.2 sammen med funnene knyttet til forskningsspørsmål 2. Den andre store forskjellen er at studentgruppe 3 går studieløpet med spesialisering for alderstrinnene 5-10. De har derfor som eneste gruppe fått noe undervisning knyttet til problemstillinger rundt seksualitet og festliv, mens gruppe 1 ikke har diskutert denne typen problemstillinger.

Det kommer klart fram at hovedfokuset i seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen har ligget på det anatomiske og det fysiologiske aspektet rundt seksualiteten. Med andre ord, fokus på kropp, kroppslig endring i forbindelse med pubertet samt reproduksjon. Begge de relevante temaene innenfor forskningsspørsmål 1 omhandler det fysiske som studenter fra begge gruppene omtaler som «det tekniske». Med unntak av diskusjonsoppgaven med søkelys på sosiale problemstillinger var både tematikken for øvrig, samt innholdet i de to siste undervisningsoppleggene også tilknyttet anatomi og fysiologi. Pubertetsløypen omhandlet pubertet mens det faglige innholdet bak tegneoppgaven var kjønnsorgan. Studentene er klare på at faglig kompetanse om kropp også er viktig for seksualitetsundervisningen, men det ser ikke ut til å dekke innholdet som skal gjennomgås i henhold til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 5.1.2 Samsvarer seksualitetsundervisningen med Kunnskapsløftet 2020?

Etter tiende trinn står det i LK20 at elevene skal drøfte spørsmål rundt seksuell- og reproduktiv helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sett i sammenheng med forutsetningene til god seksuell helse så forutsettes gode seksuelle opplevelser (World



Health Organization, 2022). Det å ha gjennomgått en diskusjon om seksualitet og festliv kan ses på som et positivt bidrag når det kommer til å diskutere spørsmål som kan påvirke unges seksualitet enten positivt eller negativt avhengig av hvilke situasjoner som kan oppstå på fest. Dette eksemplifiseres da Ada forteller om problemstillingen knyttet til voldtekt og fest. Når det er sagt sier også studentene at det ble viet svært lite tid til disse diskusjonsoppgavene. For det første mente de at seksualitetsundervisningen generelt, ble viet lite tid. I tillegg besto diskusjonstiden kun av en liten del av den allerede begrensede tiden viet seksualitetsundervisningen.

Kompetansemålene for 4. trinn går begge ut på at elevene skal samtale om ulike tema. Det første målet går mer spesifikt på fysisk og psykisk helse og hvordan livsstil og trivsel påvirker helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kompetansemålet ser ikke ut til å være dekket i nevneverdig grad. Når det er sagt, er helse et begrep som dekker mer enn bare seksuell helse. En lærer som mangler interesse for å undervise om seksualitet kan på denne måten tolke seg bort fra det seksuelle aspektet ved helse, samtidig som vedkommende tilsynelatende tilfredsstillende kravet fra kompetansekrevet. Det andre kompetansemålet for 4. trinn som handler om, likheter og ulikheter mellom kjønnene, samt kjønnsidentitet og reproduksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019), ser ut til å være dekket i mye større grad hos de to gruppene som har fått seksualitetsundervisning. Begge gruppene forteller at fysiske likheter og ulikheter mellom kjønnene er godt dekket. Det samme gjelder menneskets reproduksjon. Derimot ser man at undervisning om kjønnsidentitet mangler hos alle tre gruppene.

I det siste kompetansemålet listet opp i kapittel 2.2 står det at elevene skal gjøre rede for noen av kroppens organsystemer og forklare hvordan disse virker sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studentenes svar tyder på at dette kompetansemålet er dekket da undervisningen har hatt søkelyset på det anatomiske og fysiologiske. Dette gjelder også til dels det siste kompetansemålet, som beskriver at eleven skal kunne gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten, og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den første delen av dette kompetansemålet anses for å være greit dekket, den andre delen i mindre grad. Både studentene i gruppe 1 og 3 snakker om at de har fått undervisning som omhandler kropp og hva som skjer med kroppen. De presiserer også at det er grundig gjennomgått. Gruppe 3 mangler som Cecilie presiserer, litt fokus på guttekroppen. Deres undervisning har etter deres mening vært mer vinklet mot kvinnen og kvinnekroppen. Det kan antas at bakgrunnen for det er, at det er kort vei fra menstruasjonssyklus og graviditet til et overrepresentert fokus på kvinnekroppen. Psykiske forandringer og hvordan følelser, handlinger og seksualitet påvirkes ser heller ikke ut til å være godt dekket.

Sett i lys av WHO (u.å.) sin definisjon på seksualitet ser det også ut til at undervisningen som gjennomgås i naturfag på lærerutdanningen kun dekker mindre deler av innholdet innen fenomenet seksualitet. Utdanningen dekker deler som fysisk kjønn, forplantning og den biologiske delen seksualitet baseres på. Definisjonen nevner også kjønnsidentiteter og -roller, nytelse, tanker og fantasier som kan påvirke menneskets handlinger. En kan igjen se tilbake på kompetansemålet for 7. trinn. Disse aspektene dekkes ikke av utdanningen. I tillegg bør det også tas i betraktning at seksualiteten omhandler sosiale, politiske, historiske og religiøse faktorer, for å nevne noen. Seksualiteten kan derfor ikke dekkes fullt og helt av naturfaget alene. Argumentet for at temaet må gå over flere fag er derfor sterkt. Noe som er i tråd med tverrfaglig tema helse og livsmestring fra LK20, og studentenes kommentarer med ønsker som omhandler organiseringen av

seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette omtales nærmere i kapittel 5.2.

### 5.1.3 Undervisningen på lærerutdanningen sett i et historisk perspektiv

Hvis en ser på LK20 og sammenligner den med LK06 er det noen små forskjeller. Blant annet hadde ikke LK06 overordnede tverrfaglige tema. Et av hovedmålene fra LK06 i naturfag, var Kropp og helse der søkelyset er rettet på kritisk vurdering av informasjon som skal bidra til at elevene tar sunne valg. Kompetansemålene er også noe mer spesifisert, eksempelvis nevnes kjønnsidentitet og seksuell orientering spesifikt i det ene kompetansemålet for 7. trinn. Elevene skal også i LK06 lære om kroppens ulike organsystemer. Også med utgangspunkt i LK06 dekker undervisningen på lærerutdanningen kun deler av innholdet som skal gjennomgås i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Går en enda lenger tilbake i tid kan en se det anatomiske og fysiologiske gå helt tilbake til tidlig 1900-tall (Røthing & Svendsen, 2009). Alt dette virker å være greit dekket, sett bort fra gruppe 2 og at kvinnekroppen fikk noe mer plass hos gruppe 3. Bortsett fra det ser det ut til å være diverse mangler også historisk sett. Samfunnsaspektet ved seksualitetsundervisningen ser derfor ut til å være dårlig dekket i naturfaget. Spørsmålet en kan stille seg er da, hvor mye av det nevnte innholdet er naturfagets ansvar å formidle?

### 5.1.4 Undervisningsopplegg i seksualitetsundervisningen

Det andre relevante temaet knyttet til forskningsspørsmål 1 var undervisningsopplegg. Innholdet bak de gjennomførte undervisningsoppleggene, var også stort sett knyttet til anatomi og fysiologi, med unntak av de sosiale problemstillingene. Innholdet i de sosiale problemstillingene gjennomført i gruppe 3, var sosiale settinger knyttet til fest. Ut fra sitatet til Ada fra delkapittel 4.2.2, kan det virke som at problemstillingene var en presentasjon av et problem for så å løse problemet. Med andre ord kan det se ut til at oppgaven er rettet mot forebygging og det konservative paradigmet innen seksualitetsundervisning (Simovska & Roien, 2018). Dette kan ses i sammenheng med lærerutdanningens innhold ellers, som har søkelyset rettet mest mot det tekniske og mindre mot følelser, nytelse og samspillet som seksualitet også omhandler.

## 5.2 Lærerstudentenes oppfatning av naturfagretningens seksualitetsundervisning

I dette kapittelet diskuteres funnene knyttet til forskningsspørsmål 2 «hvordan oppfatter lærerstudenter i naturfag seksualitetsundervisningen?» Margrete fra gruppe 2 sier at hun synes den er altfor dårlig. Dette tror de kommer av prioritering og tidspress. Både gruppe 1 og gruppe 3 gir uttrykk for å være greit fornøyd med den fysiologiske delen av seksualitetsundervisningen. På generell basis er de likevel kritiske til undervisningen. Studentene sier at de opplever den som mangelfull. Hvilket kan gjenspeile tematikken som er gjennomgått opp mot eksempelvis kompleksiteten seksualitet innehar.

Det viser seg at alle studentene er motiverte for å gjennomføre seksualitetsundervisning, til dels på grunn av temaets relevans og viktighet, men også for å bidra til at ikke fremtidige elever må gjennom den samme undervisningen som studentene selv fikk på grunnskolen. Når det kommer til opplevelse av egen kompetanse etter endt gjennomføring av seksualitetsundervisning på lærerutdanningens naturfagsretning, viser det seg at de aller fleste studentene føler seg forberedt til å ha «en form» for seksualitetsundervisning. Samtidig sier alle at de ikke føler seg kompetente nok til å vite om kvaliteten på

undervisningen er god nok. De årsaksforklarer samtidig kompetansen med egeninteresse og egeninnsats, og ikke med utdanningen. Dette ser også ut til og i en viss grad stemme med tallene fra lærerundersøkelsen til Sex og samfunn (2022a), hvor 74% av lærerne opplevde å ha nødvendig kompetanse for seksualitetsundervisningen mens kun 12% sa at de hadde fått kunnskap om denne type undervisning gjennom utdannelsen. Om en ser på det faktum at 22% av lærerne også mener at seksualitetsundervisningen er tilstrekkelig god, kan det tale for at studentenes opplevelse av at egen kompetanse til å vurdere kvaliteten på undervisningen, er representativ for et stort antall lærere ute i den norske skolen (Sex og samfunn, 2022b).

### 5.2.1 Organisering og prioritet

Når studentene snakket om organiseringen av seksualitetsundervisningen var det i hovedsak to hovedområder det ble snakket om. Mye av studentenes meninger om prioriteten av seksualitetsundervisningen oppsummeres med et utdrag fra transkripsjonen «mer tid til mer innhold». I undersøkelsene fra Sex og samfunn (2022a; 2022b) og Redd Barna (2005) viser det seg at både mange elever og lærere mener det samme om seksualitetsundervisningen i grunnskolen, som studentene gjør på lærerutdanningen. I likhet med flere av lærerne i undersøkelsen fra 2016 mener flere av studentene at seksualitetsundervisningen burde hatt samme fokus som flere av de andre temaene (Hind, 2016). Studentene i gruppe 1 snakker spesielt mye om at de forstår at lærerutdanningen ikke har tid og ressurser til å gjennomføre alle emner i den grad de gjerne skulle gjort. Samtidig kommer det tydelig fram at gruppene synes at lærerutdanningen burde prioritert annerledes.

Hva angår tverrfaglig tilnærming virker det som at studentene tenker både praktisk og tematisk. De sier at de mener den tverrfaglige tilnærmingen både ville spart tid, samtidig som at et tverrfaglig prosjekt med eksempelvis KRLE og samfunnsfag ville bidratt til å fremheve seksualitetens kompleksitet, gjennom at studentene fra alle studieretningene ville fått et mer helhetlig bilde av seksualitet på tvers av fagene. Det ser ut til at studentene har ønsket at ulike alternativer for å utnytte knappe tidsressurser til å skvise inn mest mulig undervisning hadde blitt undersøkt nærmere. Samtidig som at de tenker at seksualiteten ikke ene og alene skal dekkes av naturfaget. Hvis definisjonen av seksualitet og betydningen bak seksuell helse, ses opp mot læreplanen i naturfag, kommer det fram at det er flere aspekter som, ifølge Kunnskapsdepartementet, ikke skal dekkes i naturfag (World Health Organization, u.å., 2022; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det ser derfor ut til at studentene ikke forventer mer enn det som faktisk skal dekkes av naturfaget, sett i lys av læreplanen. Forslagene med tverrfaglig organisering på lærerutdanningen ses også opp mot LK20s tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Det nevnes som et grunnlag for å benytte tverrfaglig arbeid som metode. Gjerne i samarbeid med samfunnsfag- og KRLE-seksjonen på campus. Dette samsvarer med praksis fra skolen hvor norsk, samfunnsfag og KRLE ofte kombineres med naturfag for seksualitetsundervisning. Innholdet i kritisk seksualitetsundervisning kjennetegnes også for å være tverrfaglig. Dette for å omfavne kompleksiteten og gi elevene muligheten til å utvikle en samlet kunnskap om temaet (Simovska og Roien, 2018). Den tverrfaglige organiseringen kan også knyttes til dannelses. Roien et.al (2018) skriver at det er en forutsetning for dannelses, at hele skolen brukes som læringsarena for seksualitetsundervisningen. Det gjelder både fagene, men også gjennom skolens normer og idealer. Seksualitet må læres utilsiktet og implisitt gjennom kontekstuell læring. Litt på samme måte burde seksualitetsundervisningen gjennomsyre utdanningen på grunn av dens viktighet sies det i gruppe 2.

### 5.2.2 Fagdidaktikkens fravær i lærerutdanningens seksualitetsundervisning

Alle tre gruppene savnet didaktisk undervisning innenfor seksualitetsundervisningen. Dette står i samsvar med Ellefsen (2013) sine funn, som nevnt innledningsvis, avdekket at lærerstudenter fikk lite- til ingen didaktisk undervisning i seksualitetsundervisningen. I intervjuene snakket studentene mest rundt kategoriene didaktisk tilnærming på lærerstudiet, undervisningspraksis og alderstilpasning. I tillegg til Ellefsens masteroppgave kan den didaktiske tilnærmingen lærerstudiet har til seksualitetsundervisningen, ses i sammenheng med generell didaktisk teori. Studentene i gruppe 1 referer blant annet til matematikkseksjonens didaktiske innfallsvinkel til den generelle matematikkundervisningen på lærerutdanningen. Sjøberg (2017) skriver at didaktikken forbinder teori og skolens virkelighet. Mangelen på didaktisk undervisning kan derfor ses på som en vesentlig mangel i undervisningen. Denne mangelen kan også bidra til at lærerstudentene i mindre grad er i stand til å gjøre gode organisatoriske valg under planlegging og gjennomføring av seksualitetsundervisning ute i skolen.

Studentene nevner også undervisningens sosiale setting, hvor det ligger til rette for å ha prosjektarbeid, diskusjoner og erfaringsdeling. Ved å utnytte den sosiale muligheten til å gjennomføre seksualitetsundervisningen ville det trolig blitt enklere å jobbe kontekstuellt og bidratt til læring gjennom de to pedagogiske prinsippene som er grunnlaget for handlingskompetanse som er et viktig begrep innen kritisk seksualitetsundervisning (Simovska og Roien, 2018). Ved å bruke studentdeltagelse og interaksjon ville studentene trolig både fått et didaktisk innblikk samtidig som at seksualitetsundervisningen trolig hadde blitt mer effektiv. Det kan også argumenteres for å bruke klasserommets sosiale setting aktivt for læring gjennom sosiokulturell læringsteori som nettopp forutsetter sosiale rammer for å fasilitere læring (Säljö, 2016).

I kategorien undervisningspraksis snakker studentene om at de ønsker å lære mer didaktikk med blant annet ulike metoder å undervise på. Både gruppe 1 og 2 nevner at bakgrunnen for dette er at det blant annet er vanskeligere å lære seg på egen hånd. Dette samsvarer også med intervjuene fra undersøkelsen til Redd Barna hvor informantene mener at seksualitetsundervisningen er for teknisk og at de ønsket å lære ting de ikke visste fra før (Grande, 2005). Lærerutdanningen og grunnskolens seksualitetsundervisning ser ut til å ha visse likheter når det kommer til hva både elever og studenter ønsker å ha endret på.

En del av det å kunne planlegge og gjennomføre god undervisning, er også å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Fagdidaktikken er en forutsetning for nettopp dette (Sjøberg, 2017). Gruppe 1 og 3 snakket om at de ønsket undervisning om hvordan seksualitetsundervisningen kunne tilpasses elever på ulike klassetrinn. Tilpassing av undervisningsopplegg til elevers ulike aldre kan derfor anses som viktig for at forbindelsen mellom teorien og elevenes hverdag skal tydeliggjøres (Sjøberg, 2017). Alderstilpassing er også et av punktene Redd Barna lister opp som kjennetegn for det informantene mener er god seksualitetsundervisning. Det vil si at informasjonen tilpasses ulike alderstrinn samtidig som den knyttes til elevenes hverdag og virkelighet (Grande, 2005).

### 5.2.3 Kommentarer til seksualitetsundervisningens innhold

Studentene forteller, som tidligere nevnt, at lærerutdanningen har stort fokus på det anatomiske og fysiologiske innholdet i seksualitetsundervisningen. Dette fokuset samsvarer mer med det Simovska & Roien (2018) omtaler som kritisk seksualitetsundervisning som i større grad fokuserer på positivitet. Med dette menes å

underbygge nytelse og livskvalitet. Det som samsvarer mellom lærerutdanningens innhold og kritisk seksualitetsundervisning er aspektet som omhandler kunnskap til å unngå sykdom, hvilket dekkes av å ha kunnskap om kropp.

Det blir nevnt, spesielt av studentene i gruppe 3, at de ønsker at tiden brukt på de ulike delene av innholdet i seksualitetsundervisningen hadde vært prioritert på en annen måte. Gruppe 1 og 2 nevner også at de skulle ønske de kunne brukt mer tid på annet innhold enn det anatomiske som de i stor grad mener de lettere kan lære seg på egenhånd. Å la studentene/elevene være med å påvirke seksualitetsundervisningen er viktig for kritisk seksualitetsundervisning som legger et horisontalt lærer-elevforhold til grunn, hvor alle parter deltar og skaper undervisningsprosessen gjennom sosial interaksjon (Simovska og Roien, 2018). Studentene er tydelige i sin sak at de ønsker undervisning som i større grad baseres på deres innspill og medvirkning.

## 5.3 Hvilket innhold bør lærerutdanningen inneholde?

### 5.3.1 Mer fagdidaktikk

Mer fagdidaktikk er en av de mest omtalte temaene i intervjuene. Alle tre gruppene snakker om at de ønsker undervisning om hvordan de kan omsette seksualitetsundervisningen til praksis. Innunder fagdidaktikken var samtalen noe alle gruppene var opptatt av. Både når det gjelder inngang til samtalen, hvordan man snakker om ulike tema innen seksualitet med elever i ulike aldre, men også hvordan man snakker med elever ved eventuelle hendelser, eller som er utsatt for vold eller overgrep. Hvordan samtale om seksualitet anses også som en viktig kompetanse for læreren. Samtalen trekkes fram som et av kjennetegnene for god seksualitetsundervisning (Grande, 2005). Tabell 2.1 viser de ti mest underviste temaene i seksualitetsundervisningen i den norske skolen (Sex og samfunn, 2022a). Flere av disse temaene nevnes også av studentene som eksempler på temaer innen seksualitetsundervisningen de føler seg lite forberedt på å snakke om, eksempelvis kjønnsidentitet eller seksuelle overgrep. Samtalen er også viktig på grunn av elevdeltagelsens plass i god seksualitetsundervisning. I motsetning til gammeldags undervisningspraksis hvor læreren skulle overføre informasjon til eleven, er samtalen viktig også for å sikre elevdeltagelse som igjen er viktig for god seksualitetsundervisning (Simovska & Roien, 2018). Samtalen er også viktig sett i et læringsteoretisk syn, hvor sosiokulturell læringsteori nettopp legger samtalen til grunn for at læring skal finne sted (Säljö, 2016).

### 5.3.2 Planlegging og gjennomføring av seksualitetsundervisning

Under kategorien planlegging og gjennomføring av seksualitetsundervisning kommer didaktikken opp som samtaleemne i intervjuene nok en gang. Dette delkapittelet kan også ses i sammenheng med delkapittel 5.2.2. Studentene snakker om at de ønsker å lære om hvordan undervisningen skal legges opp på en god måte. I tillegg ønsker de å lære om hvordan de kan presentere ulike tema innenfor seksualiteten som er relevante for elevenes liv og livssituasjoner. De ønsker å vite mer om hvordan de kan planlegge undervisning for utsatte elever, få kunnskap til å kvalitetssikre egne undervisningsopplegg samt drøfte klasseromssituasjoner som en del av lærerutdanningens seksualitetsundervisning. Det å vinkle og tilpasse undervisningen handler om at de ønsker å kunne nå frem til elevene med seksualitetsundervisning som er forståelig og oppleves meningsfull for elevene. Dette kommer fram av bakgrunnsinformasjonen som presenteres i kapittel 4.1. At elevene skal ha nytte av seksualitetsundervisningen, kan ses på som en del av dannelsen av eleven til å bli en selvstendig og trygg person. Utdanningen må gjøre studentene i stand til å danne

elevene gjennom å knytte seksualitetsundervisningen til hverdagen- og det faglige og mentale nivået deres. Det er derfor viktig at studentene lærer seg å tilpasse undervisningen slik at den utvikler elevene gjennom erfaringer fra hverdagen samt refleksjoner rundt disse erfaringene (Straume, 2020). Også lærerne som ble intervjuet i Sex og samfunns undersøkelse fra 2016 mente at supplering med ferdigutviklede undervisningsopplegg, ville resulterte i bedre seksualitetsundervisning i grunnskolen. På samme måte etterspør studentene blant annet «en verktøykasse med innganger» som Anders sier.

Drøfting av klasseromsscenarioer tas også opp av studentene som et ønske som en del av undervisningen. At det er et reelt behov for dette kan argumenteres for, både med kontekstualisering og læreres praksis. Sett i lys av at 88 prosent av lærerne fra Sex og samfunns undersøkelse fra 2022 tar opp seksualitet når det naturlig oppstår hendelser i klasserommet, viser at behovet for å drøfte klasseromsscenarioer er til stede (Sex og samfunn, 2022b). I tillegg vil det å utnytte disse hendelsene være en måte læreren kan knytte seksualitet til elevenes hverdag og på denne måten kontekstualisere undervisningen.

### 5.3.3 Ønsket tematikk på lærerutdanningen

Tematikken som bør være med i seksualitetsundervisningen var et tema som ble mye omtalt i intervjuene. De ulike kategoriene det ble snakket om i forbindelse med tematikk går litt inn i hverandre, det digitale påvirkes av samfunnet, misoppfatninger påvirkes av det digitale, elevenes forhold til anatomi og fysiologi kan påvirkes av misoppfatninger, også videre. Det viser kompleksiteten til seksualitet som tema. Tematikken som ble snakket om var bruk av digitale kilder, misoppfatninger, kjønn og identitet, etikk og grensesetting, anatomi og fysiologi, psykologiske- og samfunnsmessige aspekter. Studentenes tematiske kategorier favner ikke hele seksualitetsdefinisjonen til WHO (World Health Organization, u.å.). Ser man på kompetansemålene og overordnet del fra LK20 er det heller ikke meningen at naturfag skal undervise i alle aspektene ved seksualitet. Eksempelvis dekkes ikke religiøse og spirituelle faktorer av læreplanen i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kategoriene bruk av digitale kilder og misoppfatninger presenteres og diskuteres sammen da de i intervjuene var tett tilknyttet. Den første kategorien handlet mye om kompetanse til å finne trygge kilder på internett som elevene kunne benytte seg av. I dagens samfunn er det meste kun noen tastetrykk unna og det anses derfor som veldig viktig å kunne vite hvilke kilder som er trygge og gir gode troverdige svar på elevenes spørsmål. Sett opp mot danning skal naturfaget bidra til at elevene blir selvstendige og har ferdigheter til å ta gode valg som har positiv innvirkning på eget liv (Straume, 2020). Det å kunne manøvrere seg fram til troverdige informasjonskilder kan derfor anses som en nødvendig ferdighet for å fungere i samfunnet.

Bruk av internett kan også knyttes opp mot misoppfatninger. I undersøkelsen fra 2005 viste det seg at de intervjuede ungdommene hadde mange misoppfatninger når det kom til hva det andre kjønn tenkte om seksualitet (Grande, 2005). I tillegg kommer det fram både av elevundersøkelsene fra Redd Barna (2005) og Sex og samfunn (2022a) at misoppfatninger knyttet til pornografi er et savnet tema i seksualitetsundervisningen. Det ønskes mer undervisning hvor pornografiens misvisende bilde av seksualitet forklares for elevene. Dette viser aktualiseringen til misoppfatninger som tema i lærerutdanningen.

Det er stor konsensus i alle tre studentgruppene om at kjønn og identitet samt etikk og grensesetting er viktige tema innenfor seksualitetsundervisningen og at de ønsker mer av dette fra lærerutdanningen. Aktualiteten for disse temaene kan også forankres både i LK20 og WHO's (u.å.; 2022) definisjon på seksualitet og seksuell helse. Det kommer også fram at både kjønnsidentitet og grensesetting er blant de ti mest underviste temaene i seksualitetsundervisningen i norske skoler. Likevel viser det seg at grensesetting og kjønnsidentitet er blant de temaene som savnes i norske klasserom (Sex og samfunn, 2022a).

Som tidligere nevnt viser både teori, forskning og studentenes svar at anatomi og fysiologi er viktig for seksualitetsundervisningen, både på lærerutdanningen og i grunnskolen. Samtidig virker det som at det, for både studentene og informantene i undersøkelsene fra Redd Barna (2005) og Sex og samfunn (2022a), at det fysiologiske kommer i andre rekke når det gjelder ønskede tema. Studentene sier eksplisitt at de heller ville prioritert annerledes for å få mer ut av den lille tiden seksualitetsundervisningen er viet. Det ser derfor ut som at det fysiologiske anses som det minst viktige ved undervisningen på lærerutdanningen. Dette på grunn av at studentene mener de lettere kan lære seg dette innholdet på egenhånd, da det er mer konkret enn for eksempel kjønnsidentitet og grensesetting.

Når det kommer til psykologiske aspekter og samfunnsmessige aspekter er dette noe som omtales litt ulikt mellom studentgruppene. Det er også ulikhet i hvor mye undervisning de har mottatt knyttet til disse aspektene da gruppe 3, i motsetning til de andre gruppene, har gjennomført noen diskusjonsoppgaver. Det faktum at deler av lærerutdanningen har hatt diskusjonsoppgaver om problemsstillinger blir av studentene trukket fram som positivt. Men alle tre gruppene sier det hadde vært ønskelig og trolig bedret undervisningen ytterligere om det hadde vært satt av enda mer tid til diskusjonsoppgaver. Det kan se ut til at studentene ønsker å få undervisning om disse aspektene, både på grunn av kompetanse de får knyttet til undervisning om eksempelvis overgrep, men også for å kunne håndtere ulike situasjoner i klasserommet. Altså at disse aspektene ønskes gjennomgått både for undervisningens skyld, men også for å forbedre klasselederegenskapene deres.

## 5.4 Studiens begrensninger

Denne studien har noen begrensninger som må belyses og vurderes for å kunne trekke en rettmessig konklusjon som besvarelse på studiens problemstilling. Hvert forskningsspørsmål er nå diskutert og det vil i dette kapittelet presenteres tre begrensninger knyttet til studien. Disse tre er studiens teorigrunnlag, kasusstudiens kontekst og informantenes representative gyldighet.

### 5.4.1 Teoriens begrensning

Teorigrunnlaget som studien baserer seg på er, som nevnt i teorikapittelet, begrenset når det kommer til mengde teori knyttet til seksualitetsundervisning og lærerstudenters forhold til undervisningen de har mottatt på studiestedet. Dette ble forsterket ytterligere av at det ble etterstrebet å benytte seg av norsk litteratur. Begrunnelsen for dette valget er den kulturelle betingelsen som er en del av selve definisjonen på seksualitet. Seksualiteten er påvirket av samfunnet, hvilket betyr at kulturelle- og samfunnsmessige forskjeller påvirker seksualiteten på forskjellig vis avhengig av geografisk plassering. Valget med å unngå internasjonal teori er derfor tenkt å styrke oppgaven til tross for at

lite teorigrunnlag også i seg selv er en svakhet. Lite teori er derfor valgt framfor teori som kunne blitt misvisende i diskusjons- og konkluderingsprosessen.

Undersøkelsene som ligger til grunn for deler av teorikapittelet er ikke fagfellevurderte. Argumentet for å bruke de, er derfor, i fravær av bedre vitenskapelig forankrede undersøkelser. Alderen på undersøkelsen fra Redd Barna (2005) er også en begrensning, men informasjonen som er brukt i denne masterstudien er forsøkt sett i sammenheng med den nyere undersøkelsen til Sex og samfunn i tillegg til lærerstudentenes svar. I undersøkelsene fra Redd Barna og Sex og samfunn er også alderen på informantene noe eldre enn majoriteten av lærerstudentenes fremtidige elever. Det er likevel nyttig å vite hva norske elever ønsker å ha mer kunnskap om når de er eldre for å vite hvordan undervisningsløpet kan legges opp gjennom utdanningsløpet på grunnskolen.

#### 5.4.2 Kasusstudiens kontekst

Det ligger litt i kasusstudiens natur at forskning som er betinget til tid og sted kan ha en begrenset gyldighet. Om funnene er representativ på flere studiesteder er vanskelig å si uten å undersøke dette nærmere. I tillegg er det rundt 3 år siden undervisningen ble holdt, hvilket vil si at det ikke kan utelukkes at det har vært forandringer på lærerutdanningen etter den tid. I forsøk på å vurdere representativiteten, er det derfor relevant å vurdere funnene opp mot undersøkelsene fra Sex og samfunn. Dette for å vurdere likheter mellom studentenes svar og lærernes svar i undersøkelsen. Til tross for at hverken undersøkelsen eller studien er generaliserbar vil det bidra positivt når det kommer til å vurdere hvor representative studentenes svar er, sett i det store bildet.

#### 5.4.3 Studiens informanter

Det er vanskelig å gjøre en generalisering basert på funnene som er gjort. For å gjøre en slik generalisering er tre grupper med 11 studenter for få. To av gruppene takket ja til å være med i prosjektet etter å ha blitt spurt spesifikt av meg. Mens den siste gruppen besto av tre studenter som meldte seg etter en informasjonsgjennomgang i en forelesning som ble avholdt på campus. Som de selv også presiserte i intervjusettingen er de tre studentene av de mer engasjerte når det kommer til seksualitetsundervisning, og spørsmålet er da om gruppa er representativ for deres kull. Det er også her valgt å vektlegge svarene deres, da veldig engasjerte studenter anses å ha tenkt gjennom temaet mer enn studenter som er uinteresserte. Om studentgruppene er representative for naturfagstudenter generelt er likevel uvisst.



## 6 Konklusjon

I dette kapittelet oppsummeres masteroppgaven og problemstillingen besvares med en konklusjon. Dette gjøres ved at hovedfunnene fra hvert forskningsspørsmål presenteres før det til slutt trekkes en sammenfattet konklusjon ut fra funnene.

### 6.1 Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 1

Innholdet på studiet omtales som teknisk og har hatt søkelys på det anatomiske og fysiologiske. Det vil si at det mangler undervisning som dekker kjønnsidentitet, psykiske forandringer gjennom puberteten og hvordan følelser handlinger og seksualitet påvirkes av disse forandringene. Lærerutdanningens seksualitetsundervisning ser derfor ut til å ha størst søkelys rettet mot det tekniske og mindre mot aspekter som følelser, nytelse og det positive rundt seksualitet. Lærerutdanningens innhold i seksualitetsundervisningen er derfor mangelfull i forhold til å dekke det som kreves av LK20.

### 6.2 Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 2

Studentenes mening om seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen ser ut til å kunne beskrives som mangelfull. Studentene føler seg ikke kompetent til å ha en god seksualitetsundervisning. Selv om de fleste sier at de er kompetente nok til å ha «en form» for seksualitetsundervisning uten at de nødvendigvis kan bedømme kvaliteten på den. De legger også mye av forklaringen bak kompetansen sin på egeninnsats og egeninteresse.

Det kommer tydelig fram at de mener seksualitetsundervisningen ikke prioriteres nok og at innholdet innad i emnet skulle vært prioritert på en annen måte. De mener derfor at det skulle blitt viet tid til mer innhold knyttet til seksualitet i utdannelsen. Å organisere seksualitetsundervisningen tverrfaglig nevnes også både med bakgrunn i press på tid og ressurser, men også av hensyn til temaets kompleksitet. Et av de punktene studentene ønsker innført og styrket er det fagdidaktiske knyttet til seksualitetsundervisningen. De opplyser at studiet har tilbudt lite fagdidaktikk på temaet. Mangel på kunnskap om hvordan teorien skal omsettes til elevenes hverdag. Det er derfor et stort ønske å få inn mer fagdidaktikk i seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. Studentmedvirkning i oppbyggingen av seksualitetsundervisningen kommer også fram som et ønske fra studentene. På samme måte som litteraturen beskriver god seksualitetsundervisning, bør det ifølge studentene være autonomi fra deres side når det kommer til innholdet i undervisningen.

### 6.3 Hovedtrekk fra forskningsspørsmål 3

Studentene har også noen meninger om hvilket innhold som bør være en del av seksualitetsundervisningen på lærerutdanningen. For det første mener de at den bør inneholde mer fagdidaktikk. Da spesielt med fokus på hvordan planlegge, gjennomføre og vurdere god undervisning. Videre mener de at didaktikken bør inneholde undervisning om samtale. Dette inkluderte hvordan de kan snakke med elever om seksualitet generelt, men også i tilfeller der de, i forbindelse med gjennomføringen av seksualitetsundervisningen, må forholde seg til elever utsatt for vold og overgrep.

Innholdet som er gjennomgått på lærerutdanningen er, som tidligere nevnt, det de fleste av studentene i gruppeintervjuene ser på som minst viktig å gjennomgå i forelesningene da det er dette innholdet de mener er lettest å tilegne seg kunnskap om på egenhånd. De viktigste temaene for seksualitetsundervisningen er ifølge studentene kategoriene nevnt i delkapittel 5.3.3. Disse er bruk av digitale kilder, misoppfatninger, kjønn og identitet, etikk og grensesetting, anatomi og fysiologi, psykologiske- og samfunnsmessige aspekter.

## 6.4 Oppgavens besvarelse av problemstillingen

Problemstilling for denne masterstudien var: «hvordan mener studenter at seksualitetsundervisningen i grunnskolelærerutdanningens masterløp i naturfag samsvarer med den kompetansen de ønsker som fremtidige lærere?» Med bakgrunn i studien er følgende konklusjon trukket. To av tre studentgrupper mener at seksualitetsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen forbereder dem grundig når det kommer til det anatomiske og fysiologiske knyttet til pubertet og reproduksjon. Samtidig sier de at utdanningen er mangelfull og at den gjennom større grad av tverrfaglig organisering, høyere prioritering og studentmedvirkning ville forberedt de bedre enn dagens seksualitetsundervisning. Undervisningen forbereder dermed studentene på innholdet som knyttes til den menneskelige kroppen, men mangler fagdidaktikk og andre tema studentene ønsker utdanning innenfor. Ved å øke innholdet av fagdidaktikk og innlemme flere tema i seksualitetsundervisningen mener studentene at de ville blitt bedre forberedt til sine fremtidige yrkesliv som lærere.

I mangel på flere studier på feltet håper jeg denne studien vil være relevant som en stemme inn i utdanningen av fremtidige lærere innenfor seksualitetsundervisning. Når det kommer til videre studier på fagfeltet er det absolutt relevant og viktig å fortsette å utvide kunnskapsfeltet rundt seksualitetsundervisningen i skolen og da spesielt i grunnskolen. Ut fra funnene i denne masterstudien vil det være nyttig og forske mer på fagdidaktikk som eksempelvis samtalebruk i seksualitetsundervisningen knyttet til ulike undertema innen seksualitet og da spesielt rettet mot små- og mellomtrinn.

# Referanser

- Almås, E. (2010). Behov for sexologisk utdanning. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, Vol.7(4), 293-302.
- Almås, E. & Benestad, E. E. P. (2006). *Sexologi i praksis*(2. utg.). Universitetsforlaget.
- Alver, V. & Brøntveit, M. O. (2021, 21. september). Lærerrommet: Hva er en god seksualundervisning?. *Utdanningsforbundet*.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/larerrommet-hva-er-en-god-seksualundervisning/>
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ellefsen, S. S. (2013). *Seksualitet på timeplanen: Masteroppgave i Pedagogikk* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, (7), 93-99.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Grande, H. B. (2005). *Sex og sårn - Ungdoms innspill til seksualiseringsdebatten* ISBN 82-7481-119-4. Redd Barna.
- Graugaard, C. (2018). Hva er seksualitet og seksuel sundhed?. I L. A. Roien, V. Simovska & C. Graugaard (Red.), *Seksualitet skole og samfund – kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 141-156). Hans Reitzels Forlag.
- Grindeland, J.M., Lyngved, R. & Tandberg, C. (2016). *Biologi for lærere*. Gyldendal Akademisk.
- Grünfeld, B. & Almås, E. (2021, 26.november). seksualitet. I *Store norske leksikon - Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/seksualitet>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education settings*. State University of New York Press.
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen – En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Sex og samfunn. <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-l%C3%A6rere-pdf.pdf>
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *QUALITATIVE HEALTH RESEARCH*, Vol.15(9), 1277-1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Kondracki, N. L., Wellman, N.S. & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol.34(4), 224-230.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5. utg.). Sage Publications.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04?lang=nob>
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Morse, J. M. & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2. utg.). Sage Publications.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Norsk senter for forskningsdata, (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 2. desember 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- O'Brien, H., Hendriks, J. & Burns, S. (2020). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sex Education*, Vol.21(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roién, L. A. (2018). «Fælles mål» for seksualundervisningen – rammer, utfordringer og handlemuligheter. I L. A. Roién, V. Simovska & C. Graugaard (Red.), *Seksualitet skole og samfund – kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 89-118). Hans Reitzels Forlag.
- Roién, L. A., Simovska, V. & Graugaard, G. (2018). Seksualundervisning i skolen – historie, kontekst og didaktik. I L. A. Roién, V. Simovska & C. Graugaard (Red.), *Seksualitet skole og samfund – kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 13-36). Hans Reitzels Forlag.
- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.
- Sex og samfunn. (2022a). *Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning? – Et dypdykk i innholdet i seksualitetsundervisningen i skolen*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/04/Hva-inngar-i-dagens-seksualitetsundervisning-Et-dypdykk-i-innholdet-i-seksualitetsundervisningen-i-skolen.pdf>
- Sex og samfunn. (2022b). *Seksualitetsundervisning i skolen – En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sex og politikk. (u.å.). *Kompetansemål i seksualitetsundervisningen*. Hentet 17.mars 2022 fra <https://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/kompetansemal/#toggle-id-6>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Sage Publications.
- Simovska, V. & Roien, L. A. (2018). Nøglebegreber i seksualundervisning perspektiver fra kritisk sundhedspædagogikk. I L. A. Roien, V. Simovska & C. Graugaard (Red.), *Seksualitet skole og samfund – kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 61-88). Hans Reitzels Forlag.
- Sjøberg, S. (2017). *Naturfag som allmenndannelse – en kritisk fagdidaktikk* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Storesund, J. K. (2021, 7. november). Sex på timeplanen. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/sex-pa-timeplanen-1.15703275>
- Straume, I. S. (2020). Danning. I O.A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (s.47-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Falmer Press.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i naturfag (NAT1-01)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 <https://www.udir.no/kl06/NAT1-01>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (2004). *Tekst og kontekst – en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (7. utg.). Cappelen Damm.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2. utg.). Sage Publications.
- World Health Organization. (u.å.). *Sexual and reproductive health and research (SRH)*. Hentet 18.januar 2022 fra <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

World Health Organization. (2022, 11.februar). *Redefining sexual health for benefits throughout life*. <https://www.who.int/news/item/11-02-2022-redefining-sexual-health-for-benefits-throughout-life>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### **Intervjuguide: Lærerstudenter**

#### **Spørsmål:**

#### **Tema 1 – Praktisk implementering av seksualitetsundervisning i skolen.**

1. Hva tenker du om seksualitetsundervisningen på 1-7 trinn sin relevans/viktighet?
  - a. Hvorfor?
  
2. Hvordan var seksualitetsundervisningen da du gikk på skolen?
  - a. Har den påvirket bevisstheten du har på egen fremtidig praksis?
  
3. Hvilke temaer og praksiser synes du er viktig ved seksualitetsundervisningen på grunnskolen?
  - a. Hvorfor?
  
4. Hvilken kompetanse mener du er viktige for lærere som skal ha seksualitetsundervisning.
  - a. Hvorfor?
  
5. Hva mener dere største utfordringene med seksualundervisning?
  - a. Hvordan kan en jobbe for å løse disse?

#### **Tema 2 – Innhold**

6. Hva synes du om seksualundervisningen på lærerutdanningen?
  - a. Hvorfor?
  
7. Hvilket innhold i seksualundervisningen er blitt undervist på lærerutdanningen?
  - a. Tema, problemstillinger, fysiologiske, psykologiske og samfunnsmessige aspekter?
  
8. Fortell om det er innhold/noe du savner på lærerutdanningen?
  - a. Tema, problemstillinger, fysiologiske, psykologiske og samfunnsmessige aspekter?
  - b. Hvorfor?

9. Hva synes du om tidsrammene som er gitt seksualitetsundervisningen på studiet?

### **Tema 3 – Egen kompetanse**

10. Hvordan føler du at din kompetanse dekker behovet for seksualitetsundervisningen i grunnskolen?

a. Hva skyldes dette, undervisningen, praksis, annen egeninnsats?

11. Er det noe du gleder deg til når det kommer til seksualundervisning i grunnskolen?

a. Hva er bakgrunnen for det?

12. Er det noe du gruer deg til når det kommer til seksualundervisning i grunnskolen?

a. Hva er bakgrunnen for det?

13. Hvor godt mener du at lærerutdanningen har forberedt deg til seksualitetsundervisningen du vil møte i arbeidslivet?

a. Hvordan mener du at lærerutdanningen eventuelt kunne forberedt deg bedre?

### **Tema 4 – Eventuelt**

14. Er det noe mer du ønsker å tilføye?



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Hvordan kan seksualundervisningen i grunnskolelærerutdanningen ved XXXXXXXXX forbedres?”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre seksualundervisningen som gis lærerstudenter i grunnskolelærerutdanningen ved XXXXXXXXX. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I en artikkel som ble publisert på utdanningsforbundets nettsider i oktober 2021 kom det fram at flere lærere er motivert for å gjennomføre seksualundervisning, men at de føler de mangler utdanningen til det. Formålet med dette forskningsprosjektet er å se på grunnskolelærerutdanningen ved XXXXXXXXX og dens tilnærming til seksualundervisning. Målet er å finne ut hvordan lærerutdanningen kan forbedres for å heve lærerstudentenes kompetanse ytterligere fram mot yrkeskarrieren som lærer. Prosjektet er et en masteroppgave som vil foregå fra januar til og med mai i 2022.

Problemsstillingen og tilhørende forskerspørsmål er som følger:

1. Hvordan mener lærerstudenter at lærerutdanningen ved XXXXXXXXX øke fremtidige læreres kompetanse i praktisering av seksualundervisning?
  - a. Hvilket innhold har dagens lærerutdanning?
  - b. Hvilket innhold bør dagens lærerutdanning ha?
  - c. Hvilket innhold savnes ifølge lærerstudentene på dagens lærerutdanning?
  - d. Hvilket innhold mangler ifølge emnebeskrivelsen på dagens lærerutdanning?
  - e. Hvordan formidles innholdet?

Ønsket er at masteren skal bli brukt og dermed kunne bidra til å forbedre seksualundervisningen på lærerutdanningen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet er student Pål Kjøsnes Aftret (PKA) med veileder Bernt Rønning fra institutt for lærerutdanning ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er trukket ut til å delta på dette prosjektet på grunn av din tilknytning til grunnskolelærerutdanningen ved XXXXXXXXX (student eller emneansvarlig for naturfag).

Hvis du ikke er student eller ansatt ved XXXXXXXXX er du trukket ut til å delta da du

anses og ha relevant kunnskap/kompetanse for å kunne bidra til å besvare problemstillingen til oppgaven. Kontaktinformasjonen er da hentet inn fra rektor ved den aktuelle skolen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir kalt inn til intervju. Er du student innebærer det et gruppeintervju sammen med andre studenter som har gått samme studieløp. Selve intervjuet har en antatt tidsramme på 30-40min. All personalinformasjon vil bli anonymisert. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker. Lydopptaket vil kun høres av PKA under transkriberingen av intervjuet. Under lydopptaket vil det benyttes en app, *Nettskjema Diktafon-app*, som er utviklet av NTNU og UiO. Denne fungerer på den måten at den krypterer lydfila og laster den opp på en kryptert server. Tilgangen til denne serveren og lydfila gis kun PKA. Etter transkriberingen av intervjuet, slettes lydopptaket.

Spørsmålene som blir stilt i intervjuene vil være om ønsket- og faktisk innhold og formidlingsmåte av seksualundervisningen ved XXXXXXXX. Hvis du er hentet inn som ekstern informant, eksempelvis helsesykepleier e.l., som jobber opp mot skolen vil spørsmålene omhandle belysning av innhold og formidlingsmåte i god seksualundervisning.

Hvis du er helsesykepleier e.l. vil det være interessant hvor lenge du har hatt jobben og om du har relevant utdanning/kurs for seksualundervisning. Personalia som alder, kjønn, bosted vil ikke være relevant og blir derfor ikke etterspurt.

### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Som nevnt tidligere i dette skrevet vil du ikke trenge gi fra deg noen personopplysninger som kan avsløre deg som person. Lydopptaket fra intervjuet lastes direkte opp på en kryptert server etter at intervjuet er over. Det er kun PKA som har tilgang til serveren og lydopptaket. Opptaket slettes omgående etter at transkriberingen er gjennomført.

All innhenting og behandling av data vil bli gjennomført av prosjektansvarlig, Pål Kjøsnes Aftret, som er student ved master grunnskolelærerutdanningen (MGLU) på NTNU.

Som deltaker i dette prosjektet vil det ikke være mulig å gjenkjennes gjennom oppgavens publisering.

Opplysningene som publiseres vil være personlige- og faglige opplysninger som kommer fra profesjonsperspektivet uten tilknytning til personen bak profesjonen, eksempelvis som lærerstudent. Som emneansvarlig ved XXXXXXXX vil opplysningene fra intervju kun brukes som supplement til emnebeskrivelsen. De vil ikke bli bedt om personlige opplysninger, kun faglige begrunnelser for eventuelle valg og bortvalg ved utformingen av emnebeskrivelsene.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil være anonymisert også under prosjektets varighet. Prosjektet avsluttes etter planen er 25.mai 2022.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved prosjektansvarlig student Pål Kjørnes Aftret, epost: (paalkaf@stud.ntnu.no), tlf: 982 21 392 eller veileder Bernt Rønning, epost: (bernt.ronning@ntnu.no), tlf: 73 59 60 45.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost: (thomas.helgesen@ntnu.no), tlf: 930 79 038.

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan seksualundervisningen i grunnskolelærerutdanningen ved XXXXXXXX forbedres?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Transkripsjonskoder

Vanlig tekst	Hva forsker/emneansvarlig/lærerstudentene sa under intervjuene
Tekst i kursiv	Når det fortelles om noe der ordet beskriver en term. Eksempelvis: Grensesetting brukes som termen som beskriver aspektet grensesetting innenfor temaet seksualitet og ikke grensesetting som et generelt fenomen uten tematisk spesifisering.
,	Symboliserer tilsynelatende normal pause i talen.
..	Symboliserer en liten nøling, drar på ordet
...	Symboliserer stillhet inntil i ti sekunder
	Avbrytelse. Eksempelvis at Student 1 avbrytes av Student 2 Eller om Student 1 avbryter seg selv, stopper opp med eller uten temaskifte
(-)	Symboliserer stakkato tale hvis bindestreket er mellom to ord.
_	Ord som informanten tydelig legger trykk på.
[tekst]	Tilleggsopplysning/forklaring fra forskeren
\tekst\	Digresjon som anses som irrelevant for oppgaven
«tekst»	Kommentarer som informantene sier som om de snakker fra da de selv gikk på skolen. Eller viss de bruker eksempler med ting som andre har sagt tidligere.
S#	Anonymisert benevnelse til studentene. Eksempelvis er de fem studentene fra det første intervjuet S1, S2, S3, S4 og S5.
#*	Avsnittsnummer
F	Symboliserer Forskeren

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

994422

### Prosjekttittel

Hvordan kan seksualundervisningen i grunnskolelærerutdanningen på NTNU forbedres?

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bernt Rønning, bernt.ronning@ntnu.no, tlf: 73596045

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Pål Kjøsnes Aftret, paalkaf@stud.ntnu.no, tlf: 98221392

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

### Vurdering (1)

#### 30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

