

Øverby Thun, Therese

Det er mye lettere å snakke om Napoleon enn underliv

En kvalitativ studie av læreres didaktiske
tilnærming til undervisning om seksualisert
medieinnhold på mellomtrinnet

Masteroppgave i Master i utdanning og oppvekst
Veileder: Daniel Schofield

Juli 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Øverby Thun, Therese

Det er mye lettere å snakke om Napoleon enn underliv

En kvalitativ studie av læreres didaktiske tilnærming
til undervisning om seksualisert medieinnhold på
mellomtrinnet

Masteroppgave i Master i utdanning og oppvekst>
Veileder: Daniel Schofield
Juli 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven utforsker seksualisert medieinnhold i skolen, og hvilken didaktisk tilnærming læreren har til temaet i både formelle og uformelle læringssituasjoner. Forskning viser at barn og unge vokser opp i en tid hvor mediepraksisene våre er i endring, og alderen på barn synker årlig for første gang de ser pornografisk innhold. Siden barn tilbringer mye av sin våkne tid i skolen, utvikles lærerrollen til å bli i større grad ansvarliggjort, og det forventes at de skal være mer enn kun en underviser. Dette har blitt adressert gjennom følgende problemstilling:

Hvilke faktorer spiller inn på læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet?

Problemstillingen har blitt besvart ved et teoretisk rammeverk av pedagogisk og mediepedagogisk teori. Studien baserer seg på data fra fem kvalitative dybdeintervjuer - fire yrkesaktive lærere på mellomtrinnet og en lærerstudent. Ut ifra et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk ståsted ble det valgt en refleksiv tematisk analyse. I analysearbeidet ble det konstruert tre hovedtemaer som alle er relevante til å adressere studiens problemstilling som en helhet: Elevens komplekse mediepraksis, Lærerrollen som identitetsmarkør og Seksualitetsdidaktikk.

Sentrale funn fra det empiriske datamaterialet viser at lærerens tilnærming til seksualisert medieinnhold er variert, flerfoldig og påvirkes av flere faktorer. De tydeligste faktorene som påvirker deres didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold er: kunnskap, kompetanse, holdninger, verdier og forventninger og erfaringer.

Denne studien gir viktige innsikter i forholdet mellom læreren sin rolle i skolen og didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold. Den viser ytterligere behovet for en felles tilnærming til seksualitetsundervisningen i den norske skolen, for å sikre undervisningens kvalitet. Å finne en god balanse mellom lærernes erfaringer, kunnskap, holdninger, verdier og forventninger fra elever, skolen, foreldrene og lærerne selv er essensielt for å skape en helhetlig didaktisk tilnærming til undervisning om seksualitet og seksualisert medieinnhold. Min forskning bidrar med å fremheve lærerens stemme, og tydeliggjør behovet for videre forskning og diskusjoner rundt tema.

Abstract

This thesis explores sexualized media content in schools and the teacher's didactic approach to the topic in both formal and informal learning situations. Research shows that children and young people are growing up in a time when our media practices are changing, and the age at which children first encounter pornographic content is younger than ever. Since children spend a significant amount of their waking hours in school, the role of the teacher is evolving to become more accountable, and they are expected to be more than just instructors. This has been addressed through the following research question:

What factors influence teachers' didactic approach to teaching about sexualized media content in intermediate grades?

The research question has been answered through a theoretical framework of pedagogical and media pedagogical theory. The study is based on data from five qualitative in-depth interviews - four practicing teachers in primary and secondary school and one teacher student. Based on a social constructivist and hermeneutic perspective, a reflexive thematic analysis was chosen. In the analysis, three main themes were constructed, all relevant to addressing the research question as a whole: The student's complex media practices, the teacher's role as an identity marker, and sex education.

Key findings from the empirical data show that teachers' approach to sexualized media content is varied, diverse, and influenced by multiple factors. The most significant factors affecting their didactic approach to sexualized media content are: knowledge, competence, attitudes, values and expectations, and experiences.

This study provides important insights into the relationship between the teacher's role in school and the didactic approach to sexualized media content. It further demonstrates the need for a common approach to sex education in Norwegian schools to ensure the quality of instruction. Finding a good balance between teachers' experiences, knowledge, attitudes, values, and expectations from students, schools, parents, and the teachers themselves is essential to create a comprehensive didactic approach to teaching about sexuality and sexualized media content. My research contributes to highlighting the teacher's voice and emphasizes the need for further research and discussions on the topic.

Forord

Da har tiden kommet for å levere fra seg masteroppgaven. For 5 år siden hadde jeg aldri trodd at jeg skulle gjennomføre en master i pedagogikk ved NTNU. Det er derfor med stor lettelse, men også et suk i hjertet å levere fra seg denne masteroppgaven. Det skal likevel bli godt å levere og ta seg en velfortjent sommerferie. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært mye mer krevende enn hva jeg hadde sett for meg - lange kvelder og frustrasjon i innspurten blir fort glemt når jeg ser tilbake på den prosessen som har ført meg hit. Gode studievenner, samhold, samtaler og fine stunder med dere har gjort alt verd det.

Først og fremst vil jeg takke alle mine informanter for at dere ville stille til intervju. Det har vært veldig givende og interessant å få et innblikk i deres tanker og erfaringer. Jeg har virkelig fått en bedre forståelse i hva det vil si å være lærer i 2023. Tusen hjertelig takk til hver og en.

Videre vil jeg takke min veileder, Daniel Schofield for nyttig veiledning og gode råd det siste halvåret. Takk for at du har vært såpass tilgjengelig på mail og til stede i veiledningene. Du har vært til god hjelp for å rydde opp i hodet til en noen ganger stresset student.

Til sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære familie og venner, som jeg er takknemlig for hver dag. Tusen takk til alle i familien min for støttende og positive ord underveis - det har betydd mer enn dere aner. Tusen takk til Thomas, som alltid er min trygghet og han som alltid heier meg frem i livet. Og takk til alle mine gode venner som har oppmuntret meg når motivasjonen har vært vanskelig å finne. En spesiell takk til Emilie - det er få mennesker i verden som deg.

Therese Øverby Thun

Juli 2023, Trondheim

Innhold

Innhold	1
Kapittel 1. Innledning	6
Oppgavens struktur.....	8
Kapittel 2. Bakgrunn og tidligere forskning	9
Min interesse for tema	9
Barn og unges mediedanning i forandring	9
Seksualisert medieinnhold	11
Helhetlig og kompleks seksualitetsundervisning	11
Tilgang og bruk av medier i møte med seksualitetsundervisningen.....	13
Oppsummering.....	14
Kapittel 3. Teori.....	15
Ubehagets pedagogikk.....	15
Normkritisk pedagogikk	16
Barnets nærmeste utviklingszone	17
Elevens dannelsesperspektiv.....	18
Media literacy og digital dannelse	18
Ansvarliggjøring av lærerrollen.....	20
Lærertypologier	22
Oppsummering.....	22
Kapittel 4 Metode	23
Forforståelse	23
Forskningsdesign	23
Utvalgsriterier, rekrutteringsstrategi og informanter	24
Utforming og bruk av intervjuguide	25
Gjennomføring av intervjuene	26
Transkribering	27
Analysemetode.....	28
Analyseprosessen	28
Etiske refleksjoner	30
Forskningens kvalitet.....	31
Pålitelighet.....	31
Gyldighet	32
Overførbarhet.....	33

Oppsummering	34
Kapittel 5. Funn	35
Elevenes komplekse mediepraksis	35
Lærerrollen som identitetsmarkør	39
Seksualitetsdidaktikk	42
Kapittel 6. Drøfting og konklusjon	46
Referanseliste	49
Vedlegg	53

Kapittel 1. Innledning

Denne masteroppgaven har som mål å utforske praksiser rundt seksualitetsundervisning i skolen, gjennom å undersøke hvilke faktorer som påvirker læreres didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å belyse viktigheten av åpenhet og kunnskap om tema for å utvikle dagens praksis og forståelse av seksualisert medieinnhold i en utdanningskontekst.

Utdanningsdirektoratet (2011, s.8) skriver at «i skolen er seksualitet både et sentralt og marginalt tema», men hva betyr egentlig det? Undervisning om kjønn og seksualitet er fylt av paradokser, noe som gjør at lærerens tilnærming til tema er avgjørende for kvaliteten på undervisningen (Frøvik, Torstensen & Goldschmidt- Gjerløw, 2022, s.114). I en rapport fra Hind (2017) om kvaliteten på seksualitetsundervisningen på oppdrag fra «Sex og samfunn», oppga de fleste elever at de ikke har hatt undervisning om seksualitet - selv om det skal være et tema fra 1.klasse. I februar 2022 ble en lignende undersøkelse gjennomført, hvor andelen elever som ønsket seksualitetsundervisning i større grad var uendret (Sex og samfunn, 2022). Ifølge Bang Svendsen (2022, s.190) får kjønns- og seksualitetsmangfold mindre plass i undervisningen enn det lærerplanen foreskriver både i Norge og internasjonalt. I «Styrking av seksualitetsundervisning i skolen – en evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»», kom det frem at lærerne er dårlig forberedte på tema, på bakgrunn av mangelfullt fokus i lærerutdanningen. Lærerne opplever i tillegg at det er mangel på støtte fra kollegaer og skolelederne når det kommer til å ha fokus på seksualitetsundervisningen (Stubberud, et al., 2017). I studien «Evaluering av undervisningen om seksualitet i grunnskolen», ble det utført kvalitative intervjuer og en kvantitativ spørreundersøkelse med 820 lærere, 265 helsesykepleiere i skolehelsetjenesten og 353 skoleledere. Noen av hovedfunnene var at seksualitetsundervisningen ikke er et prioritert fagområde i samarbeid i skolen og at mange av lærerne mener de har nok kompetanse til å undervise om seksualitet, men at det likevel ikke er *deres* ansvar (Hind, 2018).

Det er ikke nytt at seksualitet er et tema som vekker debatt. I flere århundrer har synet på menneskers seksualitet vært mye omdiskutert, og særlig på 1500- og 1600-tallet ble sex skammeliggjort og sett på en sykdom i Norge (Støle-Nilsen, 2022, s.29). Ifølge Bang Svendsen (2022, s.191) har det å snakke med barn om sex vært tabubelagt på grunn av religiøse forestillinger og at de måtte beskyttes fra det urene. Støle-Nilsen (2022, s.29) hevder at de pietistiske holdningene til kristendommen og den norske kirken preget den norske skolen i lang tid. På 1700-tallet ble barn ansett som uskyldige objekter, fremfor et tenkende subjekt – på samme tid som Samuel Auguste Andre David Tissot (1728-1797) introduserte onani som en alvorlig fysisk og psykisk sykdom (Skarpsno, 2013, s.16). I 1912 skrev Albert Moll (1862-1939) artikkelen «The sexual life of the child» som presenterte at barn var seksuelle vesen og født med en naturlig seksualitet. Molls artikkel spilte en sentral rolle i 1920 årene, også kjent som «den seksuelle frigjøringens tiår» (Skarpsno, 2013, s.18). Selv om samfunnet løste litt på snippen i 1920 årene, ble ikke seksualitet en del av den norske læreplanen før i 1939 (Støle-Nilsen, 2022, s.30). Hovedtrekkene i seksualundervisningen i 1939, hadde et naturfaglig fokus på «forplantningsorganenes bygning og funksjon», hvor hovedformålet var å opplyse elevene om seksuelt overførbare infeksjoner (Støle-Nilsen, 2022, s.31). Kjønnsinndeling i undervisningen, fokus på forplantning og sykdom vedvarte til læreplanen som kom i 1997 (L97) hvor det ble et tydelig ordskifte, og et mer radikalt syn på seksualitet. I Kunnskapsløftet fra 2006 ble begreper som «homofili» og «heterofili» erstattet med «seksuell orientering». Det er altså de siste femti årene at det har skjedd et vesentlig

ordskifte i hvordan skolens læreplaner forholder seg til seksualitet og kjønns mangfold (Støle-Nilsen, 2022, s.31).

I de senere år har seksualitet som tema utviklet seg i takt med den digitale utviklingen i samfunnet. Det har skjedd et teknologisk paradigmeskifte med fremveksten av digitalisert sex, hvor blant annet pornografien har vokst frem, og barn og unges liv finner sted i større grad på sosiale medier. Omkring 2010 begynte yngre barn å få egne smarttelefoner, med like stor tilgang på internetts fristelser som de voksne (NOU 2021:3, s.42). Teknologien har også gjort det lettere å produsere og distribuere eget medieinnhold, hvor film og bilder har samme teknologi nå – som ble forbeholdt store filmstudioer for 50 år siden (NOU 2021:3, s.42). Barn har dermed gått fra å være passive mottakere av medieinnholdet, til å bli aktive deltakere som er med på å skape og distribuere medieinnholdet selv gjennom bilde- og videodelingsplattformer (NOU 2021:3 s.114). Denne utviklingen har ført til at barn og unge i større grad er en prosumer av innhold (produksjon og konsumering av media og digitalt innhold) (Toffler, 1980 i Sturken & Cartwright, 2017, s.59). Samtidig øker tilgjengelighet til seksualisert innhold på abonnementsløsninger som OnlyFans, hvor unge voksne – ofte influensere og rollebilder for elevene – produserer og distribuerer semiprofesjonelt seksualisert innhold. Med det økte forbruket stilles det også større krav til skolen og lærerne. I en veileder utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, «Hvordan beskytte barn mot skadelig innhold på nett? Hva skal barnehager og skoler gjøre for å hindre at barn og elever får tilgang til skadelig innhold på nett?» vektlegges skolens oppgave i å heve elevens digitale kompetanse, digitale dømmekraft, IKT-reglement i tillegg til tekniske løsninger (Udir, 2019). Skoleeierne har i tillegg et ansvar for å ivareta barnas sikkerhet og personvern når de tar i bruk digitale enheter i skoletiden (NOU 2021:3, s.25). Utenfor skoletiden hvor skolen ikke rår over elevens mediebruk, blir foreldrene oppfordret til å ha et innblikk i barnets medievaner (NOU 2021:3, s.25). Altså ses digital kompetanse som et middel til å øke bevissthet og til å utvikle dømmekraft, i like stor grad som å begrense «uheldig» medieinnhold. Dette kan sees i lys av en generasjonskløft som vokser frem, fordi mye av det seksualiserte innholdet foregår uten at voksne får innsyn.

I 2021 kom NOU «Barneliv foran, bak og i skjerm – utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold – med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold» på oppdrag fra Kultur- og likestillingsdepartementet (NOU 2021:3). Utvalgets hensikt var å belyse barn og unges økte mediebruk når det kommer til å øke deres digitale kompetanse, nettbruk og hvordan beskytte barn mot skadelig innhold. Tidligere forskning viser et delt syn på seksualitetsundervisningen og stor forskjell i hvor forberedte lærerne selv opplever at de er for seksualitetsundervisning. Fra starten av arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lest og hørt nyhetsartikler, podkaster og rapporter som omhandler enten seksualisert medieinnhold, mangelfull seksualitetsundervisning, lærerens kompetanse eller elevens ønske om en bedre seksualitetsundervisning. Temaet er altså noe som tydelig legges merke til mediebildet og samfunnsdebatten. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å adressere dette gjennom problemstillingen:

Hvilke faktorer spiller inn på læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet?

Oppgavens struktur

Kapittel 2 gjør rede for min interesse for tema, en presentasjon av tidligere forskning knyttet til barn og unges mediebruk, seksualisert medieinnhold og seksualitetsundervisning.

Kapittel 3 redegjør for de teoretiske perspektivene jeg har brukt som rammeverk. Dette vil til sammen utgjøre min forforståelse for å kunne adressere problemstillingen.

Kapittel 4 redegjør jeg for oppgavens metodiske tilnærming. Kapitlet består av en begrunnelse for valg av metode, fremgangsmåte, presentasjon og utvalg av informanter- og det etterarbeidet som ble gjort. Kapitlet vil også reflektere over valg av analysemetode og selve analyseprosessen. I siste del av kapitlet vil det også være en etisk refleksjon og vurdering av forskningens kvalitet.

Kapittel 5 presenterer jeg studiens funn som omhandler *elevens komplekse mediepraksis, lærerrollen som identitetsmarkør og seksualitetsdidaktikk*.

Kapittel 6 har en oppsummerende drøfting og konkluderende kommentarer.

Kapittel 2. Bakgrunn og tidligere forskning

I dette bakgrunnskapittelet går jeg inn på min interesse for tema, og kontekstualiserer temaet ved å presentere tidligere forskning knyttet til barn- og unges mediebruk, seksualisert medieinnhold og seksualitetsundervisning. Seksualitetsundervisningen blir blant annet knyttet til relevansen i den nåværende læreplanen LK20- Fagfornyelsen.

Min interesse for tema

Min interesse for temaet startet gjennom arbeidet med bacheloroppgaven i 2021 min hvor jeg forsket på barnehagelæreres tilnærming til barns seksualitet og seksuelle utforskning i barnehagen. Jeg hadde en faglig nysgjerrighet på tema som barnehagelærer, samtidig som barn og unges forhold til seksualitet, relasjoner, følelser, identitet og egen kropp var noe av det jeg opplevde å være minst forberedt på å møte i en yrkessituasjon. Da jeg tok valget om å ta en mastergrad, ville jeg videreføre temaet fra bacheloroppgaven min ved å løfte det et nivå og se på *seksualitetsundervisningen i skolen* – og hva statusen og fokuset er der. Det jeg husker av seksualitetsundervisning på ungdomsskolen var et par timer i niende klasse med en konkurransebasert kondompåsetting på en banan. Som voksen lærer jeg stadig nye ting om kropp og seksualitet, og hvordan det hele henger sammen. Seksualisert medieinnhold har vokst med blant annet fremveksten av nye medier, økt pornografiforbruk – og tilgang, influenser-skapende serier som Paradise Hotel, Ex on the Beach, og abonnementsplattformer som OnlyFans. Det er tydelig at kropp, seksualitet og sosiale medier er noe som tar større og større fokus i barn og unges liv – enten de vil det eller ikke. Da jeg selv gikk på barne- og ungdomsskolen hadde smarttelefonen så vidt fått sitt feste i ungdomskulturen, og vi hadde ikke egne skole PCer eller like stor tilgang på smarttelefoner slik dagens barn og unge har nå. Seksualitetsundervisningen i skolen er mye omdiskutert og har til tider mye fokus gjennom debatter, undersøkelser, sosiale medier og nyhetsartikler. Jeg vokste opp i en helt annen mediegenerasjon enn dagens barn og unge gjør, men jeg har inntrykk av at lite har rørt seg når det kommer til seksualitetsundervisningen. Dagens seksualitetsundervisning blir ofte fremstilt som mangelfull og at den kun opplyser elevene om noen få aspekter rundt tema, slik det var da jeg selv hadde seksualitetsundervisning på ungdomsskolen.

Barn og unges mediedanning i forandring

I dannelsesplanen i læreplanene på 1980-tallet fremkom det et nytt perspektiv på mediebruk. Informasjonsteknologien og massemediene ble oppfattet som nær forbundet med hverandre, og ikke noe som burde separeres i skolens arbeid. Begrepene *bruksaspekt* og *vurderingsaspekt* kom på banen hvor man så på elevens bruk av medier og deres kritiske vurdering av egen bruk (Østerud, 2007, s.35) Dette synet utviklet seg på 1990-tallet, hvor dette dobbeltperspektivet på mediene ble erstattet med et splittet syn på mediefeltet. I *L93-Lærerplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring generell del*, ble mediebruk omtalt som overveiende negativt med tanke på ungdommens forhold til massemediene (Østerud, 2007, s.36). Ungdommen ble omtalt som passive mediebrukere som resulterte i en innadvent og selvbeskuende ungdomskultur (Østerud, 2007, s.36). På den andre siden var den statlige planen for integrering av IT i utdanningssektoren *IT i norsk utdanning-Plan for 1996-99* hvor teknologiutviklingen ble fremstilt som optimistisk (Østerud, 2007, s.36). Planens hovedpunkter var en ide om at «IT må bli et positivt bidrag til å heve den totale kvaliteten i norsk skole og utdanning» (Østerud, 2007, s.36). Synet på ungdommers mediebruk og deltagelse ble stadig omdiskutert i årene som kom, hvor det ble en dreining mot en mer dynamisk dannelsesprosess hvor fokuset ble å være en mer aktiv aktør i dialog med kulturelle og

sosiale omgivelser (Østerud, 2007, s.40). Dette i motsetning til å kun overta nedarvede forestillinger og oppsamlede kunnskaper (Østerud, 2007, s.40). I år 2000 kom Regjeringen med en ny plan for IT i skolen, hvor de hadde fått øynene opp for det mer *kommunikative* potensialet for teknologi (Østerud, 2007, s.41). Datamaskinen konvergente alle former for kommunikasjon, noe som førte til en økende digitalisering av samfunnet og en ny måte å kommunisere med hverandre på (Østerud, 2007, s.40).

I dag har de fleste norske hjem sitt forbruk av forbrukerelektronikk økt de siste årene. Det norske hjem er mer medierikt nå enn noen gang tidligere og gir barn og unge større tilgang enn før (Erstad, 2012, s.28). Denne tilgangen gir barn og unge muligheten til flere medieopplevelser, mer informasjon, og muligheten til å skape eget medieinnhold på godt og vondt (Erstad, 2012, s.28). En rapport fra Medietilsynet (2020) viser at 97 prosent av 9-18 åringene har egen mobil. Blant barna i 9-10 årsalderen har 87 prosent egen mobil, og ved 13-14 års alderen har omtrent alle barn egen mobil (Medietilsynet, 2020). Rapporten viser også at 90 prosent av 9-18 åringer er på ett eller flere sosiale medier. De vanligste sosiale mediene blant 9-18 åringer er Snapchat (80 prosent) og TikTok og Instagram (begge 65 prosent) (Medietilsynet, 2020). Mer enn tre av ti 13-18 åringer som bruker sosiale medier, har angret på noe de har delt i sosiale medier (Medietilsynet, 2020). Rapporten viser ytterligere at nærmest halvparten av 13-18 åringer ser på pornografisk innhold (2020, s.142). Rapporten viser også at prosentandelen økes når det kommer til hvilken alder barna ser pornografi for første gang: 57% prosent hadde sett pornografisk innhold på nett før fylte 13 år (Medietilsynet, 2020, s.142). I Medietilsynets nyeste rapport, «Barn og Medier 2022» kom det fram at til sammen 55% av 13-18 åringene som har sett pornografi på nett, har sett dette for første gang før de fylte 13 år. Samtidig som nesten 7 av 10 13-18 åringene som har sett på pornografi på nett, sier de søkte etter dette selv (Medietilsynet, 2022). Selv om dette er kun en liten del av forskningen som er gjort på feltet, er tallene likevel bemerkelsesverdig da de stiger for hvert år når undersøkelsen blir gjort. Da samme undersøkelse ble gjort i 2018 var det 42 % som hadde sett pornografi på nett i alderen 13 til 18 år (Medietilsynet, 2018). En undersøkelse gjort av EU kids online (2020) hvor 19 europeiske land deltok med over 25 000 deltakere, viste at barn og unge ser seksualisert medieinnhold for første gang på en smarttelefon, datamaskin, Ipad etc. Færre rapporterer at de ser det for første gang via TV eller på film (Smahel et al., 2020, s.91). I figurene nedenfor illustreres to ordskyer som viser de mest brukte nettstedene for seksualisert medieinnhold og de mest populære nettsidene og sosiale nettverk som blir brukt (Staksrud & Olafsson, 2019, s. 53).

I en undersøkelse gjort i regi av «Health Promotion Practice» ble det undersøkt hvordan appen TikTok blir brukt som en informasjonskilde om seksualitet til barn og unge (Fowler, et al., 2022). Undersøkelsen presenterte at selv om TikToks retningslinjer og bruksvilkår tar ansvar for å vise innhold av menneskekroppen som i en viss grad er pedagogisk, tar likevel ikke appen ansvar eller regulerer innhold som kan fremstå som seksualisert innhold, eksempelvis i form av pornografi (Fowler, et al., 2022). Dette gjør at sjansen for at barn og unge blir ufrivillig eksponert for seksualisert innhold er stor. Et sentralt funn i undersøkelsen viste at det passive videoforbruket som gjøres privat, etterlater lite rom for spørsmål og refleksjon med en voksen. På bakgrunn av funnene i undersøkelsen oppfordres lærere til å sette i gang diskusjon om seksualisert medieinnhold i seksualitetsundervisningen (Fowler, et al., 2022). Dette viser behovet for at dette må forskes videre på, spesielt i skolen hvor barn og unge tilbringer mesteparten av sin våkne tid – og ikke minst med tanke på tilgangen deres på egne smarttelefoner, pc-er, og nettbrett.

Seksualisert medieinnhold

Forskere innen særlig psykologi og sosiologi har sett på skadelige medieeffekter i omtrent 75 år (NOU 2021:3 s.114). De har eksempelvis uttrykt bekymring rundt at teater (Addams, 1972) eller film (Solum, 2013) kan ha negative konsekvenser for barn og unge. I dagens samfunn har dette utviklet seg til flere medium, hvor TV, dataspill, internett og mobiltelefoner er med på å utfordre den etablerte forståelsen og synet på publikummet av ulike medium. Samtidig bringer mediene med seg økt innhold og tilgjengelighet, noe som bringer med seg utfordringer. Allerede tidlig på 2000-tallet uttrykte sexolog og psykolog Thore Langfeldt bekymring for samfunnets økende toleranse for vold og pietistiske holdninger til seksualitet som kunne føre til seksuell skam og avmaktfølelse. Han mente at disse faktorene var med på å promotere seksuallfiendtlige holdninger (Vildalen, 2014, s.231). Vildalen (2014, s.231) påpeker videre hvordan grensene mellom alvorlige temaer og underholdning på ulike medium har blitt visket ut, gjennom å presentere seksualitet som løsrevet og overfladisk og hvor ekstreme meninger lett får plass. Hun poengterer hvordan utviklingen i kommunikasjonsteknologien fører til at seksualitet tar nye former og dermed gir mulighet for å begå nye former for overgrep (Vildalen, 2014, s.232). Det er enklere enn noen gang å få tilgang på seksualisert materiale og ulovlig materiale som for eksempel barneporno (Vildalen, 2014, s.232). Barn kan også produsere innhold selv, for eksempel bilder fra garderobe og dusj, på fest med lite eller ingen klær, eller bilder med helt konkret seksuelt innhold (Vildalen, 2014, s.232). Bildene blir som regel distribuert via sosiale medier til venner, som videre sprer seg på skolen og i noen tilfeller til flere skoler, noe som kan være svært vanskelig for den eller dem det gjelder (Vildalen, 2014, s.232).

Fra et politisk hold kan man se ønsket om økt fokus rundt tema. NOU 2021:3 «*Barneliv foran, bak og i skjermen. Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold- med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*» ble opprettet på vedtak 23.juni 2017 fra Stortinget. Vedtak 892 sier at «Stortinget ber regjeringen utnevne et tverrfaglig utvalg som har som formål å legge frem nye tiltak som i større grad beskytter barn mot pornografi og økt seksualisering». Vedtaket ble formet og overført fra Justis- og beredskapsdepartementet til Kulturdepartementet 4.juni 2018. Mandatet for utvalget var å fatte tiltak som skulle gi økt beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold, med særlig vekt på pornografi og seksualisert innhold på nett. I utredningen rettes det fokus mot komplikasjonene rundt det å forstå barn og unges mediebruk. Hvordan skal man beskytte de mot den mediekulturen som oppstår, når den tidligere generasjonen sliter med å holde følge? I 2021 blir grensene mellom den digitale og virkelig verden mer og mer utydelige (NOU 2021:3, s.21). Identitetsmarkører som vennekrets, fritidsinteresser og forbruk har også fått økt betydning, hvor media fungerer som en identitet og sosialiseringsagent (NOU 2021:3, s.21). I løpet av bare noen få år har mediebruken til barn og unge vært i stor forandring, hvor i nyere diskurs sees barnet på som en kompetent mediebruker. Dette henger også mye sammen med hvordan synet på barnet har endret seg gjennom tidene (NOU 2021:3, s.22).

Helhetlig og kompleks seksualitetsundervisning

Seksualitetsundervisning har ulike definisjoner, men generelt sett kan det defineres som undervisning om seksuelle temaer. Røthing & Bang Svendsen (2009) foretrekker begrepet seksualitetsundervisning fremfor seksualundervisning fordi de ønsker å endre fokuset fra den tradisjonelle forståelsen av seksualitet, ikke kun det heteronormative perspektivet (NOU 2021:3, s.55). Dette begrepet brukes også av organisasjoner som «Sex og Samfunn» og «Sex og Politikk» (NOU 2021:3, s.55). I den nasjonale strategien, «Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)» står det følgende:

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

(Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.15).

I korte trekk kan man si at seksualitetsundervisning er «undervisning som handler om seksualitet» (Støle-Nilsen, 2022, s.17). I «Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2002)» defineres seksualitet i forbindelse med god helse. God helse er sammensatt og handler om mer enn fravær av sykdom. Hvordan vi mestrer utfordringene hverdagen og livet gir oss, påvirker hvordan vi opplever egen helse. Blant personlige ressurser som påvirker vår helse, er vår seksualitet og vårt forhold til seksualitet. Seksuell helse kan defineres som fysisk, mentalt og sosialt velvære relatert til seksualitet. Ifølge Helse- og omsorgsdepartementet (2017, s.7) er god seksuell helse en ressurs og beskyttelsesfaktor som fremmer livskvalitet og mestringsferdigheter. Samtidig som seksualitet omfatter følelser, tanker og handlinger, omfatter den også det fysiologiske og fysiske.

I den nyeste læreplanen, LK20 finnes en omfattende oversikt over tema som kan brukes i undervisning om seksualitet, refleksjonsspørsmål og hvordan man kan jobbe tverrfaglig med temaet i fag som naturfag, norsk, KRLE, kroppsøving, musikk, kunst og håndverk, samfunnsfag og samfunnskunnskap (Udir, 2022). Noen av temaene som foreslås er *seksuell helse, kjønn og identitet, seksuell orientering, selvbestemmelse og selvilde og den seksuelle kroppen* (Udir, 2022). Under disse hovedtemaene finner man også flere undertema, blant annet i *den seksuelle kroppen*, hvor det er et eget tema kalt *kropp og sex i digitale medier*. Der står det at elevene skal få mulighet til å drøfte hvordan digitale medier kan påvirke selvilde, holdninger og forhold til egen kropp og seksualitet (Udir, 2022). Det blir også tydeliggjort at skolen bør bidra til at elevene utvikler en kritisk sans til det de finner på nett, og ha kunnskap om skillet mellom eksempelvis pornografi og deling av nakenbilder, filmer eller overgrepsmateriale (Udir, 2022). I læreplanen understrekes det også at skolens ansatte skal gi elevene alderstilpasset opplæring de trenger før de havner i situasjoner de har bruk for den (Udir, 2022). Det er viktig å poengtere at seksualitetsundervisning ikke er et eget fag i skolen, men undervises gjerne som et tverrfaglig tema i flere fag. I LK20 er seksualitetsundervisningen i størst grad knyttet til naturfag, samfunnsfag, KRLE og religion og etikk (Udir, 2022). I 2018 publiserte UNESCO en revidert veileder for seksualitetsundervisning, som ligger til grunn for den norske læreplanen for å gi en best mulig helhetlig seksualitetsundervisning (Støle-Nilsen, 2022, s.17). UNESCO sin definisjon av helhetlig seksualitetsundervisning lyder slik: «helhetlig seksualitetsundervisning (comprehensive sexuality education/CSE er en læreplanbasert prosess av undervisning og læring som de kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspektene av seksualitet» (UNESCO, 2018, s. 16 i Støle-Nilsen, 2022, s.17).

Som nevnt, har læreplanen rundt seksualitet og seksualitetsundervisning vært dominert av temaer som reproduksjon, seksuelt overførbare infeksjoner og prevensjon (Støle-Nilsen, 2022, s.18-19). En helhetlig seksualitetsundervisning setter seksualitet i et bredere perspektiv som omfavner alt barn og unge trenger av kunnskaper, handlingskompetanse og holdninger knyttet til seksualitet, kropp og kjønn. Målet er at elever på bakgrunn av

dette skal evne å styre unna risiko i større grad på egen hånd (Støle-Nilsen, 2022, s.19). I den helhetlige undervisningen er også dannelsesperspektivet sentralt sett ut ifra at barn og unge skal kunne ta gode valg for seg selv. Støle-Nilsen (2022, s.20) illustrerer dette gjennom å dele inn læreplanen rundt seksualitetsundervisningen i fire tilnærminger: *helse, kriminalitet, kjønn og mangfold* og *danning*. Hun skriver at for å få en best mulig helhetlig seksualitetsundervisning og for å kunne ivareta dannelsesperspektivet må alle disse fire tilnærmingene være til stede (Støle-Nilsen, 2022, s.20). Dette forekommer også tydeligere i LK20 med det tverrfaglige faget Folkehelse og livsmestring.

Det som kommer til uttrykk for danning i LK20 stemmer også godt overens med Regjeringens «Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)» hvor blant annet dette blir listet opp i delen om god seksuell helse: «positive holdninger og følelser for egen kropp sammen med god kunnskap om kropp og seksualitet bidrar til tryggere seksuell identitet og sunnere handlingsmønstre» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017-2022). LK20 og Regjeringens oppfattelse av god seksuell helse gjenspeiles også i WHO (Verdens helseorganisasjon) sin definisjon (Støle-Nilsen, 2022, s.21 hentet fra WHO, 2010).

Fra 2011 ble «Uke 6» innført i 34 993 norske skoler fra organisasjonen Sex og Politikk for å skape et mer utviklet positivt, helhetlig og normkritisk seksualitetsundervisning (Vildalen, 2014, s.218). «Uke 6» sin målsetting var å gi elevene bedre ferdigheter for å beskytte seg selv mot uønsket seksuell kontakt, uønsket graviditet og seksuelt overførbare sykdommer (Vildalen, 2014, s.218). Undervisningsmaterialets fokus er på de positive sidene ved seksualitet og åpner opp for samarbeid mellom skole og helsepersonell (Vildalen, 2014, s.219). I skoleåret 2022/2023 var over halvparten av alle grunnskoler i Norge registrert for bruk av undervisningsmateriellet til «Uke 6» (Sex og Politikk).

Tilgang og bruk av medier i møte med seksualitetsundervisningen

I LK20 er det nedfelt et eget avsnitt om kropp og sex i digitale medier. Avsnittet lyder som følgende:

Ulike digitale medier er en del av hverdagen til barn og unge, og mange blir påvirket av hvordan kropp, kjønn og seksualitet blir fremstilt. Elevene bør få mulighet til å drøfte hvordan kropp og seksualitet blir fremstilt i sosiale medier og for eksempel i porno. Elevene bør også opparbeide seg forståelse om hvordan dette kan påvirke selvbilde, holdninger og forhold til kropp og seksualitet. Derfor bør skolen legge til rette for at elevene opparbeider seg en kritisk sans rundt det å vurdere digitale kilder og tjenester når de søker informasjon om seksualitet på nettet. Elevene bør få kunnskap om skillet mellom porno og ulovlig deling av bilder, filmer eller overgrepsmateriale.

(Udir, 2020)

Hvordan skolene og den enkelte lærer oppfatter dette læremålet er opp for fortolkning. Ifølge Vildalen (2014, s.216) er det hver enkelt lærers holdninger og prioriteringer rundt seksualitetsundervisning som avgjør undervisningens kvalitet. Pedagogisk innfallsvinkel og læremidler er også med på å påvirke kvaliteten på undervisningen (Vildalen, 2014, s. 216). Hvordan hver enkelt skole fortolker dette kan ha store variasjoner i hvordan det blir gjort i praksis. Vildalen (2014, s.217) understreker viktigheten av å ha klare fagmål for å minske forskjellene, og at for å kunne gjøre betydelige endringer i seksualitetsundervisningen må målsettingene være definerte og konkrete. For at undervisningen skal treffe elevens utgangspunkt og være opplysende, må undervisningen være basert på den virkeligheten elevene lever i (Vildalen, 2014, s.218).

Utenom seksualitetsundervisningen i skolen og foresatte, er det internett, venner og pornografi som er ungdommenes kilder til kunnskap om kropp, kjønn og seksualitet (Støle-Nilsen, 2022, s.106). Pornografi som tema berører sentrale områder i skolens læreplaner, eksempelvis sosialisering, kjønnsroller, kritisk tenkning, menneskerettigheter, menneskeverd og menneskehandel, selv om pornografi i seg selv ikke er et eget læreplanmål (Frøvik, et al., 2022, s. 112). Pornografi er derfor ypperlig å diskutere når det kommer til tverrfaglige tema i både fag som norsk, engelsk, samfunnsfag, religion og etikk (Frøvik, et al., 2022, s.112). Nettopp ved å ta opp pornografi som tema i undervisningen, kan man komme inn på hva sex er og kan være, og hvor urealistisk det bildet som pornografien gir egentlig er (Støle-Nilsen, 2022, s.109). En rapport fra Redd Barna «Et skada bilde av hvordan sex er» viser at barn og unge oppsøker pornografi for å få mer kunnskaper om seksualitet og sex (Berggrav, 2020, s.4). I rapporten beskrives det hvordan pornografi gir muligheter til å bli kjent med egen seksualitet, hva man liker og ikke liker. Samtidig oppga også en høy andel av de som deltok at de hadde lært ting de ikke visste om sex og hvordan andre mennesker ser ut (Berggrav, 2020, s.4). Selv om ungdommene trakk frem positive sider ved pornografi, rapporterte de også om baksiden av medaljens nytelse. Ungdommene fortalte at de mente at pornografi påvirker kropps- og selvilde, sjalusi og er med på å gi et urealistisk bilde på hvordan sex er i det virkelige liv. Dette var særlig knyttet til det tydelige mannsdominerte bildet, hvor kvinnen hele tiden var tilgjengelig for mannens behov og nytelse (Berggrav, 2020, s.4). Selv om ungdommene trekker frem både positive og negative sider ved pornografi, er det gjort lite forskning på undervisning om pornografi i Norge. I en undersøkelse blant skoleledere, lærere og helsesykepleiere i ungdomsskolen oppgir ca. halvparten av informantene at de underviser om pornografi i skolen, selv om det ikke står eksplisitt i læreplanen (Røthing & Svendsen, 2008, s.53 i Frøvik, et al., 2022, s.114). Dette fenomenet har forekommet i flere studier som er gjort på tema, hvor alle har til felles at undervisningen baserer seg på lærerens bevissthet, kjønn og alder (Frøvik, et al., 2022, s.114).

Oppsummering

I dette kapitlet har vi både sett på min interesse for tema, tidligere forskning om barn og unges mediebruk, seksualisert medieinnhold og seksualitetsundervisning både på et nasjonalt og internasjonalt nivå. Den gjeldende læreplanen, LK20 setter studien i en skolerelevant kontekst. Dette danner en personlig, historisk og forskningsbasert kontekst for den teoretiske innrammingen til oppgaven.

Kapittel 3. Teori

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011, s.8) er seksualitet i skolen et sentralt og marginalt tema. Forskningen viser at det er et splittet syn når det kommer til hvor forberedte lærerne er til å undervise i temaer om seksualitet. Ytterligere viser forskningen økningen av barn og unges mediebruk, hvor alderen blir yngre for hvert år for første gang de ser seksualisert medieinnhold.

Jeg er interessert i hvilke faktorer som bidrar til å danne grunnlag for læreres didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold som tema, og mener det er viktig å tilnærme seg tema tverrfaglig. For å få en helhetlig forståelse av dette, rammes oppgaven inn tverrfaglig gjennom pedagogiske og mediepedagogiske teoretiske perspektiver knyttet til ubehagets pedagogikk, normkritisk pedagogikk, sosiokulturell læringsteori, dannelsingsperspektiv, mediedanning, mediekompetanse, lærerens didaktiske ansvar og lærertypologier. Disse perspektivene blir beskrevet i ovennevnt rekkefølge.

Ubehagets pedagogikk

Forskningen viser at seksualitetsundervisning i skolen ofte blir oppfattet som et kontroversielt tema på grunn av tverrpolitisk uenighet, lovverket for skolen og holdninger til den enkelte lærer (Støle-Nilsen, 2022, s.26). Ifølge Støle-Nilsen (2022, s.26) er seksualitetsundervisningen i Norge såpass tydelig og implisitt i norske læreplaner, at det ikke skal være vanskelig for læreren å forsones seg med at de må gi denne typen undervisning (Støle-Nilsen, 2022, s.26). Likevel påpeker Aasland (2020) at flere pedagoger i både barnehage og skole opplever det som utfordrende å skulle undervise om seksualitet (s.109). Selv om læreren er pliktig til å pådra seg hele mandatet med det å være lærer, er det flere som fortsatt syns at det å undervise om seksualitet, kropp, følelser, og kjønns mangfold er ubehagelig. Noen pedagoger velger det derfor bort slik at det kun er foreldrene som har ansvaret. Det kan være kontroversielt når det kommer til hvilke spørsmål som skal bli tatt opp i klasserommet fordi flere temaer kan vekke sterke følelser og ubehag (Støle-Nilsen, 2022, s.26-27). Ifølge Støle-Nilsen (2022, s.28) er det tre temaer som berøres i undervisningen om kontroversielle spørsmål: hva er et kontroversielt spørsmål? hvordan kan man undervise i det? og hva er formålet med det? Vi kan ikke bestemme hva et kontroversielt tema er ut ifra universelle sannheter (Goldschmidt-Gjerløw, et al., 2022), men «pedagogisk klokskap» må ligge i bunn (Støle-Nilsen, 2022, s.28). Kontroversielle temaer kan sees i lys av *ubehagets pedagogikk*, hvor gitte normer og sannheter i samfunnet blir utfordret (Røthing, 2022, s.59). Ved å utfordre de gitte normene og sannhetene, kan det fort oppstå ubehagelige situasjoner. Utdanning innebærer alltid muligheter for det ubehagelige, og det er i ubehagelige situasjoner at man fremmer læring, kritisk tenkning og en inkluderende undervisning (Røthing, 2022, s.59). Ifølge Røthing (2022, s.59) kan det ubehagelige oppstå i situasjoner når undervisningen problematiserer vante forestillinger og maktforhold, framfor å bekrefte og reproducere elevens forståelsesmåter. Videre mener Røthing (2022, s.60) at ubehag også kan være en anledning for refleksjon over egne tenkemåter, både hos elevene og hos læreren.

Begrepet ubehagets pedagogikk eller «pedagogy of discomfort» ble først introdusert i 1999 av Megan Boler, som beskrev dette som en undervisningspraksis som «starter med å invitere lærere og studenter til å involvere seg i kritiske undersøkelser av verdier og etablerte oppfatninger, og å undersøke konstruerte selvforståelser i relasjon til hvordan man har lært å forstå andre» (Boler, 1999, s.177 i Røthing, 2022, s.60). Begrepet har senere blitt utviklet og omtales gjerne som et pedagogisk rammeverk som søker å engasjere elever, studenter, lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial

rettferdighet og rasisme på måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner» (Boler & Zembylas, 2003 i Røthing, 2022, s.60). De emosjonelle komfortsonene kan eksempelvis være etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som er med å på å opprettholde stereotypier og urettferdighet (Røthing, 2022, s.60). Ifølge Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s.14) kan kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer skape sterke følelser og berøre lærerne og elevenes identitet. I forlengelsen av dette følger noen viktige pedagogiske og etiske spørsmål: Hva kan eleven lære gjennom ubehag, dersom ubehaget først og fremst gjør de sinte, redde og frustrerte? I litteraturen argumenteres det for at det er både «pedagogisk og etisk passende» å framkalle ubehagelige følelser hos studentene, så lenge skadene som blir gjort er behandlet forsvarlig (Kumashiro, 2002, s.79 i Røthing, 2022, s.61). Med andre ord er det forsvarlig å vekke ubehagelige følelser hos elevene, så lenge det er gjort med en hensikt og i tråd med empati, toleranse og sårbarhet (Røthing, 2022, s.61).

Normkritisk pedagogikk

I lys av ubehagets pedagogikk, blir det naturlig å se til den normkritiske pedagogikken. Normkritisk pedagogikk har blitt utviklet i Sverige de siste 10-15 årene og er med på å utfordre de ovennevnte eksemplene. Normkritiske perspektiver springer ut fra maktkritiske tradisjoner som blant annet kritisk pedagogikk. I den kritiske pedagogikken er det typisk å få menneskene til å stille seg kritiske til og utfordre gitte normer i samfunnet. Normbevissthet rundt kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet kan være eksempler på det læreren kan møte problemstillinger rundt (Røthing, 2022, s.52-53). Dagens elever og lærere lever i hypermangfoldige samfunn og kontekster, hvor det å opparbeide seg en god mangfoldskompetanse er essensielt for skolens virksomhet (Røthing, 2022, s.32). Samtidig kan det bidra til å skape et godt psykososialt skolemiljø (NOU, 2015; Røthing & Svendsen, 2009 i Støle-Nilsen, 2022, s.65). Mangfoldskompetanse kan sees på som en kombinasjon av kunnskap og perspektiver, samtidig som perspektivene skal skape bevisstgjøring omkring maktforhold (Røthing, 2022, s.32). En type maktforhold som læreren kan besitte er hvordan læreren oppfatter og definerer elevene sine; eksempelvis kan kjønn, etnisitet, seksuell orientering, religion, og sosial klasse være ulike sosiale kategorier som påvirker hvordan den enkelte elev blir sett. Et eksempel på dette kan være kommentarer på at gutter går i mer feminine klær som skjørt og kjole, eller at jenter klipper håret sitt helt kort. Ifølge Røthing (2022, s.34) kan hvordan læreren møter eleven være med på å forme elevens assosiasjoner til forståelse av kjønn, kjønnsnormer, seksuell orientering og kjønnsidentitet. De holdningene som skapes i klasserommet, kan være avgjørende i forhold til hvordan majoriteten av elevgruppa ser «de andre» i klassen. «De andre» i klassen kan være de som til stadighet blir marginalisert og annerledesgjort i samfunnet, eksempelvis av religiøse grunner, men også seksuell legning (Støle-Nilsen, 2022, s.66). Støle-Nilsen illustrerer ordets makt godt, i hvordan læreren omtaler marginaliserte elever i klassen: For eksempel hvis elevene skal «mene noe om homofile», antar læreren at ingen av elevene selv er homofile, og læreren gir elevene makt til å godta eller ikke godta homofile menneskers eksistens (Støle-Nilsen, 2022, s.66).

Den normkritiske pedagogikken synliggjør og stiller spørsmål til hvorfor noen mennesker blir diskriminert og marginalisert (Røthing, 2016 i Støle-Nilsen, 2022, s.66). Kalonaityte (2014, s.8) skriver at den normkritiske pedagogikkens ambisjon er «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (i Røthing, 2022, s.53). Røthing (2022, s.54) henter frem to sentrale poeng fra dette utdraget, hvor den normkritiske holdningen til læreren og eleven

skal være varig og holdningsskapende, samtidig som den skal følge de på arenaer utenfor klasserommet og ut i samfunnet. Den undervisningen og de holdningene som skapes i klasserommet er derfor avgjørende for de holdningene som enten består eller endres i samfunnet. Dette kan illustreres ved å se til et dagsaktuelt eksempel fra USA, hvor Florida-guvernør Ron Desantis foreslår å forby undervisning og seksualitet og kjønnsidentitet på alle klassetrinn ved delstatens skoler (NTB, 2023). Et annet eksempel er at de vil forby å lære barn opp til femte klasse om menstruasjon (NRK, 2023). Begge disse eksemplene viser godt hvordan den normkritiske pedagogikk ikke er lett å implementere i skolesystemet.

Barnets nærmeste utviklingssone

Dette kan sees i lys av Vygotskij (1962-1978) sin sosiokulturelle læringsteori, hvor læring skjer i barnets *nærmeste utviklingssone* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.63). Nærmeste utviklingssone omhandler at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan hun eller han gjøre alene i morgen. Dette betyr at gjennom støtte og veiledning fra læreren, vil hver enkelt elev utvikle seg (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Teorien fremhever også viktigheten av at støtten læreren gir skal både være faglig og emosjonell, og være et «stillas» (scaffolding) som eleven kan støtte seg på (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.65). Ifølge Greeno, et al. (1996) vil denne teorien bli mest brukt i det som omtales som *prosjektarbeid* i skolen. Målet er at elevene aktivt skal delta i å formulere spørsmål og problemer, utvikle hypoteser, samle og vurdere informasjon, bruke aktuelle redskaper samt trekke konklusjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.70). Et prosjektarbeid gjør at elevene har en mer aktiv rolle i egen læringsprosess i samarbeid med læreren som fungerer som et stillas som kan gi tips og veilede underveis. Sosiokulturell læringsteori kan likevel være vanskelig å implementere i den tradisjonelle klasseromsundervisningen, blant annet gjennom den tradisjonelle testingen hvor kunnskapene og ferdighetene til elevene blir vurdert individuelt. Altså er det sluttproduktet av læringen og ikke selve læringsprosessen den sosiokulturelle læringsteorien fokuserer på (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.71). Dette kan sees i sammenheng med lærerens tilnærming og didaktiske rammeverk i seksualitetsundervisningen.

Både normkritisk pedagogikk og ubehagets pedagogikk tar begge utgangspunkt i å synliggjøre maktforhold, og å skape forandringer gjennom undervisning (Røthing, 2022, s.61). Sosiokulturell læringsteori blir derfor essensielt i utvikling av barnets kritiske sans og som en aktiv medborger i samfunnet. Hvordan den normkritiske pedagogikken opererer kan være avgjørende for å bryte ned visse kjønnsroller som skapes og opprettholdes i pornografien. Dette gjennom å skape et mer bevisst og kritisk forhold hos eleven. Demokratiet vårt er bygd på verdier som rettferdighet, likeverd og respekt – noe man for eksempel ikke ser mye av i pornografibildet (Frøvik, et al., 2022, s.121). Maktmisbruk og frihetsberøvelse i den kommersielle pornoindustrien legger føringer for hvordan man skal opptre i seksuelle møter – både med seg selv og andre. I pornofilmene er det ofte asymmetriske maktreasjoner hvor mannen er i en maktposisjon i forhold til kvinnen, hvor han får sin seksuelle vilje. Mannen fremstår som dominant, aggressiv og fornedrende mot kvinnen, mens kvinnen er underdanig og gjerne blir tvunget til å akseptere disse nedverdigsene (Frøvik, et al., 2022 s.122). Når barn og unge ser på pornografi, kan dette videre påvirke deres relasjoner til andre mennesker i det virkelige liv (Frøvik, et al., 2022, s.122).

Elevers dannelsesperspektiv

Danning som begrep kan defineres ulikt med tanke på kultur, kontekst og hvilken tidsepoke man befinner seg i. I nyere tid kan danning forstås som en selvdannelsesprosess hvor målet er å bli en aktiv samfunnsdeltaker. Danning kan også beskrives som en personlig egenskap, en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd (Støle-Nilsen, 2022, s.22). Imsen (2011 i Rønbeck & Germeten, 2014) påpekte at dannelsesbegrepet ble mer synliggjort på 2000-tallet i den utdanningspolitiske debatten som en motvekt til effektivisering, instrumentalisme og målbare resultater i skole og lærerutdanning (Støle-Nilsen, 2022, s.23). Danning kan sees på som den helhetlige tilnærmingen til seksualitetsundervisningen, men ifølge forskning ser det ut som det er en lang vei til en helhetlig seksualitetsundervisning i den norske skolen (Støle-Nilsen, 2022, s.45). I en undersøkelse gjort av Stubberud, et al. (2017) var det kun 7 av 27 lærere som hadde en tilnærming til seksualitetsundervisningen som var tilnærmet et dannelses- og helhetlig undervisningsopplegg (Stubberud, et al., 2017). I denne sammenhengen vil det også være relevant å se på den digitale dannelsen.

Media literacy og digital dannelse

Som en følge av teknologiutviklingen som har foregått i samfunnet på et globalt plan, er det ikke lenger tilstrekkelig å kunne lese og skrive for å kunne kalle seg «literate» (lese og skrive-kyndig) (Østerud, 2007, s.49). Det har blitt stilt nye krav til blant annet kommunikasjonsferdigheter, evnen til å uttrykke seg og ikke minst finne egen digital identitet. «Media literacy» kan oversettes til mediekompetanse. Mediekompetanse og digitale ferdigheter ble et omtalt og velbrukt begrep i Norge, mye på grunn av innføring av digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet i grunnskolen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2012 i Schofield & Frantzen, 2018, s.31). Buckingham (2009) påpeker at tradisjonelt sett har mediekompetanse hatt som mål å beskytte barn og unge mot skadelig medieinnhold. Dette gjelder flere aktører både innen forskning, praksis og på det politiske plan som har hatt mediekompetanse som et viktig kompetanseområde for å ta tak i de problematiske sidene ved samfunnsutviklingen (Buckingham, 2009).

Schofield & Frantzen (2018, s.31) deler inn mediekompetanse i ferdigheter som omhandler forståelse og det å være i stand til å bruke medieverktøy. På bakgrunn av mediekompetanse, blir det også nødvendig og se på den digitale dannelsen som skjer når man ferdes på internett. Ifølge Bundsgaard (2017, s.12) handler digital dannelse om «å kunne anvende teknologien på en ordentlig måte og erkjenne teknologiens rolle i våre liv. I tillegg til å forholde seg til de utfordringene og mulighetene teknologien gir oss både på et samfunns- og individnivå» (egen oversettelse). Digital dannelse handler dermed om hvordan man håndterer konkrete medieverktøy, og hvordan man reflekterer over egen mediebruk eller hvilken rolle teknologien spiller i våre liv. Enjolras et al. (2013) beskriver de i alderen 16-24 år som «digitalt innfødte». Selv om denne aldersgruppen ikke favner studiens problemstilling, er den vel så aktuell. Den teknologiske utviklingen som har skjedd de siste tiårene har gjort at nordmenn ikke lenger er født med ski på beina, men med mobiltelefonen i hånda. Dette har ført til en endring i mediepraksisen vår. Medier i dag brukes typisk samtidig med andre medier og- eller i tilknytning til andre sosiale aktiviteter (Schofield, 2022, s.231). Schofield (2022, s.231) utdyper at «i dag er det et vanlig hverdagsbilde at man deltar i sosiale aktiviteter på mobiltelefonen eller nettbrettet samtidig som man ser tradisjonell TV, eller at man kommuniserer i sosiale medier mens man er sammen med venner». Mediepraksisen har fått en integrert plass i de sosiale praksisene våre og har derfor endret måten vi forholder oss i relasjon til andre. Dette gjør at den har en sentral rolle i både familielivet, sosialt fellesskap, arbeid og utdanning (Schofield, 2022,

s.231). Mediepraksisen blir derfor todelt i den forståelse av at den på én måte individualiserer oss, samtidig som den bringer oss tettere sammen (Schofield, 2022, s.232).

Hatlehol (2007, s.141) belyser viktigheten av mulighetene for ytring de digitale ferdighetene gir: I barn og unges fritidskulturer har mediene stor plass og de gir unge en mulighet for inspirasjon, kreativitet og utfoldelse. De bidrar også til å skape mening ut fra egne erfaringer i et komplekst samfunn som stadig er i forandring (Hatlehol, 2007, s. 141). Barn og unge får derfor muligheten til å avlegge et digitalt fotavtrykk som viser deres deltakelse i samfunnet. Hatlehol (2007, s.141) mener dette er noe skolen må ta høyde for, og at de i større grad må trekke barn og unges hverdagskultur og deres egne medieuttrykk inn i skolen. Skolen har et viktig politisk mandat, som skal gjøre elevene til demokratiske medborgere. Både Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og Immanuel Kant (1724-1804) hevdet at man må lære å ta stilling til verden, for å selv kunne tenke og handle fritt. Samtidig som man må være i stand til å reflektere, debattere, være kritisk og komme med påstander til det som skjer i samfunnet, må man selv få lov til å ha en stemme oppi det hele. Skolen har derfor en viktig oppgave i å gi elevene en stemme hvor de får øvd seg på å finne personlige standpunkt (Hatlehol, 2007, s.142). Dette kan gjøres gjennom å implementere deres digitale ytringer inn i skolen, slik at de får muligheten til å være aktive deltagere i et stadig mer digitalisert samfunn. Dette ivaretar derfor deres samfunnsdeltagelse og utvikler deres demokratiske kompetanse og dermed dannelsen (Hatlehol, 2007, s.142).

Erstad (2012, s.111) beskriver digital dannelsen som en bredere kulturell kompetanse. Denne kompetansen innebærer konsekvensene som den digitale utviklingen har for individet, kollektivet, samfunnet og kulturen. Det handler også om å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og å kunne forholde seg til de teknologiske rammene som preger vår kultur (Erstad, 2012, s.111). Digital dannelsen skal også gi uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer, og hvordan de utvikler sin egen identitet. Et slikt syn på danning må ifølge Erstad (2012, s.111) forankres i de unges egne livsverden. Digital dannelsen peker også på den helheten som påvirker den kommunikative kompetansen, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger (Erstad, 2012, s.112). Et sentralt synspunkt i denne sammenhengen er å se på forholdet mellom det som skjer i skolen (formelt) og det som skjer i elevens fritid (uformelt) sett opp mot elevens læring, som i dag er mye mer uavklart enn tidligere (Erstad, 2012, s.112). Når det kommer til det tradisjonelle synet på danning, blir elevene nå eksponert i større grad for andre impulser enn kun det de lærer på skolen. Løvlie (2003) trekker frem danningens vilkår i teknologisamfunnet og hvordan den påvirker oss og vår forståelse av danning som begrep (i Erstad, 2012, s.112). Barn og unge som vokser opp i dag har i større grad en form av *selvdannelse*, der medier og teknologi er viktige ressurser for å prøve ut ulike roller og identiteter (Erstad, 2012, s.113). Selvdannelsen innebærer altså uformelle læringsarenaer som mediene presenterer, og spiller en større rolle enn noen gang i elevens dannelsen (Erstad, 2012, s.113).

Sosiale medier og andre interaktive applikasjoner har ikke et klart skille mellom avsender og publikum. Det innholdet barn og unge skaper kan være en-til-en kommunikasjon, men også mange-til-mange kommunikasjon. Deres medieopplevelser flettes inn hverdagen, og blir en forlengelse av deres sosiale omgang. Det er derfor viktig å se på hele den sosiale og kulturelle konteksten som mediebruken foregår i (NOU 2021:3, s.22). Gjennom sosiale medier bygger vi opp en identitet i felleskap med andre både på godt og vondt. Bundsgaard (2017, s.52-53) poengterer hvordan et menneskes tilstedeværelse i sosiale medier

påvirker identiteten vår: hvordan vi fremstiller oss selv på sosiale medier trenger ikke stemme overens med hvordan vi er i virkeligheten. Sosiale medier skaper et press hvor vi gjerne vil fremstå annerledes enn den vi er. Vi blir ansiktsløse og bygger relasjoner på en annen måte enn det vi ville gjort i det «virkelige liv» (Bundsgaard, 2017, s.53). På internett kan man lettere bli «venner» og «uvenner» med noen, fordi retningslinjene rundt relasjonen blir i større grad mer uklar. Bundsgaard (2017, s.55) stiller også spørsmål rundt endring av menneskets evne til samvittighet og empati fordi vi slipper å i mindre grad å bli konfrontert av de handlingene våre på internett. Dette kan sees i sammenheng med Erving Goffmans (1922-1982) *rules of conduct*, som bygger på forventninger og forpliktelser til oppførselen vår (1967, s.49). Goffman hevdet at forventningene og forpliktelsene endret seg ut ifra hvilken relasjon vi befinner oss i, noe man tydelig ser i Bundsgaard oppfattelse av menneskers mediebruk og digitale identitet.

Klomsten (2018, s.295) hevder at skolen er en viktig institusjon for elevenes refleksjon knyttet til selvoppfatning og følelser til det de ser i media. Schofield (2022) påpeker at skolen kan være en viktig arena hvor elevene kan lære å forstå, mestre og på en konstruktiv måte delta i en mediemettet kultur (s.238). Ytterligere kan elevens sosiale medieerfaringer og den meningen som skapes gjennom sosiale mediepraksiser, danne et utgangspunkt for refleksjon og læring gjennom diskusjoner og samtaler i klasserommet (Schofield, 2022, s.238-239). Dewey (1961) mener at enhver erfaring man har gjort og opplevd, også medieerfaringer vil føre til endringer i individet (i Klomsten, 2018, s.295). Klomsten (2018, s.294-297) utdyper ytterligere at disse refleksjonene rundt elevenes erfaringer kan knyttes opp til det tverrfaglige emnet Folkehelse og livsmestring.

Ansvarliggjøring av lærerrollen

Ifølge Østerud (2007, s.42) vokste det frem et systemskifte i den norske utdanningspolitikken da Kristin Clemet, daværende utdanningsminister, la frem stortingsmeldingen «Kultur for læring» (St.meld. nr. 30 (2003-2004) på 2000-tallet. Stortingsmeldingen uttrykte at «den norske skolen må være i stand til å forandre og legge til rette for kontinuerlig læring», noe som også var rettet som kritikk mot 90-tallets læreplaner. Systemskiftet argumenterte ytterligere for at skolen skulle ha «et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer» og «at lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte arbeidsmåter» (Østerud, 2007, s.43). Som følge av dette ble lærernes rolle mer dynamisk og de ble tillagt en større tilpasningskompetanse. Dette kan sees i lys av lærerens økende «accountability» som vokste frem som et begrep i forbindelse med Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Accountability oversettes til ansvar eller ansvarliggjøring, og bygger på prinsippet om at åpenhet om alt som foregår i skolen skal være mer transparent (Biesta, 2009). Dette innebærer også at alle som har ansvar for undervisning og opplæring, skal kunne gi en offentlig redegjørelse for målene sine, hva de har oppnådd så langt og hva som er veien videre (Biesta, 2009). Ifølge Biesta (2009) kan accountability sees i sammenheng med behovet for den økende testingen og målbarheten som vokste frem på 2000-tallet.

Wolfgang Klafki (1927-2016) hevdet at den didaktiske tilnærmingen i undervisningen burde reflekteres om og analyseres jevnlig, for å heve og utdype meningen bak innholdet i undervisningen (i Gudmundsdottir, et al., 2000, s.322). Dette i form av en pedagogisk fortolkning, i lys av disse fem spørsmålene: 1) *midlertidig mening*, hvilken betydning skal undervisningen ha? 2) *framtidig mening*, er undervisningen betydningsfull for elevens fremtid? 3) *innholdsstruktur*, hvordan er innholdet i undervisningen strukturert? 4) *eksemplarisk verdi*, hvilket rammeverk kan brukes for å forstå temaene i undervisningen bedre? Og 5) *pedagogisk presentasjon*, hvordan kan tema forstås og aktualiseres i henhold

til barnets alder og klasstrinn? (Gudmundsdottir, et al., 2000, s.321-322, min oversettelse).

Gjennom disse fem spørsmålene blir hver enkelt lærer i større grad ansvarliggjort. Det pedagogiske arbeidet som blir gjort i skolen blir utfordret i den grad at man blir nødt til å redegjøre for de valgene som blir gjort, noe som gjør det vanskeligere å unnsnippe ansvaret (Gudmundsdottir, et al., 2000, s.323-328). I likhet med Biesta (2009) oppfordrer Klafki lærerne til å stå til ansvar for innholdet i undervisningen, noe som kan føre til mindre rom for ansvarsapulverisering. I læreplanen er det nedfelt at for at «elevene skal forstå og mestre de fysiske, emosjonelle, sosiale og kognitive endringene som skjer i kroppen, trenger de alderstilpasset kunnskap om hvordan kroppen fungerer seksuelt – både anatomisk, fysiologisk og sosialt» (Udir, 2020). I læreplanen er det derfor nedfelt hva skolens ansvar er for å lære elevene om tema er.

En lærer kan bli sett på som en av de viktigste voksenpersonene i et barns liv. Elevene kan oppfatte læreren som ekstra trygg og en de kan åpne seg opp til om vanskelige og sensitive tema. Siden læreren kan spille en såpass viktig rolle og er en som ser hver enkelt elev, kan læreren være avgjørende i elevens utvikling (Støle-Nilsen, 2022, s.54). Det er mye omdiskutert hva seksualitetsundervisningen skal inneholde og hvem som skal ha ansvaret for dette (NOU 2021:3, s.55). Støle-Nilsen (2022, s.54) hevder at det er læreren som bør ha seksualitetsundervisningen, og at den ikke skal erstattes av eksterne undervisere eller aktører. For å skape en mest mulig helhetlig seksualitetsundervisning er det viktig at elevene får dette fra en voksenperson de ser hver dag. Det må også foregå over tid, slik at det skapes en kontinuitet og trygghet hos eleven (Støle-Nilsen, 2022, s.54). Ved å bruke eksterne undervisere mister man kontrollen over undervisningsopplegget og undervisningen kan bli dårlig, mener Støle-Nilsen (2022, s.54). På en side kan eksterne aktører være et frisk pust eller et supplement til undervisningen, hvis læreren trenger tips eller noen å støtte seg på. På en annen side er det viktig at det kun er læreren som har seksualitetsundervisning, rett og slett for å bryte ned tabuet (Støle-Nilsen, 2022, s.55). Hvis ansvaret blir utkontraktert vil det alltid være noen aktører som blir spesielt gode på å undervise om seksualitet, mens kvaliteten på undervisningen i selve skolen stagnerer. Det blir en såkalt «øyeblikksfunksjon» som man ser virkningen av i nuet, men som kanskje ikke har like stor langtidseffekt. Dette gjør også at lærerne ikke utvikles som fagpersoner og lar frykten hemme de (Støle-Nilsen, 2022, s.55).

Drugli & Nordahl (2016, s.4-5) tar et annet perspektiv som omhandler foreldres oppfattelse av skolens rolle i barnets liv: foreldre har generelt stor tillit til de pedagogiske samfunnsinstitusjonene, som gjelder både barnehage og skole. Dette kan føre til at mye av oppdragelsesoppgavene havner i skolens oppgave og ansvar. Ifølge Drugli & Nordahl (2016, s.5) kan en slik tilnærming til barnas skolegang kan føre til at foreldrene ser det som skolens ansvar til rette opp i ting, dersom de er misfornøyde. De utdyper videre at det er for barnets beste at det er godt samarbeid mellom hjem og skole (Drugli & Nordahl, 2016, s. 5).

Et annet aspekt som gjør at ansvarliggjøring av lærerrollen enda mer komplekst, er at barn har blitt mer *glokale*. Vettenranta (2007, s.25) definerer det glokale barnet som at barn lever både lokalt fysisk, og globalt i det i virtuelle. Hun utdyper videre viktigheten av å ha en fast og trygg voksen når barnet fritt kan utforske egen identitet på nett (Vettenranta, 2007, s.25), noe som i mange tilfeller er barnets lærer. Selv om eleven behersker de tekniske verktøyene, er likevel behovet der for en personlig kontakt i læringssituasjonen. Vettenranta (2007, s.26) hevder at nå er kanskje behovet for læreren enda viktigere enn

noen gang, fordi læreren har en viktig rolle i å drøfte sammen med eleven om deres mediebruk. Som Vettenranta (2007, s.26) utdyper: «lærerens omsorg for elever kan aldri erstattes av de mest avanserte PowerPoint-presentasjoner».

Lærertypologier

Nordbø (2019) presenterer i sin masteroppgave tre lærertypologier i møte med undervisning om seksualitet og pornografi: *den moralske læreren*, *den relasjonelle læreren* og *den liberale læreren*. De ulike typologiene viser til ulike undervisningsstrategier når det kommer til lærerens holdninger, relasjonskompetansen og valg av faglige perspektiv i møte med elevene. *Den moralske læreren* er mer opptatt av moral og etikk på et relasjonsnivå. Undervisningsstrategien baserer seg på å belyse de umoralske og uetiske dimensjonene ved pornografi, og hvordan den kan påvirke både individet selv og i møte med intime relasjoner. *Den relasjonelle læreren* er mer opptatt av å fremheve pornografiens påvirkning og viktigheten av å skape en samtale og åpenhet rundt det. Mens *den liberale læreren* skaper mest mulig åpenhet rundt tema og belyser sammenhengen mellom pornografibruk og individets utfoldelse og seksuelle utforskning.

Ifølge Frøvik et al. (2022, s.116) er som regel ikke én typologi dekkende for å sammenfatte kompleksiteten rundt undervisningen om pornografi, men elementer fra de ulike typologiene sammensatt fungerer bedre. Eksempelvis kan en lærer som har en moralsk strategi, undervise om overgrep og voldtekt, men samtidig ha et positivt syn på seksualitet (Frøvik et al., 2022, s.116). Hvordan læreren tilnærmer seg å snakke om tema som sex, seksualitet, kjønnsroller og følelser kan være preget av personlige erfaringer. For noen lærere kan det ha oppstått flauhet og skam knyttet til egen kropp og seksualitet, om det var i hjemmet eller på skolen (Aasland, 2020, s.95).

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på teoretiske perspektiver knyttet til ubehagets pedagogikk, normkritisk pedagogikk, sosiokulturell læringsteori, dannelsesperspektiv, mediedanning, mediekompetanse, lærerens didaktiske ansvar og lærertypologier. Disse perspektivene gir et nyansert blikk og et teoretisk rammeverk for å undersøke hvilke faktorer som spiller inn på læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet.

Kapittel 4 Metode

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å adressere problemstillingen: *Hvilke faktorer spiller inn på læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet?* Kapitlet starter med en presentasjon av min forforståelse og mitt vitenskapsteoretiske grunnlag hvor jeg tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk perspektiv. Dette grunnlaget bidrar både til forståelse av studiedeltakernes opplevelser og meninger, men også utviklingen av studiens forskningsdesign. Etter å ha etablert mitt vitenskapsteoretiske standpunkt og reflektert om min forforståelse, skisserer jeg forskningsdesignet som legger grunnlaget for hele forskningsprosessen, med teknikker for datakonstruksjon, rekrutteringsstrategi, utvalg og verktøy jeg har brukt i prosessen. Deretter diskuterer jeg etiske hensyn, studiens kvalitet og studiens begrensninger, før jeg oppsummerer kapitlet helt til slutt.

Forforståelse

Dette er en studie hvor jeg har inntatt en rolle som en forsker og en intervjuer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s.71) kan intervjueren omtales som en *gruvearbeider* eller som en *reisende*, noe som illustrerer de epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som enten *innhenting av kunnskap* eller *konstruksjon av kunnskap* (Kvale & Brinkmann, 2021, s.71). I begynnelsen av studiene mine hadde jeg en oppfatning av at for å få et best mulig datamateriale måtte jeg grave og være mest mulig objektiv. Jeg forstod raskt at subjektivitet ikke er noe man skal prøve å legge bort, men heller noe man skal løfte frem som et av de viktigste verktøyene på reisen. Som utdannet barnehagelærer og masterstudent i pedagogikk har jeg i et møte med informanter med meg kunnskap, et verdigrunnlag og tanker om tema fra pedagogikk som fagfelt. Jeg har gjennomført praksis i barnehage og skole, noe som gjør at jeg kan relatere til informantene mine på enkelte områder. Jeg har også gått i den norske skolen selv, og har også derfor førstehåndserfaringer med seksualitetsundervisning og seksualisert medieinnhold i en lik kontekst som det jeg utforsker her. Jeg ser på min forforståelse som en viktig styrke i denne studien.

I denne studien har et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor jeg forstår den sosiale virkeligheten gjennom noe som blir konstruert og skapt mellom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2018, s.42). Ringdal (2018, s.42) hevder at det til en viss grad kan virke frigjørende ved at man stiller spørsmål ved samfunnets etablerte sannheter, og som forhåpentligvis kan gi grobunn for forandring. I tidligere forskning og i samfunnets forståelse av seksualitetsundervisning blir den ofte stilt i et negativt lys, og læreren blir mer og mer ansvarliggjort, når det kommer til kvaliteten på undervisningen. Med utgangspunkt i dette og en sosialkonstruktivistisk tilnærming, kan min forskning bidra til en nyansert forståelse av tema gjennom en større forståelse av den komplekse lærerrollen. Ringdal betegner en slik tilnærming som en motvekt til den materialistiske verden som vektlegger makt og nasjonale interesser i nasjonal politikk (Ringdal, 2018, s.43). Sosialkonstruktivismen er derfor nyttig når det kommer til å utvikle og vedlikeholde vår kritiske sans som menneske og i rollen som forsker (Ringdal, 2018, s.43).

Forskningsdesign

Problemstillingen har satt tydelige føringer for utformingen av forskningsdesignet. Det har derfor vært avgjørende for meg å velge en metodisk tilnærming som lar meg utforske læreres forståelser av seksualisert medieinnhold med utgangspunkt i deres opplevelser og erfaringer. Med bakgrunn i studiens vitenskapsteoretiske innramming, er utgangspunktet

for studiens design kvalitativ metode. Kvalitativ metode lar meg utforske fenomenet seksualisert medieinnhold i direkte interaksjon med lærere og deres opplevelser (Thagaard, 2018, s.15). Siden jeg ønsket å komme til kjernen av lærernes forståelse av tema, fant jeg kvalitative dybdeintervjuer som mest hensiktsmessig teknikk for å konstruere data. Dybdeintervju kan beskrives som en målrettet samtale, som i de fleste tilfeller foregår ved at forsker og informant møtes ansikt til ansikt (Ringdal, 2018, s.243-244). Det består i størst grad av åpne spørsmål og kan være ganske fleksibelt gjennom bruk av en semistrukturert intervjuguide. Dette åpner opp for at intervjuet følger den veien informanten staker ut angående det som blir sagt underveis (Ringdal, 2018, s.243-244). Med en semistrukturert intervjuguide beholder intervjuformen en såpass fleksibel struktur som gjør at den ivaretar både fastlagte temaene man vil forske på, men har også rom for spontanitet. Dette ga meg som forsker rom til å konstruere nye spørsmål underveis som baserte seg på informantens egne fortellinger (Ringdal, 2018, s.244). Samtidig, ifølge Ringdal (2018, s.244) kan slike forandringer i intervjuguiden skape for store variasjoner i svarene fra informantene, noe som kan gjøre det vanskeligere å se likheter og forskjeller i funnene. Videre kan det også være forskjeller når det kommer til svarmengden man får fra informantene, noe Ringdal (2018, s.244) kaller den «gode» og «dårlige» informanten. Den «gode» kommer gjerne med flere eksempler og historier, hvor det blir forskerens oppgave å tilpasse seg informasjonen i større grad. Den «dårlige» informanten kan oppleve det som mer ubehagelig eller vanskelig i intervjusituasjonen, og forskerens rolle blir i større grad ansvarliggjort for å drive intervjuet fremover (Ringdal, 2018, s.244). Likevel er det viktig å se på alle interaksjoner med informanter som viktige, fordi de kan si noe om variasjon i opplevelser knyttet til tema. Dette er særlig viktig å være bevisst på i planleggings- og analysefasen, spesielt i denne studien hvor temaet seksualitet og seksualisert medieinnhold kan oppleves som sensitivt å snakke om. Derfor var det viktig at jeg som forsker tilrettela for å skape en best mulig intervjusituasjon som løftet informantene mine på best mulig måte.

Utvalgskriterier, rekrutteringsstrategi og informanter

Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved et begrenset antall personer eller enheter. Siden utvalget er såpass lite, er det viktig å være nøye når det kommer til å velge kriterier for å finne de informantene som er mest hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). I denne studien ble det gjort et *strategisk utvalg*, som baseres på at informantene blir systematisk valgt ut ifra de egenskapene, kvalifikasjonene og erfaringene som er strategiske å bruke for å adressere studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). På bakgrunn av problemstillingen «hvilke faktorer spiller inn på læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet?» baserte jeg det første inklusjonskriteriet mitt på at potensielle informanter var nåværende lærere. Siden tema for studien er seksualisert medieinnhold, var det viktig å finne ut hvilke typer lærere som var mest relevant å inkludere. Jeg hadde en antakelse om at seksualisert medieinnhold var et utbredt tema på ungdomstrinnet, og jeg var derfor i utgangspunktet interessert i å intervjuere lærere på 8-10. trinn. Jeg leste derimot at det ble rapportert om seksualisert medieinnhold ned på barneskolenivå (jf. Medietilsynet, 2020), noe som gjorde at jeg valgte å basere inklusjonskriteriene mine på lærere på 6-10 trinn.

Når det kom til strategi for rekruttering, tok jeg utgangspunkt i studiens omfang og tid til rådighet. Jeg brukte derfor et *tilgjengelighetsutvalg*, hvor jeg var ute etter personer som var villige til å delta i et intervju (Thagaard, 2018, s. 56), men som også var innenfor inklusjonskriteriene. Fremgangsmåten for å få tak i disse informantene viste seg å være en mer tidskrevende prosess enn først antatt. I starten av januar kontaktet jeg over femti

ulike skoler via e-post med informasjon om studien og forespørsel om deltakelse i intervju, men med lite hell. På bakgrunn av lite respons fra skolene jeg hadde kontaktet, endret jeg taktikken min og benyttet meg heller av mitt eget nettverk. Jeg spurte venner, familie og kollegaer om de visste av noen som kunne tenke seg å stille til intervju, noe som til slutt resulterte i kontakt med fire yrkesaktive lærere og en lærerstudent. Jeg endte dermed opp med totalt fem informanter med stor variasjon i henhold til alder, kjønn, undervisningsfag, geografisk tilhørighet, hvilket klassetrinn de jobbet på og antall år som yrkesaktiv i skolen. Siden jeg rekrutterte gjennom mitt eget nettverk, endte jeg opp meg to informanter som jeg hadde kjennskap til på forhånd. To av informantene hadde jeg kjennskap til på forhånd, og tre var ukjente. Informantenes navn har blitt pseudonymisert i presentasjonen under.

Andreas er 35 år og kontaktlærer på 10.trinn. Han har lektorutdanning i norsk og engelsk, og underviser i norsk og engelsk. Han har jobbet som lærer i 7 år, og har vært kontaktlærer til samme klasse de siste 3 årene.

Beate er 52 år og kontaktlærer på 6.trinn. Hun har jobbet i grunnskolen som lærer i 28 år og har en videreutdanning i matematikk. Nå underviser hun i matematikk, norsk og samfunnsfag. Hun har hovedsakelig undervist på mellomtrinnet, men har undervist i to år på ungdomsskolen og ett år på småbarnstrinnet.

Christian er 28 år og 4-års lærerstudent på lærerutdanningen, 5-10 klasse. Han har tidligere jobbet i barnehage, men har også en del praksiserfaring fra skole. Christian har en ganske variert studiebakgrunn innenfor samfunnsfag og friluftsliv. Som ferdigutdannet ønsker han å undervise på ungdomstrinnet eller videregående skole.

David er 32 år og adjunkt på 8.trinn. Han er kontaktlærer og underviser i norsk, samfunnsfag, RLE og engelsk. Han underviser norsk som andrespråk på 9 og 10.trinn og har jobbet 7 år i skolen til sammen.

Elisabeth er 27 år og kontaktlærer på 8.trinn. Hun har arbeidet som lærer i 8 måneder og har en lektorutdanning med fordypning i nordisk og engelsk. I tillegg til å være kontaktlærer, underviser hun i norsk, engelsk fordypning, kroppsøving, matematikk og utdanningsvalg. Hun er også vikar på 9. og 10 trinn ved behov.

Utforming og bruk av intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1) basert på forskningsspørsmålene mine. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s.162) kan en intervjuguide enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en mer detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål. For å i størst mulig grad lage en intervjuguide som sørget for dette, utformet jeg en semistrukturert intervjuguide med overordnede tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s.162). Ifølge Thagaard (2018, s.91) er fordelene med å bruke en semistrukturert intervjuguide at den både gir rom for de temaene som skal dekkes, men også de temaene som informanten tar opp underveis. Til tross for at en semistrukturert intervjuguide kan gi oss et dypere innblikk i informantens livsverden, kan mangel på struktur bli sett på som en svakhet i analysearbeidet (Ringdal, 2018, s.244), noe som er viktig å ta hensyn til i analyseprosessen.

For å utforme en best mulig intervjuguide for studiens formål, brukte jeg mye tid og arbeid. Basert på litteratur om strukturering av intervjuguide for dybdeintervju (Tjora, 2021, s.169-171, Kvale & Brinkmann, 2021, s. 166-167), utformet jeg intervjuguiden i fire deler: *introduksjonsspørsmål*, *innledende spørsmål*, *hovedspørsmål* og *avslutningsspørsmål*. Introduksjonsspørsmålene omhandlet spørsmål knyttet til alder, kjønn, yrkeserfaring,

utdanningsbakgrunn og hvilket klassesertrinn de arbeidet på nå. Jeg valgte å samle inn informasjon om disse karakteristikene for å styrke *variasjonsbredden* (Tjora, 2021, s.148), samtidig som det bidro til en bredere forståelse av informantenes forståelseskontekst i analysearbeidet. Videre ble de innledende spørsmålene utformet som åpne spørsmål for å sette i gang samtalen om temaet. Innledningsvis stilte jeg spørsmål knyttet til hva informantene tenker om barn og unges mediebruk, medieinnhold, seksualitet og seksuelle utforskning for å ramme inn tematikken. Hoveddelen av intervjuguiden åpnet opp for å stille mer inngående og spesifiserende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s.166). I de inngående spørsmålene i hoveddelen var jeg ute etter å få informantene til å fortelle mer detaljert basert på det vi hadde snakket om eller om de hadde flere eksempler på lignende erfaringer. I de spesifiserende spørsmålene var jeg ute etter en dypere refleksjon av tankene og følelsene til informantene, noe Thagaard (2018, s.97) påpeker som essensielt for å åpne opp for refleksjon for konkrete hendelser. Disse refleksjonsspørsmålene ble synliggjort i hvordan informantene fortalte om egne erfaringer med pornografi i klasserommet og hva de tenkte i disse situasjonene, og eventuelt hva de ville gjort annerledes. Helt til slutt fikk informantene mulighet til å gå tilbake på noen av spørsmålene eller eventuelt tilføye noe som ikke hadde blitt dekket tidligere.

Jeg brukte mye tid på utforming av spørsmålene i forkant av intervjuene, og testet intervjuguiden i flere runder på mine medstudenter. Dette så jeg tydelig styrken av i intervjusituasjonene, hvor spørsmålene fungerte godt, og jeg hadde fått trening i intervjurollen. Etter det første intervjuet opplevde jeg at flere av spørsmålene jeg stilte på slutten heller passet bedre inn i hoveddelen, så jeg bestemte meg for å revidere intervjuguiden i henhold til tankene jeg hadde gjort meg etter det første intervjuet. Ellers gjorde jeg andre mindre omformuleringer og endret på rekkefølger på spørsmålene i intervjuguiden. Alle disse endringene gjorde at de avsluttende spørsmålene faktisk ble avsluttende og ikke introduserte nye tema, samtidig som det skapte en bedre overordnet flyt i intervjusituasjonene. Selv om bruk av en semistrukturert intervjuguide åpnet opp for fleksibilitet og refleksjon fra informantenes side, var det også utfordrende for en fersk forsker. Det er tydelig at det er styrke i mengdetrening og trygghet i rollen som intervjuer for å klare å følge opp temaer informantene tar opp. Derfor tok jeg meg selv i å bruke intervjuguiden som en slags krykke og hele tiden tenke på det neste spørsmålet jeg skulle stille, mens informanten svarte på det forrige. Heldigvis bedret dette seg, og jeg ble tryggere i rollen som en aktiv lytter etter hvert. Dette tydeliggjorde balansegangen som kreves for å både holde en viss struktur, men samtidig være en aktiv lytter.

Gjennomføring av intervjuene

Alle fem intervjuene ble gjennomført i perioden januar til mars 2023 og varte mellom 45 minutter til 1,5 time. To av intervjuene ble gjennomført på digitalt på grunn av informantenes geografiske beliggenhet, og de tre gjenværende ble gjennomført fysisk. Tjora (2021, s.35 & 137) understreker betydningen av å velge et miljø som oppleves som trygt for informanten, fordi trygge rammer og nivå av komfort kan ha stor betydning i enkelte intervjusituasjoner. Dette tenkte jeg særlig på knyttet til forskningstemaets natur, som er av en art noen kan oppleve som sensitivt eller utfordrende å snakke om. Derfor fant jeg det mest hensiktsmessig å gjennomføre de fysiske intervjuene i miljøer jeg oppfattet som trygge for informantene, nemlig på arbeidsplassen, skolen eller hjemme. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å fremstå som en trygg og sikker intervjuer, og prøvde så godt som mulig å snakke rolig og gi informantene betenkningsstid. For å gi rom for å tenke og for å signalisere min interesse brukte jeg blant annet prober som et bekræftende «mm» eller «ja» (Thagaard, 2018, s.96). Thagaard (2018, s.96) fremhever at

å gi pauser underveis i intervjuet er viktig for å gi informanten anledning til å vurdere videre utdyping. Som nevnt, tok det litt tid å sette seg ordentlig inn i rollen som aktiv lytter, men jeg merket at det var lettere å gi pauser etter å ha gjennomført et par intervjuer. Jeg ble dermed mindre og mindre redd for stillhet mellom hvert spørsmål etter hvert intervju. I det fjerde intervjuet merket jeg at informanten gjerne ville fylle stillheten og enten utdypet mer eller kom med andre eksempler – uten at jeg måtte legge til rette for det.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd ved hjelp av lydopptaker (Nettskjema sin diktafon-app), noe informantene både ble informert om på forhånd av intervjuet, både gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 2) de mottok, men også muntlig. Lydopptak av intervjuet gjorde at jeg kunne fokusere på selve samtalen med informantene og å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg fikk med meg alt som ble sagt (Tjora, 2018, s.180). Selv om lydopptakeren var et veldig godt hjelpemiddel både under og etter intervjuene, fikk jeg i det første intervjuet litt trøbbel med selve opptaket. Opptaket hadde ikke blitt lagret, noe som førte til at jeg måtte notere det jeg husket og sende noen av hovedspørsmålene til informanten på e-post i etterkant. Heldigvis kunne informanten svare mer utdypende på de spørsmålene jeg sendte, noe som hjalp veldig både i henhold til substans, men også direkte sitat. Dette ble heldigvis ikke et vedvarende problem på de andre intervjuene. I etterkant av hvert intervju noterte jeg en selvrefleksjon over de inntrykkene jeg satt igjen med, samt umiddelbare tanker eller sitat som kunne bli brukt i presentasjonen av funn. Dette var verdifullt ved at jeg lettere kunne vurdere eget kroppsspråk, toneleie og den generelle oppfattelsen av hvordan jeg syns intervjusituasjonen var. Dette gjorde meg mer bevisst egen rolle og var nyttig å ha til analyseprosessen (Thagaard, 2018, s.113).

Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert fortløpende for å utnytte hvor ferskt jeg hadde det i minnet, men også for å begrense arbeidsmengden underveis. Jeg begynte med å høre gjennom lydopptakene og skrev ned hva som ble sagt. Alle intervjuene ble transkribert på bokmål, både for å anonymisere informantene med tanke på dialektene deres, men også for å gjøre transkripsjonene enklere for meg å lese i ettertid. I situasjoner hvor informanten lo eller måtte ta en lengre tenkepause, skrev jeg en liten kommentar i transkripsjonen (eksempelvis *ler* eller *tenker seg om*). Jeg inkluderte også alle *probene* jeg hadde brukt underveis, for å vurdere min egen rolle som intervjuer. Siden jeg både transkriberte og gjennomførte alle intervjuene selv, husket jeg til en viss grad de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.207). Ved å bruke lydopptakeren som hjelpemiddel fikk jeg både med tonefallet og pausene som ble tatt på de forskjellige spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2021, s.205). Likevel er transkriberingsprosessen forskersubjektiv i at det er vanskelig å gjengi alt fra talespråk til skriftspråk. Slik Bourdieu (1999) uttrykker det, er det nesten med sikkerhet at noe blir tapt i «transkripsjonen» (s. 622 note 15 i Kvale & Brinkmann, 2021, s.205). I en transkripsjon mister man stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Det blir derfor en svekket dekontekstualisert gjengivelse av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.205). Dette har jeg tatt i betraktning når jeg har transkribert, og har forsøkt å gjengi informantens stemme så godt som mulig. Etter jeg hadde transkribert alle intervjuene, hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger og finpusset transkripsjonene. Deretter begynte jeg å notere «memos» på sitater som jeg bet meg merke i, eller eksempler jeg syns var interessante (Thagaard, 2018, s.154), som ble brukt i analyseprosessen.

Analysemetode

I denne studien har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming gjennom hele forskningsprosessen. Stene (2003) hevder at siktemålet i hermeneutikken handler om forståelsen av den menneskelige tilværelse (s.38). I min studie var jeg ute etter å undersøke lærerens forståelse av seksualisert medieinnhold. Dette ble gjort gjennom å gjennomføre dybdeintervjuer, hvor lærernes erfaringer ble ytret gjennom språk og livsytringer (Stene, 2003, s.38). I hermeneutikken er det derfor en vekselvirkning mellom del og helhet; hva informantene forteller oss eksplisitt, men også implisitt om deres livsverden. I intervjusituasjonen fikk jeg som forsker et innblikk i lærerens virkelighet, noe som gjorde at jeg i ettertid ble en del av den virkeligheten som ble presentert for meg. Etter å ha gjennomført intervjuene, ble min nye forståelse av læreres forståelse for seksualisert medieinnhold en avgjørende faktor i hvordan jeg fortolket empirien (Stene, 2003, s.38). Forskningsarbeidet i denne studien har videre vekslet mellom å være drevet av empiri og teori (Thagaard, 2018, s.184), hvor jeg forstår forholdet mellom dem som samhandlende og iterativ. Denne studien har dermed en abduktiv tilnærming til dataanalysen, hvor både empiri og teori får plass gjennom hele prosessen. Ifølge Thagaard (2019, s.184) kan man gjennom abduktiv dataanalyse utvikle teoretiske perspektiver fra empiri, samtidig som teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene vi har samlet inn. For å analysere datamaterialet med en abduktiv tilnærming – som innebærer frihet til å gå frem og tilbake i analyseprosessen – måtte jeg velge en analysemetode som tillot dette. I tematiske analyser er fokuset å systematisk identifisere, organisere og få innsikt i mønstrene fra empirien, gjennom å tematisk rette oppmerksomhet mot meningsenheter i empirien (Thagaard, 2018, s. 171).

I studiens analyseprosess forsto jeg min rolle som subjektiv forsker som et sentralt element i analyseprosessen, hvor min posisjonering var utfallende for konstruksjon av meningsinnholdet. Dette innebar også at jeg som forsker styrte hva studien skulle handle om, hvilke informanter jeg vil ha, hvilke spørsmål de skal få, og i tillegg til fortolkning og analysering av datamaterialet. Ifølge Tjora (2021, s.39) beveger det seg fra å være forskersubjektivt til intersubjektivt i datagenereringsfasen, hvor det er både forskeren og informanten som sammen konstruerer data. Braun & Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse (RTA) plasserer denne forskersubjektive rollen sentralt, noe som balanserer min forståelse av min forskerrolle. Det mest sentrale i en refleksiv tilnærming til tematisk analyse er dermed at jeg som forsker måtte stille meg kritisk til alt jeg gjorde gjennom hele prosessen. Jeg måtte hele tiden reflektere og stille meg spørsmål som: hva gjør jeg? hvordan gjør jeg det? og hvorfor gjør jeg det? Og ta alt dette i betraktning for å se hvordan dette påvirket forskningens retning (Braun & Clarke, 2022, s.5). Det er viktig å poengtere at RTA ikke er en oppskrift man må slavisk følge, men at det som enhver kvalitativ analyseteknikk bør behandles som et hjelpemiddel – eller *en reise* som Braun & Clarke (2022, s.36) kaller det. RTA er derfor et kreativt, refleksivt og fleksibelt verktøy for å bli veiledet gjennom analyseprosessen. Braun & Clarkes (2022) refleksive tilnærming til tematisk analyse innebærer seks faser: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) koding, 3) generere foreløpige tema, 4) utvikle tema, 5) definere og navngi tema, 6) skrive analysen.

Analyseprosessen

Gjennom arbeidet med analyseprosessen var det viktig for meg å bruke mye tid med å lese transkripsjonene. Dette gjorde jeg opptil flere ganger for å se om det var noen foreløpige gjentakende mønstre (Thagaard, 2018, s.152). Fangen (2012:22) legger vekt på at vi får bedre muligheter til å se nye mønstre i dataene når vi gjennomgår teksten opptil flere ganger (Thagaard, 2018, s.152). Jeg lyttet også gjennom lydopptakene flere

ganger, som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet, og hadde et godt utgangspunkt for å kode. I denne delen av prosessen var analysen i stor grad forankret i empiri, fordi hovedfokuset mitt var på å bli godt kjent med empirien. Da jeg startet prosessen med koding, var jeg dypt inn i datamaterialet, og analysen var fremdeles i stor grad empiri-drevet. Jeg startet kodefasen med å skrive ut hver transkripsjon på ark og markerte tekstelementer som enkeltord eller hele setninger. Dette gjorde jeg både gjennom å markere det med tusjer i forskjellige farger, eller å direkte kode tekstelementer med penn. Dette resulterte i 7 kategorier (*topics*, jf. Braun & Clarke, 2022), som ble grunnlaget for videre analysearbeid.

Mediebruk handler om læreres forståelse av elevenes mediebruk, knyttet til hvilke apper de brukte, hva de var opptatte av, og hva de snakket om.

Seksualitetsundervisning handler om hvordan den individuelle læreren underviste om seksualitet og deres didaktiske tilnærming til tema.

Holdninger handler om lærernes individuelle holdninger til seksualitetsundervisning og tanker rundt seksualisert medieinnhold.

Organisering handler om de enkelte skolens praksis rundt seksualitetsundervisning, med tanke på eksterne aktører, handlingsplaner, kursing og bevissthet.

Kjønn handler om kjønnsperspektivet i lærerrollen i seksualitetsundervisningen.

Erfaringer handler om lærerens erfaringer med seksualisert medieinnhold i formelle og uformelle læringssituasjoner.

Debutering handler om læreres forståelse av sammenhengen mellom seksualisert medieinnhold og elevenes seksuelle debutering.

Etter å ha utarbeidet disse kategoriene, ble analyseprosessen mer påvirket av teori, siden jeg tok noen skritt tilbake fra empirien og leste meg opp på tidligere forskning og teori. Her ble dermed teori og empiri brukt sammen for å finne mønstre og sammenhenger, og dannet grunnlaget for neste steg av prosessen. Etter utvikling av de ovennevnte kategoriene, gikk jeg nøye gjennom dem, så etter sammenhenger, likheter, ulikheter og muligheter for å slå sammen eller fjerne noen. Ifølge Thagaard (2018, s.172) bør de temaene vi analyserer inneholde utfyllende beskrivelser fra alle informantene, slik at de gir grunnlag for å analysere variasjoner. Basert på dette fant jeg ut at noen av kategoriene burde slås sammen, mens noen burde splittes. Dette resulterte i tre overordnede kategorier. Eksempelvis slo jeg sammen kategoriene: mediebruk, erfaringer og debutering; holdninger, kjønn og debutering; og seksualitetsundervisning og organisering. Det neste jeg gjorde var å bruke Miro, (en digital plattform med visualiseringsverktøy), for å arbeide videre med kodene og utvikle tema. Jeg lagde ett tankekart for hver av de tre overordnede kategoriene og gikk tilbake til empirien for å strukturere og kategorisere data. Samtidig så jeg på om de tre kategoriene var relevant til studiens problemstilling og min teoretiske innfallsvinkel – noe som er essensielt for å kunne adressere problemstillingen. Denne prosessen resulterte i at jeg konstruerte og navnga tre tema som omhandler læreres forståelser og didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold: *Elevenes komplekse mediepraksis*, *Lærerrollen som identitetsmarkør* og *Seksualitetsdidaktikk*. Disse tre overordnede temaene blir presentert og diskutert i kapittel 5,6 og 7.

Etiske refleksjoner

Forskningsetikk er de grunnleggende normalnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s.57). Forskningsetiske retningslinjer som NESH (Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi) angir forskningsetiske forpliktelser for å ivareta blant annet personvern, hensyn og etikk (Ringdal, 2018, s.59), og er elementære for god forskningspraksis. I januar 2023 sendte jeg inn søknad til Sikt (tidligere NSD) om godkjenning til å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å samle inn data til masterprosjektet mitt. Siden personopplysningene jeg skulle samle inn ikke var av en sensitiv art, og informantene mine var over 18 år, fikk jeg prosjektet automatisk godkjent (se vedlegg 3). På grunn av studiens omfang, valgte jeg å kun inkludere voksne, fordi inkludering av elever under 18 ville ha vært en mer tidkrevende og omfattende søknadsprosess. Hadde jeg hatt bedre tid, hadde det å inkludere elever vært relevant og kunnskapshevende for studien for å få perspektiver fra flere sider.

I tillegg til å få godkjenning fra Sikt, sendte jeg informantene mine et informasjonsskriv, samtykkeskjema og kontaktinformasjonen til både meg, veileder, instituttet og personvernombudet ved NTNU, i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om studiens tema, personvern hensyn og hva deltakelsen deres ville innebære. Dette var også informasjon jeg gjentok før vi startet intervjuene slik at de hadde det ferskt i minne og kunne gjennomføre et informert samtykke til deltakelse. Jeg informerte også om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, og informerte om lydopptakeren jeg benyttet meg av, og hvordan den sørget for sikker overføring og lagring av data på et sikkert område på NTNU sine systemer. Jeg pseudonymiserte deltakerne mine og fjernet alt av gjenkjennbar informasjon som omhandlet geografisk beliggenhet, stedsnavn, personnavn på kollegaer, eller generelt sensitive og spesifikke eksempler. Stedsnavn som har blitt nevnt i sitater i funnkapittelene, har fått nye navn. Alle sitatene er også skrevet om til bokmål, for at lærerens dialekt ikke skal være gjenkjennbar. Helt fra prosjektets start har jeg vært tydelig på å respektere informantenes personvern, og har gjort stadig grep for å ivareta dette, som å pseudonymisere helt fra start, men også grep som å bruke lydisolerende hodetelefoner under transkribering med andre i nærheten.

Tillit er et aspekt Tjora (2021, s.53) særlig fremhever som viktig i forskning – sammen med aspekter som konfidensialitet, respekt og gjensidighet. Videre understreker han at tillit er en implisitt side ved relasjoner og kommunikasjon i et samfunn hvor gjensidig respekt mellom aktører forventes. Dermed er det et annet viktig forskningsetisk aspekt som må betraktes, nemlig rolleforståelse og maktforhold i relasjonen mellom intervjuer og forsker. I en intervjusituasjon er forholdet mellom forskeren og informanten komplekst, og kan bevege seg mellom ulike grader av symmetri og asymmetri. Relasjonen kan være asymmetrisk når det kommer til faktorer som at forskeren definerer situasjonen, intervjuet er en enveisdialog, intervjuet er en instrumentell dialog, intervjuet kan være en manipulerende dialog og intervjueren har et monopol på å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2021, s.51-52). Dette asymmetriske maktforholdet kan også synliggjøres gjennom eksempelvis forskers tonefall, kroppsspråk og ordbruk, noe som jeg har vært bevisst på under intervjusituasjonene.

Relasjonen kan på den andre siden være asymmetrisk i favør av informanten knyttet til faktorer som alder, kjønn og erfaring. I denne studiens tilfelle intervjuet jeg flere lærere som var både eldre enn meg, hadde annet kjønn enn meg, men også hadde lang yrkeserfaring og kunnskap om temaet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s.51) vil dette maktforholdet være til stede uansett hvor bevisst man er på det. Selv om en intervjusituasjon aldri kan være 100% symmetrisk, er det viktig at forskeren streber etter

en balansegang som gjør at begge parter får det de ønsker ut av intervjusituasjonen. Jeg har selv tidligere erfaring med å være på begge sider av intervjusituasjoner, og brukte derfor disse erfaringene og hadde dette dualistiske perspektivet i bakhodet i intervjusituasjonene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s.53), kan refleksjon om dette maktforholdet bidra til å redusere rollen som makten spiller i intervjusituasjonen. Det at jeg anerkjenner at det kan være asymmetri og en skjev maktrelasjon i intervjusituasjonen har vært med på å øke min bevissthet om å ivareta informantens tillit i situasjonen.

Hvis vi går tilbake til metaforen; forskeren som en reisende, drar intervjueren til et fjernt land, og har mye å fortelle når hun kommer hjem. Intervjueren er i lokalmiljøet til informantene og oppfordrer de til å fortelle egne erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s.71). I mitt tilfelle, har jeg reist til informantenes lokalmiljø – steder hvor de tilbringer store deler av tiden sin på. I en artikkel av Roni Berger (2015) trekkes det frem et eksempel hvor en forsker brukte «empatisk avstand» for å opprettholde en viss profesjonalitet og nøytralitet til datainnsamlingen. Når forskeren selv ble spurt av informantene om egen motivasjon for studien, følte hun seg tvunget til å svare mest mulig åpent og ærlig (Berger, 2015). Slik jeg forstår Berger sitt eksempel er at man som forsker innen kvalitativ metode må reflektere over egne grenser i forkant av intervjuene. Hvor mye man føler at man «skylder» informantene når de kanskje åpner seg opp og sårbare tema og personlige opplevelser. Dette har vært viktig for meg å ha i bakhodet i intervjusituasjonene.

Forskningens kvalitet

Som nevnt, er refleksivitet elementært i empirisk forskning (jf. Braun & Clarke, 2022), hvor tolkningen av data følges av en form for refleksjon og hvordan tolkninger framkommer (Tjora, 2021, s.278). Berger (2015) kaller refleksivitet en prosess og en slags kvalitetskontroll hvor forskeren har en kontinuerlig intern dialog og kritisk selvevaluering til seg selv og forskningsprosessen. Jeg har kontinuerlig vært i en refleksiv prosess gjennom arbeidet med denne studien, både i utforming av forskningsdesignet, i intervjusituasjonene, og i skriving av dette metodekapittelet. Jeg har særlig reflektert rundt min forforståelse, og reflektert rundt hvordan faktorer som forskerens kjønn, politiske interesser, religion, seksuell legning og tidligere erfaringer spiller inn i både intervjusituasjonen, men også i prosessen med datakonstruksjon. Berger (2015) poengterer hvordan refleksivitet er noe forskeren må være bevisst på gjennom alle faser i forskningsprosessen. Tjora (2021, s.278) argumenterer for at forskeren må gjøre en tolkning av egen tolkning og stille seg spørsmål som: hvordan formes våre tolkninger og av egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske, kulturelle muligheter og omgivelser? For å gjøre forskningen refleksiv måtte jeg derfor undersøke denne tolkningen og hva som påvirket den, gjennom å se på studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Tjora (2021, s.260) argumenterer for å legge til refleksivitet og transparens som viktige kvalitetskriterier. Refleksivitet og transparens viser jeg gjennom hele dette kapittelet gjennom gjennomgående refleksjon for å tydeliggjøre mine valg, tanker og forståelse.

Pålitelighet

Studiens pålitelighet knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). I denne prosessen er det særlig viktig at jeg som forsker skal overbevise leseren om kvaliteten av forskningen og verdien av resultatene jeg har fått (Thagaard, 2018, s.188). Marshall & Rossman (2016:44-46) fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet («credibility») og at prosjektet er utført på en mest mulig troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). Å redegjøre for hvordan datainnsamlingen har foregått bidrar til å

argumentere for studiens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.188), noe jeg har tydeliggjort i de forrige delene av metodekapittelet. For å styrke studiens pålitelighet har jeg vært særlig opptatt av å være tydelig i redegjøring av utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, samtidig som jeg har hatt fokus på å styrke min troverdighet som forsker. Selv om jeg er klar over min rolle som forsker som subjektiv, har jeg forsøkt å legge mine personlige holdninger og tanker om tema vekk i interaksjoner med informantene i intervjusituasjonene, og latt informantenes stemme ha fokus. Overfor informantene mine var jeg veldig tydelig i at jeg var student og at det var læreres erfaringer som var i fokus, slik at det ikke ble en deling av mine personlige meninger og diskusjon rundt tema. Bruk av oppfølgingsspørsmål og pauser gjorde at de kunne reflektere over egne erfaringer og tanker selv rundt tema. Dermed var det informantene selv som var ekspertene på tema i intervjusituasjonen, siden jeg var ute etter deres helt unike erfaringer og opplevelser. Som barnehagelærer og masterstudent som bringer med meg min forforståelse knyttet til tema i alle steg av prosessen. Samtidig hadde jeg en del forhåndskunnskaper, refleksjoner og tanker rundt tema siden jeg skrev min bacheloroppgave om barns seksualitet og seksuelle utforskning i barnehagen. Jeg forsøkte så godt som mulig å ikke la meg bli farget av dette i selve intervjuprosessen, men har sett på dette som en styrke i analysearbeidet.

Påliteligheten kan også knyttes til kvaliteten av de dataene prosjektet baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler dataene (Thagaard, 2018, s.188). Som nevnt, møtte jeg på en del utfordringer når det kom til å rekruttere informanter som oppfylte de opprinnelige inklusjonskriteriene mine og som passet til problemstillingen. Dette var også en av grunnene til at jeg utvidet inklusjonskriteriene mine, samtidig som jeg måtte benytte meg av mitt eget nettverk - som nevnt, hadde jeg kjennskap til to av informantene mine. Jeg reflekterte en del rundt hvordan dette kunne påvirke intervjusituasjonen, både før og etter, men jeg opplevde ikke at det var noen særlig forskjell på disse to og de tre andre. Jeg tror at dette var fordi jeg var såpass bevisst i min rolle som intervjuer, og hadde reflektert en del rundt asymmetri i relasjonen på forhånd. Derfor gikk jeg inn i intervjusituasjonene på samme grunnlag i alle intervjuene. Jeg opplevde heller ikke at vår kjennskap til hverandre påvirket informantene i noen særlig grad, da de deltok i deres rolle som lærer, og ikke som privatpersoner. Jeg opplever dermed at disse dataene er i like stor grad troverdig som resten, fordi det handler om informantenes yrkeserfaring og ikke min relasjon til dem. Seale (2007:383-384) argumenterer for at vi kan styrke forskningens transparens ved å tydelig vise hva som er «primærdata» og hva som er forskerens egne fortolkninger (Thagaard, 2018, s.188). Dette har jeg blant annet tydeliggjort i presentasjon av funn i kapittel 5,6 og 7 hvor informantsitater er skilt fra annet tekst med forskjellig skriftstørrelse fra mine fortolkninger. Samtidig har jeg forsøkt å gjengi informantenes stemme så tydelig som mulig i transkripsjonene, gjennom et nøye transkripsjonsarbeid.

Gyldighet

Forskningens gyldighet knyttes til spørsmål om hvorvidt de svarene vi finner i forskningen vår, faktisk svarer på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s.261). Gyldigheten kan også knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker de dataene som er konstruert (Thagaard, 2018, s.189). Silverman (2018:84) argumenterer for at vi kan styrke gyldigheten ved å vektlegge den teoretiske gjennomsiktigheten (transparens) (Thagaard, 2018, s.189). I kapittel 3 har jeg fremlagt mitt syn på hvorfor jeg forstår temaet som tverrfaglig ut ifra min egen forforståelse. Dette ble utdypet hvor jeg argumenterte for hvorfor jeg ser nødvendigheten av å ha et teoretisk perspektiv på både lærerens og skolens

rolle og ansvar, elevens dannelsesperspektiv og et mediepedagogisk perspektiv. Siden jeg opplever alle teoriene som likeverdige til å adressere problemstillingen ble det derfor naturlig å dele inn teorikapittelet på denne måten. Istedenfor den mer «klassiske» hierarkiske oppbyggingen, hvor teorien inndeles ut ifra hva som burde vektlegges i størst grad.

Ifølge Tjora (2021, s.260-261) kan forskningens gyldighet styrkes når den forholder seg til aktuell teori og tidligere forskning. Jeg har derfor brukt mye tid på å finne det jeg opplever som relevant teori og tidligere relevant forskning, i tillegg til å gi et mest mulig nyansert perspektiv. Tidligere forskning har ikke vært hovedfokuset i oppgaven, men kun ment som et supplement til å underbygge for forståelsen for leseren og aktualisere – siden studien er empiribasert. Kvale & Brinkmann (2021, s.276) underbygger gyldighet betydning i form av at man skal reflektere over hvorvidt metoden som er valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I denne studien ble det gjennomført fem kvalitative dybdeintervjuer med fire yrkesaktive lærere og en lærerstudent om deres erfaringer knyttet til seksualisert medieinnhold på mellomtrinnet. Jeg er interessert i dypere forståelse for læreres erfaringer og holdninger, og tror ikke jeg ville ha fått så dyp data gjennom for eksempel kun bruk av spørreundersøkelser eller observasjon. Likevel kunne disse metodene ha egnet seg som et supplement til de kvalitative dybdeintervjuene for å få en bredere forståelse for tema.

Som nevnt, er jeg bevisst forskerens rolle som et viktig verktøy for datakonstruksjon. Jeg har tidligere erfaring med dybdeintervjuer, og mener derfor at å bruke mine erfaringer som intervjuer som en styrke bidro til å konstruere god og relevant data. Når det kom til variasjon i utvalg, var jeg begrenset av tid. Hadde jeg hatt bedre tid og lettere tilgang på informanter ville jeg helst hatt flere lærere med enda større variasjon i yrkeserfaring. Jeg opplever likevel at de dataene jeg har samlet inn, gir et godt innblikk i informantenes erfaringer med temaet. Som jeg har nevnt tidligere, hadde jeg forsøkt å rekruttere elever også, om jeg hadde hatt tid til rådighet. Dette kunne ha bidratt til å gi flere perspektiver på tema og et fyldigere datamateriale, som kunne styrket forskningens gyldighet.

Overførbarhet

Ifølge Thagaard (2018, s.193-194) er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og om den kan overføres og være relevant i annen forskning og i andre kontekster. Overførbarheten kan også måles i den grad om den teoretiske forståelsen kan settes inn i en videre relevant sammenheng (Thagaard, 2018, s.194). I min studie har jeg intervjuet lærere som jobber både på barne- og ungdomsskole i ulike deler i Norge. Jeg har også intervjuet en lærerstudent som hadde relevante nok erfaringer og tanker rundt tema til å adressere problemstillingen. Utvalget mitt består av kun fem informanter, og er derfor ikke representativt for den populasjonen de representerer. Deres opplevelser er nødvendigvis ikke heller noe alle lærere kan gjenkjenne seg i. Samtidig så argumenterer Tjora (2021, s.268) for den *naturalistiske generaliserbarheten*, som omhandler at andre kan lese min forskning og dra nytte av den og deretter bruke den til lignende sammenhenger. Denne studien er et bidrag til feltet i en pedagogisk sammenheng. I denne studiens tilfelle kan funnene bidra til å styrke forståelsen av seksualisert medieinnhold i skolen gjennom et rammeverk for å forstå hvordan lærere forstår seksualisert medieinnhold ut ifra deres holdninger, kunnskap og verdier. Det kan videre informere tilnærminger til håndtering av seksualisert medieinnhold i skolen, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Samtidig kan det åpne opp for bevisstgjøring og dialog blant både lærere og foresatte for å adressere seksualisert medieinnhold som et fenomen i skolen, både i seksualitetsundervisning, men også ellers. Thagaard (2018, s.195) belyser også

hvordan variasjonene i utvalget også kan bidra til å styrke studiens overførbarhet. Selv om utvalget mitt er lite og det var utfordrende å finne informanter, var jeg likevel bevisst på å skape størst mulig variasjon – fra den unge lærerstudenten som kan oppleves som et frisk pust, til den mangeårige yrkesaktive læreren med mange erfaringer og eksempler. Selv om utvalget ikke er representativt, tror jeg at funnene kan være gjenkjennbare til en viss grad hos andre lærere, eller bidrar med kunnskap om seksualisert medieinnhold til de som behøver det.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på det metodiske rammeverket til oppgaven. Jeg har beskrevet min for forståelse og tilnærming til forskningen, studiens forskningsdesign, utvalgsstrategi for å innhente informanter, utformingen av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene og transkribering. Jeg har videre gjort rede for valg av analysemetode og analyseprosessen, hvor jeg valgte en refleksiv tematisk analyse (RTA). Til slutt har jeg reflektert rundt forskningens etiske retningslinjer når det kommer til pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Kapittel 5. Funn

I dette kapitlet blir funnene presentert og inndeles for hvert tema som ble konstruert og utviklet gjennom analyseprosessen. Temaene er: *elevenes komplekse mediepraksis*, *lærerrollen som identitetsmarkør* og *seksualitetsdidaktikk*.

Elevenes komplekse mediepraksis

Lærerne var enige om at den digitale tidsalderen har ført til en betydelig økning i både elevenes tilgang til både medier og seksualisert medieinnhold. Som lærerstudenten Christian poengterer, ble elevene,

født da smarttelefonene kom og har vokst opp med en iPad i fanget - Christian

Lærerne rammet inn elevenes mediepraksiser og en økt mediebruk i samfunnet generelt som en del av en teknologisk utvikling med en eksponentiell vekst av digitale plattformer og apper – og et hav av tilgang til innhold. Lærerne uttrykte positive holdninger til denne tilgjengeligheten, som for eksempel at elevene fikk flere muligheter for kreativitet, læring og tilegning av kunnskap, og sosialisering. Lærerne fortalte at de erfarer at elevene bruker sosiale medier og spillplattformer som Snapchat, TikTok, Youtube, Roblox og Fortnite for å sosialisere med venner. De erfarte at digitalt mediebruk gir elevene mulighet til å kommunisere med jevnaldrende både lokalt og globalt, og at de opplever at sosiale medier har endret deres sosiale praksis i hvordan de opprettholder eksisterende vennskap, men også oppretter nye.

Hvis man for eksempel skal på håndballcup da, så finner man jo han kjekke gutten fra Fosen eller hun søte jenta fra Sotra. Altså man blir venner digitalt, så blir man kjent med deres venner igjen digitalt. Og de her er jo folk som de omtaler som gode venner av seg, og som de ikke har møtt - David

Lærerne opplevde at det sosiale aspektet ved den digitale praksisen hos elevene er i endring og de hadde positive holdninger til at sosiale medier styrker sosialiseringprosesser på en positiv måte, gjennom at elevene lettere holder kontakten på fritiden. Beate fortalte at 6. klassingene hennes, *«forteller selv at de er sosiale gjennom spill og chat. Det er jo mer sosialt på den måten – samtale via chatfunksjoner og spill og annet»*. Dette tydeliggjør hvordan lærere ser at chatfunksjoner på dataspill kan spille en viktig rolle i å skape digitale fellesskap hvor man møter andre barn og unge som deler samme interesse.

Selv om lærerne som var aktive mediebrukere så styrken i at de også var brukere av samme apper som elevene, var deres og elevenes innhold på appene individuelt tilpasset av algoritmer – og derfor i stor grad forskjellig. Siden mye av elevenes sosialisering i større grad foregår digitalt, erfarte lærerne det som utfordrende å holde tritt i situasjoner hvor den fysiske sfæren beveger seg inn i det digitale. De opplevde at elevenes fysiske og sosiale liv flyter over i hverandre, hvor det som skjer i det fysiske liv blir videreført inn i det digitale – og ut av lærernes åsyn. Denne endringen av elevenes sosialiseringarenaer gjorde at lærerne opplevde at elevene deres befinner seg i en annen verden enn dem – mye mer enn før. Lærerne erfarte denne utviklingen som utfordrende, blant annet fordi elevene deres vokser opp i en annen generasjon enn lærerne – nemlig i en mediegenerasjon som digitale innfødte (jf. Enjolras et al. 2013). Lærerne mente blant annet at dette brakte med seg utfordringer knyttet til det å bygge og opprettholde relasjoner med elevene sine, fordi det var vanskelig å *«møte elevene der de er»*:

Det blir vanskeligere. Før så kunne vi dra og se på håndball- og fotballkamper til guttene og jentene i løpet av et år. Så tradisjonelt sett har det vært en billig måte å styrke relasjonene på. Men nå er det kanskje ikke det som er det viktigste for dem lengre. Og det å begynne å

oppsøke elevene mine på sosiale medier, det er jeg ikke interessert i. Ikke mest for deres del, men jeg tror det er nok voksne, som foreldre og venners foreldre som forhåpentligvis følger med og følger de på TikTok. De trenger ikke flere voksne som er i deres private sfære
- David

Mye tyder på at det er vanskelig for de voksne å holde fullstendig tritt med hva barna holder på med fordi de ofte befinner seg i forskjellige sfærer. David fortalte blant annet at på skolen han jobber på hadde de gjennomført en nettванеundersøkelse på 8.trinn hvor elevene svarte på hvordan de bruker apper, og foreldre gjorde det samme om hvordan de forstår barnets bruk. Han beskrev at undersøkelsen tydeliggjorde avstanden mellom hva foreldrene tror og hva realiteten er:

Det er veldig stor avstand som regel mellom «har barnet ditt Snapchat?», så svarer 20% av foreldrene ja, og 95%» av elevene svarer ja. Så det er vanskelig å snappe opp - David

Denne ujevnheten i hvordan foreldre forstår barnas mediebruk tydeliggjør hvordan mye av barnas mediepraksis foregår bak voksnes rygg. Det viser hvor skjult det kan være, og hvor lett det er for elevene å skjule eget mediebruk for både foreldrene og lærerne sine. Et annet aspekt som Beate trakk frem er hvordan innholdet og temaene elevene er opptatte av, har forandret seg til å bli mer «voksent». Hun har som nevnt vært lærer i over 20 år, og erfarte å ha vært vitne til en bekymringsfull utvikling: Gjennom et undervisningsopplegg hadde hun tydelig sett hvordan hun som lærer må forholde seg til det elevene plukker opp fra internett på en helt ny måte enn før. Hun omtalte mye av det 6.klassingene hennes er opptatte av som «voksenstoff» og undret seg over hvor oppdaterte elevene var på det som skjer i samfunnet og hvor de fikk informasjonen fra.

Vi hadde jo tema tidligere i høst på 6.trinn, der de skulle skrive en faktatekst eller en sånn argumenterende tekst der de skulle belyse et tema – for og imot og sånn. Og tidligere, det her er jo en oppgave vi har hatt i mange år på trinnet. Og tidligere har tema vært for eksempel for og imot mobil i skolen, eller for og imot tyggis eller godteri – den type ting. Og nå, når jeg hadde 6.trinn igjen, så var det både incest, abort og mange sånne tema som jeg for noen år siden har tenkt at det er tema på ungdomsskole og videregående - Beate

Hun mente at temaene som elevene var opptatte av nå var noe de var altfor unge å ta stilling til. Hun mente at selv om barna kanskje virker og ser eldre ut nå enn de var før, er de ikke eldre inni seg nå enn de var for 20 år siden – det er fortsatt snakk om 11-åringer som ikke skulle tenke eller ta stilling til slike problemstillinger.

Beate trakk derfor frem betydningen av å ha et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Hun opplevde at flere av foreldrene hadde vært ganske restriktive når det gjaldt mobilbruk og medievaner. Hun fortalte at i et foreldremøte hadde det kommet frem at flere av foreldrene var nokså enige i at elevene på 5.trinn var for unge til å ha egen mobiltelefon. Beate fortalte at på høsten i 6.trinn hadde flere av elevene fått mobiltelefon likevel. Hun trakk frem press som en faktor, hvor et økende press i samfunnet og mellom elevene førte til at det ble vanskeligere og vanskeligere for foreldrene å stå imot. Beate sin opplevelse var at det er utfordrende å skape en felles enighet om barn og unges mediebruk når det kommer til skolens oppgave, og det foreldrene bestemmer for barnet sitt.

Det ble også tydelig at de voksnes forståelser av seksualitet og medier også befinner seg i forskjellige kontekster fordi de voksnes forståelser i stor grad var forankret i deres egen generasjon. For eksempel opplevde Beate det som vanskelig å sette seg inn i ordbruken og de generasjonsspesifikke slanguttrykkene til elevene og forstå hva de egentlig mener.

For eksempel RIP da, at de sier RIP deg eller RIP han, og det er jo sånn hallo? Er det greit å si? Men det var en måte de snakket til hverandre på spill og sånn. Så det var jo ikke noe alvorlig, men for meg er det jo sånn «ja okei, ønsker du han død eller hva betyr det?»

Hun opplevde det som vanskelig å forstå hva elevene la i de forskjellige generasjonsspesifikke ordene de brukte, men var bevisst dette, og opptatt av å lære. Elisabeth var opptatt av elevenes ordbruk og makten i språket, og erfarte at undervisningen ofte ble forstyrret på grunn av elevenes plutselig bruk av vulgært vokabular som kunne sette henne litt ut av spill innimellom. Hun synes det var vanskelig å vite hvordan hun skulle håndtere slike situasjoner der og da, men også hvordan hun skulle følge det opp i ettertid. Hun reflekterte over sin egen rolle som lærer i slike situasjoner og sa at hun sikkert kunne handlet annerledes.

Vi vet jo ikke hva vi gjør. Vi må jo bare ta det ... vi er bare mennesker, og med det her så må vi bare snakke ut ifra egne opplevelser og erfaringer, etikk og moral og hva som er greit og ikke.

Tross kommunikasjonsutfordringer, opplevde lærerne at de har en viss oversikt over hva elevene holder på med. Den yngste læreren, Christian, mente at han hadde «ganske god koll på de plattformene de er på, og hvilken informasjon de får tak i», men at det likevel kan være utfordrende å vite når elevene bruker apper som «TikTok og Snapchat, [fordi] det er uendelig store apper. Og der er det jo mye lumske hjørner». Tilgang til plattformer og påfølgende innhold var en bekymring alle lærerne delte. Selv om lærerne poengterte hvordan barn og unge har vokst opp i en mediegenerasjon med tilgang til mye og de så de positive sidene ved det, var de bekymret for hva konsekvensene av tilgjengeligheten kunne føre til. Beate var skeptisk til unge barns mediebruk, og var særlig bekymret for deres tilgang på smarttelefoner:

Der har de full tilgang til det meste fra de er ganske små. Det tror jeg ikke er så veldig heldig da - Beate

Selv om de skolene lærerne jobbet ved hadde strenge regler på bruk av mobil og internett-tilganger på skole-PCer, hadde flere av lærerne opplevd at elever så på pornografi i skoletiden. Lærerne så derfor tydelige behov for samtaler om pornografi og veiledning av elevene om deres mediebruk. Beate og Elisabeth trakk fram betydningen av å fortelle elevene at pornografi er skuespill, og at det skaper et urealistisk bilde av hvordan sex er, og fremstilling av kjønn i pornografien. Elisabeth poengterte videre hvordan økt tilgang til og eksponering av pornografi har ført til nye spørsmål blant elevene.

De har jo spurt om vi kan se på porno i timen, for det er jo sånn man lærer sex. Så de har fått et vrangbilde på sex og seksualitet. Fordi de tror at det de ser på porno, det er det som er ekte sex - Elisabeth

Flere av lærerne opplevde det som bekymringsverdig at elevene fikk et redigert bilde av virkeligheten, både gjennom pornografien, men også gjennom å for eksempel se på seksualiserte og kontroversielle Tv-programmer som «Ex on the Beach» - og i ettertid ha lyst til å leve den samme hverdagen. Lærerne poengterte også hvordan mangel på kritisk forståelse ble fremtredende gjennom at 6.klassinger hadde kontroversielle rollemodeller som Andrew Tate eller Sophie Elise. Lærerne var skeptiske til elevenes kritiske sans, og Beate hadde derfor tatt flere samtaler med elevene om at mye av det vi ser på internett og i media ikke nødvendigvis er det samme som virkeligheten. Dette veiledningsbehovet blant elevene hadde tydelig økt fordi grensene for hva seksualisert medieinnhold er også har endret seg. En av de største bekymringene lærerne hadde var knyttet til elevenes sårbarhet og ukritiske forståelse av medieinnhold. Beate sitt inntrykk av elevens mediebruk

var at de var nokså ukritiske i forhold til hva de la ut på nettet. Hun uttrykte bekymring angående bildene som elevene kunne ta av hverandre på fritiden, som sikkert var ment som uskyldige, men som lett kunne bli misoppfattet.

Det å ta bilder av seg selv hele tiden. Så det å sende, ikke om det nødvendigvis er nakenbilder sånn sett. Så kan det jo være et bilde som du tar hvor du hopper i hagen i bikini. Så blir det et lettkledd bilde likevel kan du si – Beate

Videre var de bekymret for potensielle eksponering for upassende eller alvorlig seksualisert innhold, og særlig fordi pornografiens grenser har blitt tøyd og strukket mye lengre ut enn før. Lærerne fortalte at elevene har en hel verden av tilgang til mye morbid og drøyt innhold som de absolutt ikke burde hatt tilgang til:

Elever har sett og delt barneporno og ekstremt voldelig pornografisk innhold på skolen. Så vidt jeg vet, bare for å provosere eller plage. Dette blir delt som AirDrop eller vist fram på mobilen. Også videoer av faktisk tortur og faktiske drap har blitt delt på den måten - Andreas

Dette AirDrop-fenomenet handlet om at elever sender innhold til hverandre via Bluetooth-teknologi, og mottakeren aksepterer å motta innholdet til sin mobil før man vet hva innholdet er. Dette viser til praksiser av ufrivillig eksponering av seksualisert medieinnhold, men også av alvorlig og ulovlig innhold. Christian poengterte at i tilfeller hvor seksualisert medieinnhold eller innhold om for eksempel selvskading blir delt, bør man være en proaktiv lærer gjennom å:

Informere om at dette finnes og hvorfor du ikke bør oppsøke det, og ikke i forhold til lover og regler, men mer hvordan det kan forme din egen psyke. At grensene dine blir utvidet, og du befinner deg i en verden som er ganske annerledes enn mange andre. Så du får en slags norm som ikke kan matche den populasjonen du befinner deg i – Christian

Christian reflekterte videre rundt hvordan det er flere fallgruver i mediebildet som ikke er blitt særlig dekt enda på grunn av den enkle tilgangen og at man ikke har kontroll over hva som ligger ute på internett. Han gjentok flere ganger at som lærer måtte man likevel være opptatt av å snakke om den ekte verden i møte med elevene, og ikke drive med skremselspropaganda.

Bare svar på nysgjerrigheten deres. Heller fortell de hva de skal være forsiktige med og hvorfor, men også fortell de at det er det mest naturlige et menneske kan gjøre - Christian

Flere av lærerne erfarte at elevene var flinke til å si ifra til lærerne hvis de oppdaget noe de opplevde som ugreit, eller at det var noen form for seksualisert medieinnhold som sirkulerte i klasserommet. Andreas trakk fram at elevene omtalte det som «snitching» om noen sier ifra til læreren at de har blitt utsatt for eller oppdager upassende eller seksualisert medieinnhold i klassen. Lærerne oppfordrer sterkt elevene til å ta kontakt, men dette blir utfordret i den grad at elevene kan bli sett på noen som sladrer på medelevene. Lærerne fortalte at de forsøker å løse dette ved å kontinuerlig påminne elevene om at de alltid burde fortelle en trygg voksen om det de opplevde personlig, eller så hos medelever.

Til tross for at lærerne uttrykte bekymring for elevenes mediebruk knyttet til lett tilgang til seksualisert medieinnhold, anerkjente de elevenes evne til å håndtere digitale teknologier, kompetanse og mediekultur. Dette ble tydeliggjort i hvordan elevenes mediebruk bidro til økt bevissthet og kunnskap om for eksempel ordbruk og respekt for andre og grensesetting. Beate poengterte hvordan elevenes økte bevissthet også hadde ført til holdningsendringer hos lærerne:

Men så er det jo også sånn at vi voksne på skolen har blitt flinkere til å spørre og. At hvis vi for eksempel spør om å ta bilder av klassen, så spør vi elevene om det er greit at vi tar et bilde nå som vi kan spare og se på senere, til en tilsetning eller et eller annet. At vi som voksne også har blitt flinkere til å spørre også, og ungene en mulighet til å si nei også - Beate

Et aspekt som lærerne så på som bekymringsverdig var elevenes avhengighet til mobilen og påfølgende abstinenser av å være uten den. I klassen til David hadde de vært på leirskole hvor elevene måtte legge fra seg telefonene sine, med unntak av en halvtime hver dag for å ringe hjem til foreldre. Han oppdaget at flere av elevene hadde tydelige abstinenser den første dagen, hvor flere av elevene hadde tatt seg i lommene og lett etter mobilene sine. Han mente det var god trening for elevene å måtte være sosiale med hverandre, uten å ha mobilene til stede. Beate syns mobilbruken til elevene er bekymringsverdig, fordi de er for opphengte i mobiltelefonene sine og sosiale medier. Blant annet gjennom opprettholdelse av «streak» på Snapchat (digitalt vennskapssmykke: kontinuerlig interaksjon mellom to brukere, hvor begge brukerne må sende en snap i løpet av 24 timer som viser antall dager man har kommunisert. Hvis man ikke når fristen innen 24 timer, mister man antall dager og går tilbake til null).

Her ser vi at lærerne bruker faktorer som personlige holdninger i sin forståelse av seksualitetsundervisning og seksualisert medieinnhold. Lærerne hadde et splittet syn når det kom til å se positive og negative sider ved elevenes mediebruk. På den ene siden så de at de positive sidene ble fremhevet, som omhandlet elevenes muligheter for kreativitet, læring, kunnskap og sosialisering. På den andre siden syns flere av lærerne at det var vanskelig å holde tritt med elevens mediebruk på grunn av de utydelige grensene, og den endrede sosiale praksisen. Lærerne var derfor opptatte av å skape samtaler og refleksjoner med elevene, for å få en bedre forståelse.

Lærerrollen som identitetsmarkør

Lærerne viste stor variasjon i hvordan de identifiserte seg i lærerrollen, og hadde et ulikt nivå av refleksjon rundt betydningen de hadde som lærer knyttet til seksualisert medieinnhold som tema. De hadde ulike tilnærminger til tema i både formelle og uformelle læringssituasjoner. De ferskeste lærerne, Christian og Elisabeth hadde dårlige erfaringer med mangelfull seksualitetsundervisning fra da de selv var elever, og brukte dette som en motivasjon for å utrette en forskjell nå som det var de som skulle fylle sine egne læreres sko. Christian husker særlig godt hvordan begreper som «mansex» ble brukt i tråd med seksualitetsundervisningen på barnetrinnet og opplevde det som ubehagelig. Heldigvis hadde han en veldig god opplevelse med undervisningsopplegg knyttet til seksualitetsundervisning på lærerstudiet. Både Andreas og Elisabeth fortalte at de ikke hadde hatt noe særlig undervisning om verken seksualitet eller seksualisert medieinnhold i lærerutdanningen, noe som blant annet gjorde at Elisabeth hadde søkt faglig utvikling på egenhånd. Elisabeth reflekterte videre over hvordan vanskelige erfaringer knyttet til seksuell identitet hadde satt et preg på hennes skolehverdag som barn, og hun ønsket å tre inn i en rolle som forbilde for sine elever – både for de som kjenner seg annerledes, men også for de som trenger å forstå at annerledeshet er greit. Hun reflekterte rundt og reagerte særlig på elevenes bruk av seksualitetsladede skjellsord, som var ordbruk hun selv også hadde vært utsatt for i oppveksten.

Jævla homo, den er jo fin – den hører vi nesten daglig. Jævla fitte – den går til alt mulig. Rasshøl – den er jo litt mer uskyldig. Nå må jeg tenke meg om, jeg har egentlig en bok på skolen der jeg har skrevet ned alt i. For det er litt for mye ... Sykdom, blant annet. At din seksualitet er en sykdom – Elisabeth

Elisabeth var opptatt av å fremstå som veldig autentisk og påminne både elevene og kollegaene sine om at hun var et menneske. Hun ønsket å fremstå trygg og en kan man kan snakke med om seksualitet og seksuell legning. Elisabeth hadde sterke meninger om disse stigmatiserte skjellsordene som var basert på seksualitet og identitet, og hun ønsket å arbeide målrettet med å gjøre neste generasjon mer bevisste på ordets makt. Hun fortalte at hun aktivt jobber med å bryte ned tabu og snakket med elevene om hvordan ord kan såre. Dette var preget av hennes personlige erfaringer og verdier, og hun brukte disse i rollen sin som lærer og forbilde. Christian hadde også et tydelig ønske om å være et forbilde, og hadde en holdning til at seksualitet var et spennende tema – men ubehagelig for noen å snakke om. Han ytret derfor særlig et ønske om å kunne gi elevene sine den seksualitetsundervisningen han selv skulle ønske han hadde da han var barn – gjennom å ha en åpen tilnærming til tema.

Jeg vet at majoriteten av voksne, i hvert fall lærere, syns det er et ekkelt tema å snakke om. **Det er mye lettere å snakke om Napoleon enn underliv.** Og jeg syns ikke det er ekkelt, jeg syns det er spennende og er veldig åpen av meg. Så jeg ser det litt som et ansvar, siden jeg er en sånn type fyr som kan og tørre å prate om det. Litt sånn «Spider-Man-stemming», stor kraft – stort ansvar – Christian

Til tross for enighet om at åpenhet er elementært, hadde lærerne ulike innfallsvinkler til åpenhet for å tilnærme seg temaene seksualitet og seksualisert medieinnhold: For de ferskeste lærerne, Christian og Elisabeth, var åpen dialog og direkte kommunikasjon, først, kjernen for å skape trygge rammer for samtale, mens for de mer erfarne lærerne var det viktigst å etablere trygghet først, for å kunne skape rom for åpen dialog om tema. Å gripe tyren ved hornene var en tydeligere tilnæringsfaktor for de ferskeste lærerne på grunn av personlige årsaker. Christian reflekterte over at han håndterte situasjoner med elever hvor de hadde en useriøs tilnærming til seksualitet som tema gjennom å være åpen, trygg, og gi informerte svar.

Jeg har gitt et inntrykk av at jeg er en person som de kan snakke med det om. Også har det ofte hendt at det har kommet enten en jentegjeng eller en guttegjeng til meg, og begynner å stille spørsmål som kødd. Og jeg merker at det er en søken etter en ny og artig voksen. «Vi skal kødde litt med ham, gå og still spørsmål om kuk», liksom. Også svarer jeg på en seriøs måte som gir de litt innhold. Sånn at igjen, havner vi i den der lille sirkelen hvor vi blir stående og de stiller meg seriøse spørsmål. Og da stiller de jo mye forskjellig. Det kan vær sånne banale greier som «har du hatt sex før?» den biten der, eller «han og han så på porno i sted, har du sett på porno?» også er det jo å ta imot den billetten her da – «hvorfor stiller dere spørsmål om det her?» Still de litt spørsmål og få de til å tenke litt på det her – Christian

Dette tyder på at Christians tilnærming til spontane og uformelle lærings situasjoner om seksualitet er at han ønsker at elevene skal reflektere rundt spørsmålene sine og lære noe nytt. Han opplevde at dette hadde gjort at elevene følte seg trygg på å snakke om sex og seksualitet, men også ikke bare på en useriøs måte. Tillit og trygghet opplevdes dermed særlig som viktige faktorer for å skape rom for at elever som sitter med dype hemmeligheter kan dele dem med læreren som en trygg voksenperson.

Vi har hatt elever som har kommet og fortalt om seksuelle overgrep, så har kjørt litt oppfølging der. Men jeg tror det er fordi vi har vært så tydelig på hva som er greit og ikke, og at de kan snakke med oss, og kanskje noen de har tillit til – David

De ferskeste lærerne hadde en personlig agenda knyttet til åpenhet i seksualitetsundervisning som beveget seg utover det læreplanen beskriver, mens de mer erfarne lærerne hadde en litt annen tilnærming. De mest erfarne lærerne var mest opptatte av å etablere de trygge rammene før man snakker åpent om seksualitet og seksualisert

medieinnhold. Andreas viste til at han hadde en tydelig rolle som en trygg voksen gjennom at han fortalte at terskelen for at elevene tar kontakt med ham om ubehagelige eller sensitive tema via Google Chat er lav. Han fortalte at han er opptatt av å være trygg og bevare fatningen om elevene kommer med en sak, og at han deretter følger opp med de rette instansene. For ham, er lovverk og praktiske rutiner essensielt for å skape en trygg situasjon for elevene, men også å sørge for at alt er på stell. Beate var også opptatt av å framstå som en trygg og rolig voksenperson, og var tydelig bevisst sitt ansvar som lærer. Hun var særlig opptatt av at elevene «er nødt til å si ifra til en voksen hvis de opplever noe som er ubehagelig». Som vi så i forrige delkapittel, var Beate tydelig kritisk til sosiale medier. Likevel var hun opptatt av å holde seg oppdatert og nøytral for elevenes skyld – hvor hun legger bort sine personlige meninger, og løfter sin nysgjerrighet som lærer. Her ser vi dermed stor forskjell på tilnærminger blant de ferskeste og mer erfarne lærerne. Begge lærertypene er viktige for en elevgruppe med individuelle behov og erfaringer knyttet til tema. David poengterte hvordan det viktigste å lære alle elever er ...

...at de er sjefer i eget liv – og hva som er normalt og ikke. Gutter kan være tiltrukket av gutter, og jenter kan være tiltrukket av jenter. Det kan også være normalt å ville vente, eller at man er 13 år og sprengkåt – David

Flere av lærerne påpekte at hvordan elevgruppen er forskjellig kan gjøre det utfordrende å individ-tilpasse undervisningen om seksualisert medieinnhold. Samtidig opplevde Christian og David det som utfordrende å snakke om seksualitet på grunn av kjønnsaspektet.

[...] det er et vanskeligere tema å nærme seg som mann da [...] fordi det er lettere å bli stemplet som «creep» - Christian

Også tror jeg man ser litt annerledes på det når menn underviser om sånne tema enn når damer gjør det. Så jeg går med litt høyere skuldre inn i en sånn time enn mine kvinnelige kollegaer - David

Christian og David delte syn når det kom til åpenhet, hvor de anerkjente det som viktig for å skape trygghet, men at det var viktig å finne en balanse i tilnærming. Christian mente tydelig at man ikke skulle dele av egne erfaringer, fordi det kunne skape ekle situasjoner, og særlig fordi han var mann og knyttet til de kjønnsnormer og holdninger i samfunnet som følger av det. David poengterte at han må tunga rett i munnen, og at man ikke kan komme med en vits eller sleive kommentarer i seksualitetsundervisningen. Han utdypet ved å si at dette ikke bare var fordi han var mann, men også fordi skolen ofte får kritikk for dårlig seksualitetsundervisning.

Lærerne er bevisste sitt pedagogiske ansvar og tar hensyn til faktorer som elevenes alder og modenhet. Samtidig var modenhet en faktor lærerne opplevde som vanskelig og kompleks, fordi «elevene virker eldre enn de gjorde før», men også fordi det var store individuelle forskjeller. Lærerne erfarer at disse faktorene som kjønn, sprikende interesser og modenhetsnivå påvirker hvordan de tilnærmer seg tema. Både Beate, Elisabeth og David opplevde at de må tilpasse seg i lærerrollen ut ifra elevenes kjønn. Elisabeth poengterte denne kjønnsforskjellen gjennom at:

Det er mest guttene som har vært opptatt av dette med pornografi [...], men det er lite prat om det blant guttene og de trekker seg fort tilbake om det blir et tema. Mens jentene virker mest genuint nysgjerrig og kan fort ta en samtale om det – Elisabeth

Både David og Christian hadde opplevd at det hadde sittet gutter bakerst i klasserommet eller som gjemte seg unna på grupperom, som så på pornografi på skole-PCen. David

reagerte ved å konfiskere skole-PCen, tok den med til rektor, ringte til foreldrene og tok en prat med guttene i ettertid. Christian hadde hatt en lignende opplevelse hvor guttene satt bakerst i klasserommet, men han tok en annen tilnærming til situasjonen enn det David gjorde.

Det var gutta krutt som satt bakerst i klasserommet og skulle jobbe med noe annet. Så hører vi fnising og det blir masse stress for å få lukket PC-en og gjemme det de har sett på. Så var det en eller annen som hadde funnet noe på internett og viste det til de andre guttene - Christian

Han fortalte at elevene ofte forventet en sint eller streng reaksjon i slike situasjoner, men han forsøkte å heller være en undrende voksen. Han var tydelig på at han ikke så noen nytteverdi i å være streng i disse situasjonene, fordi han forsto elevenes nysgjerrighet rundt pornografi. Han synes derfor at det var viktigere å være rolig og stille dem direkte spørsmål for å initiere en samtale om tema. Lærerne erfarte videre at elevenes kjønn har mye å si for deres modenhetsnivå, noe som videre ble en faktor lærerne måtte ta stilling til i deres tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold. Eksempelvis sa Beate at:

det er også mye av utfordringen synes jeg – spesielt som lærer. For noen av elevene i klassen, er det for tidlig, mens for noen burde det her ha blitt snakket om for lenge siden, siden modenhetsnivået er så forskjellig – Beate

På bakgrunn av disse individuelle faktorene, så alle lærerne på lærerrollen som en viktig del av barn- og unges danning og utdanning om seksualitet og seksualisert medieinnhold uansett hvor forandret og digitalisert verden blir – og særlig nettopp på grunn av det at verden blir mer og mer digitalisert. Her ser vi at det er stor variasjon blant lærerne når det kommer til deres verdier, holdninger og personlige erfaringer knyttet til seksualitetsundervisning og seksualisert medieinnhold. For de yngre lærerne hadde negative erfaringer formet de som lærere hvor de nå hadde lyst til å være et motstykke med en helt annen tilnærming. Dette viser til at mye av identiteten deres som lærer var formet av tidligere erfaringer. De eldre lærerne vektla viktigheten av å skape trygge rammer og fremstå som trygge voksne. Dette så de som spesielt viktig da flere delte opplevelsen av at de måtte bruke forskjellige hatter i seksualitetsundervisningen når det kom til å tilpasse seg modenhetsnivået blant jentene og guttene.

Seksualitetsdidaktikk

Det var tydelige forskjeller i hvilke praksiser skolen og lærerne hadde for både seksualitetsdanning og medieåndtering i skolen. Både Beate, Daniel, Elisabeth og Andreas hadde mobilforbud som praksis i skoletiden. På skolen til David var ikke mobilforbudet så restriktivt i den grad at mobilene ble tatt inn på starten av skoledagen. Hvis elevene ikke klarte å legge fra seg mobilen og det ble et forstyrrende element i undervisningen, ble de inndratt og lagt på rektors kontor ut skoledagen. Mobilforbudet opplevdes som utfordrende å gjennomføre i praksis, fordi flere av elevene gjemte telefonene siden når den skulle leveres inn. Noen av skolene brukte pc-er eller iPader som elevene fikk låne fra skolen. David fortalte opplevde at det var utfordrende å styre bruken av til elevene med skole-PCen i klasserommet siden baksiden av PC-skjermen var vendt mot han, og det var lett for elevene å lukke igjen pc-ene eller krysse ut diverse nettsider. På skolen til Elisabeth anså de det som et problem at elevene hadde mobiler i skoletiden, spesielt i gymgarderobene hvor hun mente at elevens sikkerhet sto i fare. Hun fortalte at det hadde vært tilfeller hvor elever hadde ufrivillig blitt tatt lettkledde eller nakenbilder av medelever.

Det var noen som delte et bilde, om det var bading eller hva det var. De tenkte jo ikke at det var graverende, men når de fikk delt bilde av seg selv så syns de ikke det var så gøy at det ble spredd til alle. Så da måtte vi ta en prat med dem - Elisabeth

Både Elisabeth og Beate hadde nettvett som fokus på skolene de arbeidet på. Elisabeth prøvde å tydeliggjøre for elevene at handlinger dere gjør i nåtiden kan ha alvorlige konsekvenser i fremtiden. Bildet som ble nevnt i eksemplet hadde blitt delt på en chattegruppe og spredd seg som ild i tørt gress. For å følge opp denne saken, hadde skolen til Elisabeth forsøkt å få til et samarbeid med politiet, om de kunne komme og snakke om det opplegget de har lagt opp som heter «Delbart» - hvor fokuset er å opplyse om ulovlig bildedeling, og hva konsekvensene av dette kan være. Uheldigvis var ikke dette noe som de hadde fått muligheten til å gjennomføre enda på intervjudtidspunktet.

De yrkesaktive lærerne brukte Uke 6 som hovedfokuset i seksualitetsundervisningen gjennom skoleåret. I gjennomføringen av Uke 6 hadde både skolene til David og Elisabeth satt fram en boks uka før i fellesområdene, som elevene kunne legge anonyme lapper med spørsmål i. David fortalte at de hadde fått inn tre A4 sider med spørsmål, som de senere brukte som utgangspunkt i samtale med elevene under Uke 6. David fortalte at på 8.trinn hadde de mest fokus på det følelsesmessige aspektet rundt seksualitet og grensesetting. David reflekterte flere ganger rundt alderstilpasset undervisning, og hvordan undervisningsopplegget er veldig forskjellig fra 8. til 10.trinn. Han utdypet ved at på 8.trinn kommer de rett fra barneskolen hvor det er store forskjeller når det kommer til modenhet og hva de er opptatte av. Enkelte av elevene har begynt å vise interesse for det motsatte kjønn, mens andre ser fortsatt stor glede og lekens verdi. Elisabeth underviser også på 8.trinn hvor de hadde gjennomført et lignende opplegg under Uke 6. Hun fortalte at de hadde fokus på å gjennomføre et mest mulig tverrfaglig opplegg, hvor både naturfag, norsk, samfunnsfag og KRLE var involvert. I norskfaget hadde Elisabeth hatt samtaler med elevene om seksuell identitet og identitet generelt.

David opplevde at skolen han jobbet på var gode på seksualitetsundervisning, fordi mye av den var basert på det elevene selv lurte på. Undervisningen var også lagt opp til at elevene skulle være aktive og reflektere sammen både i par, grupper og i plenum.

Vi startet jo med å gå gjennom ting som påvirker skjønnhet og kroppsideal. Der ligger det et undervisningsmaterieklart. Og der gikk dem jo gjennom en liste over ting i en pyramide, der de skulle rangere hva som var viktigst mellom tjue ting. Skole, venner, foreldre, sosiale medier og lærere. Så skulle de definere hva som påvirket de mest i hvordan de så på egen kropp. De kunne også velge å ha noen utenfor pyramiden hvis det tenkte «ja det her er uviktig, dette påvirker meg ikke». Så tok de det som påvirket de litt i bunn, og det som påvirket mest øverst - David

David opplevde dette undervisningsmaterialet som brukbart, fordi det satte i gang en diskusjon i klasserommet, hvor elevene sammenlignet hva de hadde ført opp i pyramiden og reflekterte rundt det. Han opplevde at det kunne være utfordrende med slike refleksjonsoppgaver fordi «*når hodet koker og bestevenninna di har blitt sammen med han du liker, så er du ikke helt der*». Han mente likevel at «*alle viser at de har potensiale til å klare det hvis man får tenke seg om*».

Alle lærerne nevnte eksterne aktører som en positiv læringsressurs og et supplement i å undervise om temaer innenfor seksualitet. Selv om noen av lærerne så på seg selv som noen med mye kunnskap om tema, spesifiserte de at de ikke oppfattet seg selv som eksperter. Det var stor variasjon i hvilke eksterne aktører de brukte/så for seg som mulige å bruke som et supplement i undervisningen. Christian opplevde at den pedagogiske

innfallsvinkelen til dagens seksualitetsundervisning var utdatert og behøvde en nyere og mer oppdatert vinkling. Han mente at en løsning var fremveksten av hans generasjon med opplyste lærerstudenter som bringer med seg en mer moderne pedagogisk tilnærming. Han foreslo også sexologer som et bidrag inn i undervisningen for å utarbeide et undervisningsopplegg som favnet flere tema. Elisabeth opplevde også eksterne aktører som Skeiv Ungdom og Rosa Trekant som kunnskapsrike, og noen som kunne tilført mye til undervisningen. På skolene til David og Beate hadde de gode erfaringer med å bruke blant annet skolens helsesykepleier og MEST (skolehelsetjenesten). David og Christian argumenterte for at eksterne aktører kunne være et fint element for elevene, så de fikk nye voksenpersoner å forholde seg til når det kom til sårbare og sensitive tema.

Vi synes det er fint at de ikke har alt med oss også, vi trenger ikke å vite alt - David

David og Christian var enige i at seksualitetsundervisningen ikke nødvendigvis var noe læreren selv eller eksterne aktører skulle ha eneansvaret om. Men at lærerne noen ganger kunne trekke seg ut av klasserommet, slik at elevene fikk et slags pusterom. Lærerne så også digitale virkemidler i undervisningen om seksualitet som et nyttig og godt supplement til refleksjonsoppgaver som elevene lettere kunne gjenkjenne seg i. I David sin klasse brukte han blant annet Ung.no, hvor han plukket ut spørsmål som elevene diskuterte sammen i grupper. David brukte spørsmål som berørte ulike tema, for eksempel knyttet til spørsmål om kroppshår, kroppsbilde og selvtillit. Andre verktøy som ble brukt var blant annet nettsiden til Newton, skeivungdom.no, menneskerettighetssidene til Amnesty, A-univers og undervisningsportalen til Uke 6. Alle lærerne nevnte at de aldri hadde vært borti en felles handlingsplan for skolen de arbeidet på, når det kom til fremgangsmåte rundt seksualisert medieinnhold i skoletiden. David mente de hadde kanskje hadde en, men at den mest sannsynlig var støvet ned et sted. Andreas hadde lik opplevelse, og synes det var like så nyttig å diskutere problemstillinger med enten kollega på lærerværelset eller med helsesykepleieren på skolen. Elisabeth og Christian savnet en felles plan, med en ABC - oppskrift som Christian kalte det, og Elisabeth opplevde læreplanen som vanskelig å tolke. Handlingsplaner og rammeverk ble sett på som verktøy for å kunne tilnærme seg seksualitetsundervisningen slik det ble forventet av dem fra skolen. Samtidig var forventningsaspektet noe særlig den snart nyutdannede læreren opplevde som vanskelig.

Du er jo et forbilde, samtidig som du er en profesjonell og en arbeidstaker som skal gjøre en riktig jobb. Og du skal holde deg innenfor rammene. Og hvor er da rammene på det her? Hva kan man si, og hva kan man ikke si? Når blir det feil? Når blir det utlevering av personlige opplysninger som de ikke trenger å høre? - Christian

Dette tyder på at det er et forventningspress om å både være en rollemodell for elevene, samtidig som man opprettholder forventninger og krav om profesjonalitet ovenfor foreldre og skolen, samtidig som man følger regler og normer gitt av samfunnet. Dette viser at tydelige handlingsplaner kan være med på å lette litt på forventningene lærerne har til seg selv som en seksualitetsunderviser. Disse flerfoldige forventningene kan også sees i lys av hvordan Andreas hadde bekymret seg over lærerens økende ansvar knyttet til seksualitetsoppdragelse, hvor han opplevde at læreren til stadighet ble tildelt flere ansvarsområder som de ikke burde ha.

Tenker at det er enda en ting vi lærere skal ta ansvar for, ikke riktig at skolen [og lærere] skal ha egenansvaret her - Andreas

Funnene viser at det er forskjeller når det kommer til praksis rundt seksualitetsdanning og mediehandling i skolen. Restriksjoner og regler mot mobilbruk og nettvett er vanlige tiltak, men lærerne opplever det som vanskelig å skulle håndheve dem både i og utenfor

klasserommet. Uke 6 betegner hovedfokuset i undervisningsplanen når det kommer til å undervise om seksualitet og seksualisert medieinnhold. I Uke 6 blir det brukt forskjellige tilnærminger og det vektlegges ulikt når lærerne bruker blant annet – refleksjonsoppgaver og diskusjoner som er basert på elevens spørsmål. Bruken av eksterne aktører, som helsesykepleiere og organisasjoner sees som en ressurs til undervisningen. Lærerne gjør så godt de kan, men opplever likevel et press om en mer strukturert tilnærming til seksualitetsundervisningen.

Kapittel 6. Drøfting og konklusjon

Barn og unge i dag vokser opp i en mediegenerasjon som digitalt innfødte (Enjolras, et al., 2013) i medierike hjem med smarttelefoner, nettbrett og internett som en del av husholdningen (Erstad, 2012). På bakgrunn av dette er barn og unge nødt til å opparbeide seg en solid digital kompetanse, som gir de kunnskaper til å være en del av den digitale verden (Erstad, 2012). I dagens digitale tidsalder kan man se tydelige endringer når det kommer elevens mediepraksis. Sosiale medier og spillplattformer blir ansett som viktige arenaer når det kommer til sosialisering, opprettholdelse av vennskap og dannelsen av digitale vennskap (Schofield, 2022, s.232). Imidlertid opplever læreren at sosialiseringsspektet i elevenes digitale praksis er til stadighet i endring (NOU 2021:3, s.22). Barn og unge bruker betydelig mer tid på digitale plattformer, noe som fører til at deres fysiske og sosiale liv flyter sammen. Dette skaper en utfordring for lærerne når det kommer til det å forstå og møte elevens utgangspunkt, samtidig som de er bekymrede for eksponering av upassende innhold og deres ukritiske tilnærming til det de ser i media. Lærerne og elevene havner i en generasjonskløft, hvor elevene som er digitalt innfødte, har flere av lærerne vokst opp i en tid uten samme tilgang til den digitale verden.

For å håndtere denne utfordringen, er det viktig at læreren tilpasser seg og tilegner seg kunnskap om den digitale verden i større grad. De må være åpne for læring og utvikling, og aktivt anvende relevante pedagogiske tilnærminger for å møte hver enkelt elev (Vettenranta, 2007, s.26). Lærerne kan tilby veiledning og refleksjon rundt elevens mediebruk. Dette kan gjøres gjennom åpne samtaler og dialog, hvor de sammen øker bevissthet. De kan også veilede elevene til å utvikle en bærekraftig mediekompetanse, kritisk tenkning og etisk refleksjon. Media literacy (Kunnskapsdepartementet, 2012 i Schofield & Frantzen, 2018, s.31) handler om å forstå, evaluere og skape medieinnhold, og blir dermed en sentral del av undervisningen. Lærerne kan støtte eleven i å forstå hvordan sosiale medier og seksualiserte medieinnholdet kan påvirke deres identitetsdanning og fremme en sunn og ansvarlig bruk av digitale medier. Lærerne forstår elevens mediepraksis som kompleks, hvor de viser positive holdninger til sosialiseringsspektet ved elevenes mediebruk, men er tydelig bekymret over elevenes tilgang til innhold.

Videre er det tydelige forskjeller i de enkelte skolene og de individuelle lærernes praksis når det kommer til mediehåndtering og seksualitetsdidaktikk på mellomtrinnet. Dette kan drøftes i lys av Bolers (1999) ubehagets pedagogikk som tar sikte på å utforske hvordan læring oppstår i ubehagelige situasjoner gjennom utfordring av etablerte normer, verdier og kunnskaper (i Røthing, 2022, s.59-60). Flere av skolene praktiserte mobilforbud, og et forbud av mobilbruk i skoletiden kan være et eksempel på at ubehagets pedagogikk kan oppstå når elevenes mobilbruk blir konfrontert med begrensninger som kan oppleves som inngripende. Funnene viser også at skolen og lærerne så på Uke 6 som et virkemiddel for kritisk refleksjon og diskusjon om egne verdier, praksiser og holdninger. Gjennom å ta tak i og fokusere på direkte og åpen kommunikasjon om seksualitet og identitet generelt, men også ubehagelige hendelser som for eksempel bildedeling eller eksponering av seksualisert medieinnhold, kan lærere utfordre elevenes oppfatninger av respekt, personvern og samtykke. Slike situasjoner som kan oppfattes som ubehagelige og kontroversielle blir adressert av lærerne, noe som indikerer at de er bevisste på behovet for å håndtere dette og deres ansvar overfor elevene (jf. Biesta, 2009).

Lærere forstår åpenhet og toleranse som essensielt for å skape rom for samtale og trygghet knyttet til seksualitet og seksualisert medieinnhold – et sensitivt tema flere elever kan

oppleve som vanskelig, ubehagelig, eller kleint å i det hele tatt tenke på (Goldschmidt-Gjerløw, et al., 2022, s.14).

Funnene viser at lærerne var tydelig bekymret knyttet til elevenes tilgang til seksualisert og upassende medieinnhold. For å møte bekymringene om eksponering av upassende innhold og manglende kritisk forståelse av medieinnhold, er det viktig å skape et godt samarbeid mellom hjem og skole. Dette innebærer å involvere de foresatte når det kommer til å bevisstgjøre de rundt elevenes mediepraksiser og de eventuelle fallgruvene som er der (Drugli & Nordahl, 2016, s. 5). Det vil også være viktig å ha en åpen dialog mellom skolen, eleven og foresatte om de konsekvensene som kan oppstå ved deling av seksualiserende medieinnhold, som pornografi. På denne måten kan skolen og lærerne bidra til å opprette og utvikle bevisstheten om å vedlikeholde trygge digitale praksiser.

Lærerrollen som identitetsmarkør spiller også en betydelig rolle når det gjelder læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualitet og seksualisert medieinnhold. Gjennom deres personlige erfaringer, utdanningsbakgrunn og verdier formes tilnærmingen deres til tema. I lys av dette ser vi normkritiske (Røthing, 2022, s.52-53) tilnærminger til seksualitetsundervisning og seksualisert innhold, hvor de ferskeste lærerne ønsker å være rollemodeller og bryte ned tabuer, mens de mer erfarne ønsker å etablere trygghet før de åpner opp for samtaler om seksualitet og seksualisert medieinnhold. De ferskeste lærernes tilnærming kan ses i lys av ubehagets pedagogikk, hvor det er tydelig at ubehag er med på å utfordre elevenes refleksjoner og øke bevissthet og læring rundt tema (Røthing, 2022, s. 59). Når de samarbeider med eksterne samarbeidspartene som politiet og frivillig organisasjoner (Rosa Trekant & MSO), kan tyde på en normkritisk tilnærming til undervisningen, som går bort ifra den klassiske naturfaglige tavlebaserte seksualitetsundervisningen. Samtidig er Uke 6 et tydelig eksempel på normkritisk tilnærming til undervisning (Støle- Nilsen, 2022, s. 66). Mens undervisere ser på å bringe eksterne aktører som en styrke inn i undervisningen, poengterer Støle-Nilsen (2022, s.54) at den ikke bør erstattes av eksterne aktører eller undervisere.

Dette kan også sees i lys av accountability i lærerrollen (Biesta, 2009) – ansvar for elevenes læring og utvikling. Lærerne er tydelig bevisst sitt pedagogiske ansvar, både i ubehagets pedagogikk, men også det å finne balansegangere mellom god informasjon og for mye informasjon. Dette er utfordrende, fordi individuelle faktorer spiller inn på deres didaktiske tilnærming til seksualitet, og fordi normer i samfunnet og forventninger blant elevene, skolene, foresatte og lærerne selv, påvirke dette. Derfor etterspør de tydelige rammeverk for å veilede og følge deres accountability. Det er tydelig at lærerne som ønsker å utrette en forskjell er motiverte for å skape inkluderende læringsmiljø, samtidig som de mer erfarne ønsker å opprettholde trygge praksiser for dialog. Dette viser at lærere har ulike holdninger og verdier som ligger til grunn i hva de vektlegger: hvor noen vektlegger å være autentiske og trygge voksne, ønsker andre å skape åpen dialog og refleksjon hos elevene. Her ser vi tydelige forskjeller på lærerne, og to tydelige lærertypologier (Nordbø, 2019) Disse viser at lærerrollen er basert på mange individuelle faktorer og at forskjellige lærertypologier kan være nyttige for en mangfoldig elevmasse.

Denne studien viser at læreres didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold er variert, flerfoldig, og påvirket av flere faktorer. Gjennom dette ser vi at læreres tilnærming til seksualisert medieinnhold er variert, flerfoldig, og påvirkes av flere faktorer. De tydeligste faktorene som påvirker deres didaktiske tilnærming til seksualisert medieinnhold er: erfaring, kunnskap, kompetanse, holdninger, verdier og forventninger.

For noen lærere er åpenhet og sterkt engasjement rundt seksualitet sentralt for å skape god debatt i klasserommet, mens for andre er det viktigst å kunne tilby et trygt sted å dele sine innerste og vanskelige tanker på tomannshånd. Trygghet og tillit er sentralt for alle lærerne, men de har varierte innfallsvinkler for å etablere tillit. Dette tyder på at det er mange veier til rom, og at varierte tilnærminger fungerer til en variert elevmasse. Samtaler om seksualitet og seksualisert medieinnhold fører med seg en skjør situasjon, hvor balanse er nøkkelen for å opprettholde god diskusjon og trygghet. Å finne en balanse mellom dette er også viktig fordi det kan ha konsekvenser både for elevenes forståelser av seksualisert medieinnhold, men også fordi det kan skape et dårlig inntrykk av lærerne. Kvaliteten på seksualitetsundervisningen blir opp til hver enkelt skole, og hver enkelt lærer – noe som gjør at det ofte er læreren som blir frontfiguren i en mulig storm. Selv om det har blitt gjort mye forskning på seksualisert medieinnhold, og en økende bevisstgjøring fra et politisk hold er det likevel mangler på handlingsplaner i skolen – noe som fører til at hvordan elevenes forhold til seksualitet og seksualisert medieinnhold blir møtt med pedagogisk skjønn og pedagogisk klokskap. Selv om over halvparten av alle norske skoler har undervisningsmateriell i forbindelse med Uke 6 er det også her opp til læreren for fortolkning. Dette kan også sees i lys av lærerens fortolkning av det lærerplanen og kompetansemålene foreskriver.

Å finne en god balanse mellom lærernes erfaringer, kunnskap, holdninger, verdier og forventninger fra elever, skolen, foreldre og lærerne selv er essensielt for å skape en helhetlig didaktisk tilnærming til undervisning seksualitet og seksualisert medieinnhold. Samtidig er det viktig å poengtere at elevmassen er i stadig utvikling, hvor nye problemstillinger stadig dukker opp. Denne studiens bidrag er økt forståelse av læreres didaktiske tilnærming til undervisning om seksualisert medieinnhold, og at den didaktiske tilnærmingen påvirkes av faktorer som lærernes personlige og faglige erfaring, kunnskap om seksualitet og medier, verdier knyttet til seksualitet og medier – og holdninger til barn og unges mediebruk og seksualisert innhold. Samtidig belyser denne studien hvordan forventninger fra elever, foreldre, skolen og læreren selv, er med på å forme deres tilnærming til seksualisert medieinnhold som tema i undervisningen.

Referanseliste

Aasland, M. W. (2020) *Barna og seksualiteten (2 utgave)* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Addams, J. (1972). *The spirit of youth and the city streets*. University of Illinois Press. I NOU 2021:3 (2021) *Barneliv foran, bak og i skjermen- Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold-med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. Kultur og likestillingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/?ch=2>

Bang Svendsen, S.H. (2022) *Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold*. I Goldschmidt- Gjerløw, B., Eriksen, K.G & Jore, M.K. (Red.). (2022) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Berger, R. (2015) *Now I see it, now I don`t: Researchers position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative Research* 15 (15 sider)

Berggrav, S. (2020) *Redd Barna – Et skada bilde av hvordan sex er*.

<https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/rapport-et-skada-bilde-av-hvordan-sex-er-ungdoms-perspektiver-pay-porno.pdf/>

Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, Educational assessment, evaluation and accountability*, 21, p. 33 – 46. (12 s.)

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-008-9064-9.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2022) *Thematic analysis- a practical guide*. London: SAGE Publications Ltd

Buckingham, D. (2009). *The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice*. *Medienimpulse*, 47(2), 1–18.

<https://doi.org/10.21243/mi-02-09-13>

Bundsgaard, J. (2017) *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25.april) *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollebæk, D. (2013) *Samfunnsengasjement, deltakelse og offentlighet i en Facebook-tid*. I B. Enjolras, R. Karlsen, K. Steen-Johnsen & D. Wollebæk (Red.) *I Liker – liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm

Erstad, O. (2012) *Digital kompetanse i skolen- en innføring (2. utgave)* Oslo: Universitetsforlaget

Fowler, L.R., Schoen, L., Smith, H.S., Morain, S.R. (2022, 5. september) *Sex Education on Tik Tok: A Content Analysis of Themes*. *Health Promotion Practice*. Volume 23, Issue 5 (s. 739-742). <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/15248399211031536>

Frantzen, V. & Schofield, D. (Red.) (2018) *Mediepedagogikk og mediekompetanse-danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget

Frøvik, J.K, Torstensen R.L & Goldschmidt- Gjerløw, B. (2022) *Pornografi og kritisk tekning*. I Goldschmidt- Gjerløw, B., Eriksen, K.G & Jore, M.K. (Red.). (2022) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-face Behavior*. New York: Pantheon Books

Goldschmidt- Gjerløw, B., Eriksen, K.G., Jore, M.K. (2022) *Undervisning som balansekunst*. I Goldschmidt- Gjerløw, B., Eriksen, K.G., Jore, M.K. (Red.) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A. & Nordtømme, N.P (2000) *Klafki`s Didaktik Analtis as a Conceptual Framework for Research on Teaching*. I *Teaching as a Refeective Practice. The German Didaktik Tradition*. Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. Mahwah: New Jersey

Hatlehol, B. (2007) *Digitale ytringer som mulighet for medvirkning og danning*. I Vettenranta, S. (Red.) *Mediedanning og mediepedagogikk- fra digital begeistring og til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Helse- og omsorgsdepartementet (2017-2022) *Snakk om det! Strategi for seksuell helse*. https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf

Hind, R. (2017) *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging blant elever i 10.klassetrinn og 1 VGS*. Rapport. Kantar NTS. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf>

Hind, R. (2018, september) *Evaluering av undervisning om seksualitet i grunnskolen 2018*. Rapport. KANTAR NTS. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/seksuell-helse-evalueringer-av-tilskudd-og-planer/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf/_attachment/inline/98b98755-27e7-45ed-b79f-bbb0228db81c:a295e3f9fc11329c74616eab39be5fb851996c7b/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf

Klomsten, A.T. (2018) *Mediebruk, kropp og livsmestring i skolen*. I Frantzen, V. & Schofield, D. (Red.) (2018) *Mediepedagogikk og mediekompetanse- danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021) *Det kvalitative forsknings intervju* (3. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Medietilsynet (2018) *Barn og medier- undersøkelsen 2018. 9-18 åringer om medievaner og opplevelser*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier/>

Medietilsynet (2020, oktober) *Barn og medier 2020- en kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Medietilsynet (2022) *Barn og medier 2022: Porno* <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/barn-og-medier-2022-porno-desember-2022.pdf>

Nordbø, Y.M. (2019, 26.juni) *Undervisning om seksualitet- et spenningsfelt. Et kultursosiologisk blikk læreres erfaringer*. Universitet i Oslo.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70607/Masteroppgave_ferdig_YMN.pdf?sequence

NOU 2021:3 (2021) *Barneliv foran, bak og i skjermen- Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold-med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. Kultur og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/?ch=2>

NRK (18.03.2023) *Florida vil forby snakk om mensen*. Hentet fra:
https://www.nrk.no/nyheter/florida_vil_forby-snakk-om-mensen-1.16343303

NTB (22.03.2023) *Florida vil forby seksualundervisningen*. Hentet fra NRK.
https://www.nrk.no/nyheter/florida_vil_forby-seksualundervisning-1.16348542

Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold- samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Røthing, Å. (2022) *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning- perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Schofield, D. (2022) *Å bli agent i egen medie verden. Skolens rolle for barn og unge i mediasamfunnet*. I Uthus, M. (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sex og Politikk (u.å.) *Et univers fylt med normkritisk, helhetlig og positiv seksualitetsundervisning!* Hentet 5.07.23 <https://sexogpolitikk.no/kunnskap/>

Sex og samfunn (2022, april) *Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning? Et dypdykk i innholdet i seksualitetsundervisningen i skolen*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/04/Hva-inngar-i-dagens-seksualitetsundervisning-Et-dypdykk-i-innholdet-i-seksualitetsundervisningen-i-skolen.pdf>

Skarpsno. H.E. (2013) *Barna og seksualiteten- utfordringer i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena- selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

Solum, O. (Red.). (2013). *Film til folket sensur og kinopolitikk i 100 år*. Akademika I NOU 2021:3 (2021) *Barneliv foran, bak og i skjermen- Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold-med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. Kultur og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/?ch=2>

Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
<https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/>

- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/english/research/strategic-research-areas/nordic/research/research-groups/living-the-nordic-model/news/eu-kids-online-hovedrapport-for-norge-2019.pdf>
- Stene, M. (2003) *Vitenskapelig forfatterskap. Hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Kolle Forlag
- Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Bang Svendsen, S.H., Johannesen, N. & Hammeren, G.R. (2017) *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»*.
https://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Sturken, M. & Cartwright, L., (2017), *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. USA: Oxford University Press
- Støle- Nilsen, M. (2022) *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. En innføring for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder* (5.utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Seksualitet og kjønn. Et ressurshefte for lærere i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2015/12/Udir-Seksualitet-og-kj%C3%B8nn-2011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 21.11) *Hvordan beskytte barn mot skadelig innhold på nett? Hva skal barnehager og skoler gjøre for å hindre at barn og elever får tilgang til skadelig innhold på nett?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-hvordan-beskytte-barn-mot-skadelig-innhold-pa-nett/>
- Utdanningsdirektoratet (2022) *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/den-seksuelle-kroppen/>
- Vettenranta, S. (Red.) (2007) *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vildalen, S. (2014) *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Østerud, S. (2007) *Krever medieutviklingen en ny dannelsesstekning*. I Vettenranta, S. (Red.) *Mediedanning og mediepedagogikk- fra digital begeistring og til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

