

Agnes Ellen Bartholsen

MELLOM FLERE STOLER

- En studie av seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag.

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Evenes, 22. Mai 2018

SAMMENDRAG

I samfunnsfaget i den norske grunnskolen er seksualitet tydelig adressert gjennom skolens styringsdokumenter og gjennom kompetansemål i faget. På tross av dette opplevde jeg manglende kunnskap på feltet etter endt grunnskolelærerutdanning.

Gjennom denne masteroppgaven har jeg derfor søkt å undersøke på hvilken måte seksualitet belyses i lærerutdanningas samfunnsfag. Dette har jeg gjort gjennom å undersøke pensumlistene til syv forskjellige grunnskolelærerutdanninger. Jeg har også gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fire informanter. Informantene er rekruttert fra ulike institusjoner og har gjennom sin stilling hatt mulighet til å uttale seg om undervisningspraksis tilknyttet seksualitet.

Med utgangspunkt i teori knyttet til medborgerskap, har jeg forsøkt å gjøre rede for hvilke medborgerskapsperspektiver fremgår i pensumlitteraturen og informantenes fremstilling av undervisningspraksis. Undersøkelsen viser at seksualitet som tema i samfunnsfaget på lærerutdanninga er preget av store variasjoner. Ved enkelte institusjoner er temaet påfallende fraværende mens det på andre institusjoner behandles på en mer omfattende måte.

Utdanningene som tematiserer seksualitet gjør dette på ulikt vis og i ulik grad. Felles for alle er at de definerer samfunnsfagets mandat til å gjelde et moral-perspektiv. Mens de på den andre siden knytter den biologiske siden av seksualitet til naturfaget. Fravær av seksuell praksis i samfunnsfaget fører til en begrensning av barn og unges mulighet til seksuell autonomi og handlingskompetanse, noe som kan ha konsekvenser for barn og unges mulighet til å sette grenser.

Fraværet av praksis er også problematisk fordi en risikerer og redusere skeive til å bli et spørsmål om identitet. Informantenes fremstilling av praksis på feltet og litteraturgjennomgangen viser at samfunnsfaget har unike muligheter til tematisere seksualitet på en omfattende måte gjennom medborgerskapsperspektiver. Dette er også en mulighet som ser ut til å bli betydelig styrket gjennom nye læreplaner for grunnskolen og grunnskolelærerutdanninga.

ABSTRACT

In social studies in the Norwegian Elementary School, sexuality is heavily addressed on through the schools' management documents and Competence Aims in the course. Despite all of this, I felt a lack of knowledge on the topic after completed Elementary teacher education.

That is why, through this master's assignment, I have chosen to attempt to study in what way sexuality is viewed as in the teacher's Social studies education. I have achieved this through researching the curriculum of seven different elementary teacher programs. I have also completed qualitative research interviews with four informants. The informants have been recruited from different institutions and through their position have had an insight to express themselves about the educational practise directly in connection to sexuality.

With an origin in theory connected to citizenship, I have attempted to account which citizenship perspectives emerge in the curriculum literature and in the informant's representation of the educational practise. The study shows that sexuality, as a topic in social studies, in the teachers' education is characterized with big variations. At some institutions the topic is clearly absent, while at other institutions it is treated in a more comprehensive way.

The educations that portray sexuality do so in their own way, and in different levels. What they all have in common is to define social studies' mandate to portray it in a moral perspective, while the other side connects the biological part of sexuality into science studies. The absence of sexual practice within social studies leads to children and youth limitations within sexual autonomy and self-efficacy. something that could potentially lead to consequences for children and youth's ability to say "no".

The absence of this practice is also problematic because of the risk to limit queers to become a question of identity. The informants' depiction of practice within the field and the literature revision shows that social studies has unique possibilities to thematise sexuality in a coherent way through citizenship perspectives. This is also an opportunity that seems to be considerably strengthened through new curriculums for elementary schools and the elementary teacher education

FORORD

Jeg er litt usikker på om jeg skal betrakte meg selv som dum eller smart. Dum fordi jeg valgte tema for oppgaven på bakgrunn av en opplevelse av at jeg manglet kunnskap på feltet. Dette har ført til mye arbeid med å sette meg inn i temaet, hvilket jeg kanskje hadde sluppet dersom jeg valgte noe jeg i utgangspunktet hadde større kunnskap og selvtillit på. Men jeg føler meg samtidig ganske smart. Jeg har fylt et stort hull i egen kompetanse og samtidig lært utrolig mye nytt om et tema som jeg nå anser som veldig, veldig viktig, og som jeg gleder meg til å ta fatt på i eget virke som lærer.

Jeg vil gjerne benytte denne anledningen til å takke noen personer som har vært viktig for at denne oppgaven til slutt ble levert. Tusen takk til veilederne mine Trond Solhaug og Stine Helena Bang Svendsen for god veiledning, tilbakemelding og innspill til oppgaven. Deres tro og tillit til at dette skulle gå har vært helt avgjørende. Og Trond, du sa det så fint: ”Det skal gjøre litt vondt å skrive master.” Du er en klok, klok mann!

Tusen takk til alle informantene som deltok på denne undersøkelsen. Dere har vært til stor hjelp.

Tusen takk til onkel Terje og Wilhelm for hjelp og støtte. Jeg vil også rette en stor takk til mamma og pappa som alltid har døra åpen og kjøleskapet fullt i Leirosen. Jeg skal koke suppe til dere når dere blir gamle og grå og trenger meg. Takk også til lillesøster Helene som har muntret meg opp og gitt meg fine avbrekk i skrivingen. Gleder meg til å oppleve Europa med deg!

Agnes Ellen Bartholsen

Evenes, mai 2018

INNHALDSFORTEGNELSE

Mellom flere stoler	i
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
1.0 Innledning	3
1.1 Oversikt over oppgaven.....	5
2.0 Forskningstema	6
2.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
2.2 Problemstilling og avgrensning.....	7
2.3 Seksualitet i grunnskolens samfunnsfag.....	8
2.4 Seksualitet i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag.....	11
3.0 Teori: Perspektiver på medborgerskap	14
3.1 Innledning	14
3.2 Medborgerskap	14
3.3 Inkluderende medborgerskap	15
3.4 Intimt og seksuelt medborgerskap	18
3.5 Seksuelle rettigheter.....	22
3.6 Kort oversikt: kvinner, barn og skeive som seksuelle medborgere	25
3.7 Oppsummering	27
3.8 Forskning på feltet	28
3.9 Oppsummering	32
4.0 Forskningsdesign	33
4.1 Innledning	33
4.2 Kritisk teori og metodologi	33
4.3 Kvalitativ forskning og metode	34
4.4 Forberedelser	35
4.5 Forskningsintervjuene	38
4.6 Kvalitet i forskningen	43
5.0 Pilotundersøkelsen	45
5.1 Seksualitet i litteraturlistene	45
5.2 Oppsummering	48
6.0 Analyse av forskningsintervjuene	49
6.1 Innledning	49
6.2 Seksualitetens plass i samfunnsfaget på GLU	49
6.3 Temaer i seksualitetsundervisninga	57
6.4 Undervisningsmetoder	73
6.5 Rammefaktorer og prioritering.....	77
7.0 Oppsummerende diskusjon av hovedfunn	81
7.1 Innledning:.....	81
7.2 Seksuelt medborgerskap i lærerutdanningas samfunnsfag.....	81
7.3 Moralperspektivet og fravær av seksuell praksis	84
7.4 Fravær av seksualitet som tema i samfunnsfaget	88
8.1 Implikasjoner og veien videre	90
9.0 Litteratur	93
10.0 Vedlegg	96
10.1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	96
10.2 Intervjuguide	97
10.3 Vurdering fra NSD	98

1.0 INNLEDNING

I 2017 og 2018 har den globale offentlighet blitt smertelig klar over hvordan enkelte personer med makt og innflytelse har misbrukt denne i kraft av sin posisjon. Det som startet som en kritikk av makteliten har ført til en generell grensdebatt i samfunnet. Gjennom kampanjen #metoo har seksuell trakassering og overgrep blitt satt på dagsorden, nok en gang.

Seksuell trakassering er ikke bare et problem tilknyttet eliten. Utfordringer knyttet til seksualitet er i stor grad et samfunnsproblem som angår oss alle. Ulike former for seksuell trakassering og vold oppleves også av barn og unge (Bakken, 2017; Mossige & Stefansen, 2016).

Undervisning om seksualitet ansees å være viktig for barn og unges identitetsutvikling og seksuell handlingskompetanse. Samtidig ansees det å være viktig fordi kunnskap om seksualitet kan sette elevene i stand til å sette og respektere egne og andres grenser. Dette uttrykkes blant annet gjennom helse- og omsorgsdepartementets strategi for seksuell helse "Snakk om det!":

"Kunnskap om grenser, respekt og rettigheter og evnen til å reflektere over ulike situasjoner er viktig for å utvikle egen autonomi og samtidig respektere andres grenser." (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15).

Samfunnsfaget er et fag som byr på unike muligheter til å fremme en seksualitetsundervisning som bidrar til både seksuell autonomi og mestring og forebygging av seksuelle overgrep og krenkelser. Dette fordi grenser, respekt og rettigheter utgjør en sentral del av faget i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Forskning viser imidlertid at bare 15 % av elever oppgir at de har hatt

seksualitetsundervisning i samfunnsfaget. Elevene rapporterer dessuten om at temaer som er klart uttrykket i samfunnsfagets læreplan som kropp, overgrep, grenser og seksuell identitet belyses i langt mindre grad enn for eksempel kjønns sykdommer og prevensjon (Sex og samfunn, 2017).

Når forskere skal ut å undersøke seksualitetsundervisning, finner de ofte feil, mangler og svakheter. Eller forbedringspotensialer, som det ofte blir kalt. Også lærerne selv mener at seksualitetsundervisningen ikke er god nok (Hind, 2016). Hvorfor er den ikke det?

I en undersøkelse gjort på oppdrag for Sex og samfunn oppgir bare 13 % av lærerne at de fikk kunnskap om seksualundervisning gjennom utdanningen som de kan benytte som lærer (Hind, 2016). Kan dette ha noe med saken å gjøre? Jeg vil i det følgende undersøke seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag.

1.1 OVERSIKT OVER OPPGAVEN

Kapittel 2 går inn i bakgrunn for valg av tema og avgrensning av problemstillingen. Kapitlet belyser hvordan seksualitet kommer til uttrykk i samfunnsfagets styringsdokumenter, for så å gå inn i hvordan dette knyttes opp imot grunnskolelærerutdanningas mandat.

Kapittel 3 tar for seg teori som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Her har jeg i hovedsak tatt for meg teori som knytter seksualitet opp imot medborgerskap. Videre presenteres forskning på feltet som viser hvorfor og på hvilken måte medborgerskapsperspektiver bør inngå i seksualitetsdiskursen.

Kapittel 4 presenterer hvordan oppgaven har blitt til, hvilke teoretiske rammer som har vært førende og de valg som er gjort under veis.

Kapittel 5 består av en kort presentasjon av pilotprosjektet som danner mye av grunnlaget for denne oppgaven, samt en analysedel der informantenes betraktninger rundt seksualitet i samfunnsfaget står sentralt.

Kapittel 6 oppsummerer og drøfter oppgavens funn. Til sist drøftes to hovedfunn som danner grunnlaget for noen implikasjoner for seksualitet i samfunnsfaget.

Kapittel 7 gir noen implikasjoner som avrunder oppgaven.

2.0 FORSKNINGSTEMA

2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I prosessen med å finne et tema som jeg ønsket å skrive om i masteroppgaven min tok jeg for meg kompetansemålene i læreplan for samfunnsfag på grunnskolen. Etter gjennomgang av samtlige læreplanmål oppdaget jeg et hull i egen kompetanse knyttet til tema seksualitet. I grunnskolens læreplan for samfunnsfag er det minst syv læreplanmål som eksplisitt kan knyttes opp i mot seksualitet. Flere dersom man legger til grunn en videre forståelse. I møte med læreplanen satt jeg igjen med følgende spørsmål: Har seksualitet vært et tema på samfunnsfagutdanninga?

For å få svar på dette spørsmålet fant jeg frem gamle litteraturlister fra institusjonen som jeg tok grunnskolelærerutdanninga mi på, og sjekket om vi hadde gjennomgått noe pensum som kan knyttes til seksualitet. Funnene var nedslående. Ingen av kildene på pensumlitteraturen omhandlet seksualitet direkte. Mer indirekte var seksualitet nevnt i historiske kilder eller kilder som omhandlet menneskerettigheter, men da i korte trekk eller ganske overfladisk. Nærliggende begreper og konsepter som for eksempel familie, kjønn og grenser var også påfallende lite belyst. Jeg måtte videre spørre meg selv: er dette en tendens på alle institusjoner som former fremtidas samfunnsfaglærere eller er det bare en glipp gjort på min grunnskolelærerutdanning?

For å finne ut av dette valgte jeg å gjøre den samme undersøkelse som jeg hadde gjort på egen institusjon på andre lærerutdanninger som en form for pilotundersøkelse. Jeg fremskaffet litteraturlistene til samfunnsfag for ett spesifikt kull på syv grunnskolelærerutdanninger. Tendensene var noe varierende. Ved enkelte institusjoner ble seksualitet tatt opp eksplisitt. Litteraturen virket imidlertid ikke å være veldig omfattende. Ved andre institusjoner var tendensene mer slik jeg selv hadde erfart: tema var bemerkelsesverdig fraværende.

Videre meldte det seg nye spørsmål: Gir litteraturlistene et riktig bilde av situasjonen? Eller belyses temaet seksualitet bedre i undervisning gitt i faget? For å få svar på dette bestemte jeg meg for å kontakte de ulike lærerutdanningene for å undersøke problemstillinga: ”På hvilken måte behandles seksualitet i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag?”.

2.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING

Få lærere mener de gjennom utdanninga har fått relevant kunnskap om seksualitet (Hind, 2016). Dette kan ha konsekvenser for den undervisninga som blir gitt i grunnskolen (Svendsen, 2012). I denne oppgaven har jeg derfor hatt til hensikt å undersøke seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningene. For å avgrense min undersøkelse har jeg valgt å fokusere på samfunnsfaget og ønsker derfor å belyse problemstillinga:

”På hvilken måte behandles seksualitet i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag?”

Ettersom jeg skriver min master i samfunnsfagdidaktikk har jeg valgt å knytte problemstillinga opp imot et av de mest sentrale begrepene innenfor samfunnsfaget i skolen: *medborgerskap*. Medborgerskapsperspektivet ligger til grunn for både teori, analyse og diskusjon, å bidrar slik til å avgrense problemstillingen.

Pilotundersøkelsen jeg gjorde var tilknyttet pensumlitteraturen til kull 2013 (studenter som ble immatrikulert høsten 2013). Jeg ønsket derfor å rekruttere informanter som kunne si noe om undervisningspraksis tilknyttet dette kullet.

Dette har da også ført til at jeg har måtte forholde meg til de styringsdokumentene som har vært gjeldende for den fireårige grunnskolelærerutdanninga fra 2010 i utgreiingen av seksualitet i grunnskolelærerutdanninga.

2.3 SEKSUALITET I GRUNNSKOLENS SAMFUNNSFAG

Undervisningen om seksualitet er lovfestet gjennom forankringen det har i ulike kompetansemål i fagene naturfag, samfunnsfag, KRLE og norsk på alle trinn i skolen (Stubberud, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017). Ut over innholdet i kompetansemålene og de retningslinjene som styringsdokumentene gir, eksisterer det ingen nasjonale retningslinjer for innhold, perspektiver og organisering av seksualitetsundervisning i den norske skolen (Støle-Nilsen, 2017). For å undersøke hva seksualitet betyr i samfunnsfaget vil jeg her redegjøre for noen av de føringene som legger grunnlaget for hvordan en kan forstå seksualitet i samfunnsfagets styringsdokumenter.

Samfunnsfagets formål uttrykkes med store ambisiøse ord innledningsvis i samfunnsfagets læreplan. Her uttrykkes grunnleggende kunnskaper og ferdigheter samt normer og verdier som anses å være sentrale i faget. Grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling fremheves for eksempel som sentralt. Disse verdiene kan anses som fagets fundament. Opplæring til og for å realisere slike verdier gjøres blant annet gjennom å bevisstgjøre elevene sin innvirkning og sitt ansvar i samfunnet. Formålsdelen uttrykker for eksempel også:

”Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.”
(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Avsnittet tydeliggjør koblingen mellom individet og samfunnet, og hvordan den individuelle opplæringen gjennom ansvarliggjøring og bevisstgjøring av elevene har innvirkning på samfunnene elevene er en del av. Medborgerskaplig opplæring kan slik være sentralt for at

elevene skal kunne se seg selv som en integrert del av samfunnet. Dette fremheves også eksplisitt i formålet til hovedområdet samfunnskunnskap:

”Samspelet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring på den eine sida og individuelle handlingar og val på den andre, er sentralt i hovudområdet. Verdien av likestilling, medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap.” (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Samfunnskunnskapen tar altså opp samfunnets makrostrukturelle prosesser på den ene siden (samspelet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring), og mikroperspektiver ned på individnivå på den andre siden (individuelle handlinger og valg). De to perspektivene er viktig for at elevene skal kunne forstå seg selv som en del av samfunnet.

I samfunnskunnskapens del av læreplanene aktualiseres temaer som tradisjonelt har vært forbundet med den intime eller private sfære. Tematikker knyttet til eksempelvis kropp, seksualitet, kjønn og familie tas gjennomgående opp i kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn. Slike temaer er organisert etter et spiralprinsipp, som tar hensyn til barnets modning hvor forståelsesrammene gradvis utvides. (Børhaug, Christopheresen, & Aare, 2014). Denne progressive og konstruktivistiske måten å bygge kunnskap rundt slike temaer starter med det nære, mikroperspektivet, før det beveger seg mer imot de større makroperspektivene.

Problemstillinger rundt intime temaer kan ha en egenverdi for barn og unge både fordi det tilfredsstillende en nysgjerrighet og fordi det kan klargjøre og utdype egne opplevelser, erfaringer og inntrykk (Koritzinsky, 2014). I tillegg ser vi i dagens samfunn at problemstillinger som tidligere har vært ansett som en del av den private sfære i høyere grad tas opp i offentligheten. Dette handler blant annet om en erkjennelse av at hvordan vi lever våre private liv har innvirkning på det øvrige samfunn og at en ser en tendens til at det private og intime liv i høyere grad får en politisk agenda (jf. Lister, 2002; Plummer, 2001). Dette kan tyde på at intime og private temaer som blir tatt opp i samfunnsfaget har en ambisjon som går ut over danning av individet.

Denne påstanden kan underbygges dersom en studerer kompetansemålene:

Etter 4. trinn skal elevene blant annet kunne:

- samtale om tema knyttet til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt
- samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgåver i familien
- gje døme på rettar barn har, på ulike forventningar jenter og gutar møter kvardagen, og samtale om korleis forventningane kan opplevast (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Etter 7. trinn skal elevene kunne:

- samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglende respekt for ulikskap
- gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8)

Og etter 10. trinn skal elevene kunne:

- gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere mellom kulturar
- analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden mellom ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10)

Som vi ser er kompetansemålene systematisk bygget opp. Fagbegrep som opptrer i samme kompetansemål legger føringer for hva som bør inngå i undervisningen, og hvilke tematikker som knyttes opp imot hverandre både tematisk og analytisk. Gjennom disse kompetansemålene ser vi at intime tematikker for det første blir behandlet gjennomgående på alle trinn i læreplanen. I tillegg ser vi en progresjon i hvilke perspektiver som bringes inn i tematikkene. Mens det på de lavere trinnene i større grad dreier seg om et mikroperspektiv på individ og familienivå, trekker læreplanen i større grad inn samfunnsperspektiver på mer overordnede nivåer når elevene blir eldre.

2.4 SEKSUALITET I GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGAS SAMFUNNSFAG

Grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag organiseres gjennom de to fagene samfunnsfag 1 og samfunnsfag 2 som begge dekker fagområdene utforskaren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Opplæringsloven og grunnskolens styringsdokumenter legger i stor grad føringa for innholdet i grunnskolelærerutdanninga og hvordan grunnskolelærerutdanninga legges opp (Dale, 2009). I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanninga §1 fremkommer en slik logikk gjennom formuleringen:

”Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.” (2010, §1)

Denne formuleringen tydeliggjør sammenhengen mellom læreplan for grunnskolen og grunnskolelærerutdanninga. Sitatet indikerer at utdanningen skal være læreplannær og relevant. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanninga legger i tillegg til grunn mer fagspesifikke retningslinjer for hvordan de ulike institusjonene skal legge opp sine grunnskolelærerutdanninger. I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag fremheves for eksempel:

- kan anvende faglige og fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter i geografi, historie og samfunnskunnskap i henhold til gjeldende læreplan og kritisk vurdere egen undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 76)

Denne formuleringa tydeliggjør sammenhengen mellom samfunnsfaget i grunnskolen og samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanninga. Sitatet tydeliggjør viktigheten av faglige og fagdidaktiske kunnskaper knyttet til den gjeldende læreplan i grunnskolen. Videre fremhever retningslinjene at:

”Arbeidet med samfunnsfag skal fremme studentens samfunnskompetanse og evne til å være medborger i et flerkulturelt samfunn. Studenten skal også oppøve sin evne til å bidra til slik læring i grunnskolen.” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 76)

Denne formuleringen fungerer som en del av sammenfatningen av samfunnsfagets mandat i grunnskolelærerutdanninga. Fremhevingen av sentrale nøkkelbegreper som medborger og flerkultur finner en også eksplisitt formulert i grunnskolens læreplaner i samfunnsfag. Utdraget sier også noe om forholdet mellom student (fremtidig lærer) og elev. En kan forstå det som en forutsetning at danning av studentene er viktig for at studentene selv skal kunne danne elevene.

Samfunnsfaget har et helt spesielt mandat knyttet opp til medborgerskap. I den senere tid har det forekommet en utviding av medborgerskapsdiskursen som har satt søkelys på hvordan intime forhold angår fellesskapet og medborgerperspektiver (Kabeer, 2005; Lister, 2002; Plummer, 1995). Gjennom samfunnsfaget skal studentene blant annet kunne

- legge til rette for opplæring om samfunnsforhold i et flerkulturelt og globalt perspektiv, med vekt på menneskerettigheter og demokratiske prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2010, 77)

Dette ferdighetsmålet kan for eksempel egne seg til å inngå i en utvidet forståelse av medborgerskap som tar opp i seg ”intime” spørsmål. Referansen til menneskerettighetene kan for eksempel belyse ulike rettigheter knyttet til kjønn, kropp og seksualitet. Videre kan formuleringen ”legge til rette for opplæring om samfunnsforhold i et flerkulturelt og globalt perspektiv” egne seg for å adressere ulike tematikker som inngår i en seksuell medborgerskapsdiskurs. Dette fordi en kan se ferdighetsmålet opp mot kompetansemål i samfunnsfag som knytter seksualitet til samfunnsforhold og kultur. Seksualitet blir imidlertid ikke tatt særlig eksplisitt opp i grunnskolelærerutdanningas kompetansemål for den fireårige

grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag. Det mest eksplisitte er at studenten skal ha:

- kunnskap om sosialisering og identitetsutvikling i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.76).

Selv om dette kunnskapsmålet ikke nevner seksualitet direkte kan dette udiskutabelt knyttes opp imot kjønn og seksualitet. Det kan derfor ikke forstås som at seksualitet ikke inngår i faget.

3.0 TEORI: PERSPEKTIVER PÅ MEDBORGERSKAP

3.1 INNLEDNING

I kapittel 2 undersøkte jeg hvordan seksualitet kommer til uttrykk i styringsdokumenter for samfunnsfag. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori som knytter seksualitet opp imot samfunnsdiskursen gjennom begrepet medborgerskap.

3.2 MEDBORGERSKAP

Medborgerskap er et begrep som stammer fra den engelske termen ”citizenship”. Det engelske begrepet blir på norsk oversatt med både begrepet ”statsborgerskap” og ”medborgerskap” (Solhaug & Børhaug, 2012,).

Statsborgerskapsbegrepet er primært en juridisk term knyttet til plikter og rettigheter innenfor et geografisk avgrenset område, og knyttes opp mot et individs *status* i en stat.

Medborgerskapsbegrepet tar imidlertid inn over seg hvordan enkeltmennesker og grupper skal delta og samhandle i komplekse og pluralistiske samfunn. Medborgerskapet angår sider ved menneskers liv som identitet, tillit, tilhørighet og deltakelse (Brochmann, 2002), og vedrører slik *rollen* et individ har i et samfunnet. Rollebegrepet knyttes til et normativt innhold som forhandles frem gjennom politiske, kulturelle og sosiale fraksjoner. Samfunnskonsensus legger altså føringer og grenser for hvem som anerkjennes som medborgere og på hvilke samfunnsområder (Kymlicka & Norman, 1994).

Det vil si at rollen som medborger hele tiden defineres ut ifra den kollektive referanserammen i dialogen mellom kultur, politikk og samfunn. ”Malen” for hvordan vi skal forholde oss til hverandre avhenger slik av en samfunnskonsensus som vi hele tiden definerer gjennom anerkjennelse eller avvisning, inkludering eller ekskludering. Mange av de juridiske rettighetene som utarbeides i et samfunn er ofte resultat av innarbeide praksiser som følge av en konsensus (Isin, 1999). På den måten er medborgerskap et dynamisk og bevegelig konsept som til stadighet må redefineres og utvikles (Lister, 2007).

Medborgerskapsbegrepet er ikke fullstendig løsrevet fra statsborgerskapsbegrepet. Dette fordi muligheten til deltakelse i et samfunn i noen grad forutsetter å bli tildelt fullstendige rettigheter gjennom statsborgerskapet (Solhaug & Børhaug, 2012).

3.3 INKLUDERENDE MEDBORGERSKAP

Ideer som likeverd og inkludering er klart forankret i formålsparagrafen til den norske opplæringsloven:

”Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (1987, §1-1)

I et demokratisk og egalitært samfunn, som det norske, kan en inkluderende medborgerskapsforståelse-og praksis være hensiktsmessig og ønskelig. Det tar sikte på organisering med likhet og likeverd som idealer. Et inkluderende medborgerskapsperspektiv kan være redskaper for å oppnå sosial rettferdighet for marginaliserte og undertrykte grupper i samfunnet (Lister, 2007). Et inkluderende perspektiv på medborgerskap legge til rette for at marginaliserte grupper skal få de samme mulighetene til deltakelse som ”majoritetsgruppen”.

For å skape en mer inkluderende medborgerskapsforståelse-og praksis må man utfordre den etablerte konsensus. Dette kan gjøres blant annet gjennom å synliggjøre og kritisere hvordan marginaliserte grupper undertrykkes av det etablerte system. I arbeidet med å synliggjøre hvordan marginaliserte grupper ekskluderes i samfunnet kan en belyse deres posisjon ut ifra seks kriterier som er avgjørende for gruppene i deres kamp for fulle medborgerlig rettigheter. Disse kriteriene er rettferdighet, anerkjennelse, selvbestemmelse, solidaritet (Kabeer, 2005), kollektiv handling og mangfoldets verdi (Lister, 2008). I det følgende vil jeg gi en kort oversikt over de ulike kriteriene og hvordan de kan være relevant i relasjon til temaet seksualitetsundervisning.

Rettferdighet kan en forstå som at rettferdighet ikke nødvendigvis oppnås gjennom lik behandling, men at rettferdighet i noen tilfeller oppnås gjennom forskjellsbehandling (Kabeer, 2005). Innenfor temaet seksualitet vil det kunne dreie seg om hvilke perspektiver på seksualitet som kommer til uttrykk; *fremgår seksuelle minoriteters perspektiver i faget?*

Anerkjennelse kan en forstå som et fokus som retter seg mot menneskers iboende verdi, med respekt for de forskjeller som finnes mellom grupper og individer (Kabeer, 2005). Her vil det kunne være relevant å undersøke hvordan anerkjennelse skjer gjennom belysning og representasjon av seksuelle minoriteters perspektiv i samfunnsfaget? Altså; *på hvilke måter belyses seksuelle minoriteters perspektiver i faget?*

Selvbestemmelse handler om folks mulighet og evne til å kontrollere egne liv (Kabeer, 2005). Her vil det være sentralt å undersøke seksuelle rettigheter som sikrer individet og grupper seksuell selvbestemmelse. I denne oppgaven vil det for eksempel være sentralt å undersøke; *fremgår perspektiver på seksuell selvbestemmelse i faget?*

Solidaritet kan forstås som evne til å identifisere seg med andre individer og grupper i deres kamp for medborgerlig anerkjennelse og rettferdighet (Kabeer, 2005). Dette perspektivet er sentralt i skolen. En kan spørre: *fører undervisningen til solidaritet og forståelse for ulike seksuelle minoriteter og deres posisjon som minoritet?*

Kollektiv handling handler om å kunne delta med andre samfunnsmedlemmer på lik linje og som jevnbyrdige. Evnen til å kunne delta og organisere kollektive handlinger i prosesser for å gjøre krav på rettigheter er viktig for politisk effektivitet. Det krever mellommenneskelig empati (Lister, 2008). Dette poenget henger sammen med spørsmålet knyttet til solidaritet. Vi kan forlenge dette spørsmålet med å spørre; *gir undervisning som fremmer solidaritet for minoriteters perspektiver evne til kollektiv handling?*

Og til slutt; *mangfoldets verdi* handler om å anerkjenne retten til å være annerledes, og å unngå identitetspolitikk som fremme én type identitet. Retten til å være annerledes handler slik om ”universalisering av forskjeller” (Lister, 2008). I sammenhengen seksualitet kan dette dreie seg om å for eksempel å unngå og ”andregjøre” eller ”fremmedgjøre” ulikheter, men heller synliggjøre og fremheve seksuelt mangfold. En kan derfor spørre; *behandles og anerkjennes seksuelle forskjeller som normalt og en verdi eller som et unntak og et avvik?*

Gjennom dette forstår jeg at inkluderende medborgerskap handler om å sikre marginaliserte gruppers mulighet for reell deltakelse i samfunnet. Dette gjøres gjennom at fellesskapet respekterer, anerkjenner, verdsetter og synliggjør minoriteter, samt viser solidaritet, empati for minoritetene. Inkluderende medborgerskap handler derfor om formelle juridiske rettigheter og normer, praksiser, meningsdanning og identitetsdanning (Lister, 2007), som legger føringer for minoriteters mulighet til medborgerskap.

Gjennom den skisserte teorien om inkluderende medborgerskap ønsker jeg å undersøke om marginaliserte gruppers perspektiver kommer til uttrykk i mine empiriske data og eventuelt på hvilken måte dette skjer.

I det norske samfunn kan en diskutere mange grupper som er marginalisert i ulike samfunnsdomener. En kan for eksempel trekke frem kulturelle minoriteter, kvinner, fattige, barn og funksjonshemmede som eksempel på grupper som ofte marginaliseres og undertrykkes i et samfunn (Lister, 2007). I tilknytning til temaet for denne undersøkelsen, seksualitet, har typiske marginaliserte grupper i Norge vært kvinner og LHBT-personer (Fellesbetegnelse for lesbiske, homofile og biseksuelle og transpersoner). Både feministaktivister og skeive rettighetsbevegelser har i lang tid arbeidet hardt for å utfordre rådende ideer om seksualitet og kjønn på alle fronter (Isin, 1999), noe som vitner om behovet for å inkludere slike perspektiver i undervisning om seksualitet. En annen gruppe som jeg ønsker å synliggjøre i denne oppgaven er barn. Dette er grupper jeg trekker frem fordi jeg ønsker å diskutere disse gruppenes posisjon i mine informanternes fremstilling av praksis i seksualitetsundervisning.

Teori om inkluderende medborgerskap kan gi perspektiver på hvilke grupper som bør inkluderes i seksualitetsundervisninga på samfunnsfag for å etterkomme opplæringslovens mål og verdier som for eksempel respekt for menneskeverd, likeverd og solidaritet. Teori om kriteriene som må ligge til grunn for å sikre inkludering av marginaliserte grupper, kan bidra til å belyse på hvilken måte marginaliserte grupper (eventuelt) blir inkludert i samfunnsfaget på.

Utforskning av rammer for inkluderende medborgerskap kan gjøres på tvers av andre medborgerskapsdiskurser gjennom såkalte "flerlagsanalyser" (Lister, 2007). En slik analyse retter fokus mot marginaliserte grupper innenfor en gitt diskurs eller samfunnssfære, og søker slik å rukke ved, eller reorganisere den etablerte forståelsen av medborgerskap. En av domeneene som Ruth Lister kort skisserer i sin artikkel "Inclusive Citizenship: Realizing the Potential" er den intime og private sfære (2007). Begreper som seksuelt eller intimt medborgerskap egner seg til å teoretisere marginaliserte gruppers situasjon.

3.4 INTIMT OG SEKSUELT MEDBORGERSKAP

Enkelte vil hevde at seksualitet er en privatsak og derfor ikke inngår i en offentlig diskurs. Likevel har politisering av livets "private" arenaer vært et faktum siden 1800-tallet, og kanskje lengre. Gjennom biopolitikk har biologiske prosesser, som forplantning, fødsel, døden, helse, levealder og så videre, vært arena for politikk (Foucault, 1999). Noen går så langt som å hevde at all offentlig diskurs og politikk, både lokalt, nasjonalt og globalt, er preget av seksuelle føringer gjennom å alltid ha seksuelle kategorier og preferanser innbakt i seg (Epstein & Jhonson, 1998). Grensene for hva som vedrører det offentlige og sosiale liv og det private og personlige liv blir stadig mer flytende gjennom politisering av privatlivet (Plummer, 2001). Denne utviklingen fører til at problemstillinger som tidligere har vært fraværende i offentligheten og vært løst innenfor husets fire vegger, nå har offentlig relevans. Dette fordi løsningen eller konsekvensen av problemene angår offentligheten. Hvordan vi lever våre private og intime liv har innvirkning på samfunnet.

Begreper som intimt medborgerskap og seksuelt medborgerskap indikerer derfor at en ikke kan trekke et klart skille mellom offentlig og privat, og at intime og seksuelle anliggende derfor er en del av den offentlige samtalen og vårt virke som medborgere. Ken Plummer definerer intimt medborgerskap slik:

” (...) the control (or not) over one’s body, feelings, relationships: access (or not) to representations, relationships, public spaces, etc; and socially grounded choices (or not) about identities, gender experiences.” (1995, s. 151).

Denne definisjonen tar inn over seg sentrale aspekter ved medborgerskap som rettigheter, tilhørighet og identitet (Brochmann, 2002). Diskurser rundt det intime medborgerskapet handler om at en må anerkjenne en rekke politiske, moralske og etiske dilemmaer som folk konfronteres med i den postmoderne og globaliserte verden. Dette vedrører både folks private liv og den offentlige samfunnsdebatt. En må likevel være bevisst at intimt medborgerskap ikke må forveksles med intimiteten selv (Plummer, 2001). Ken Plummer identifiserer seks empiriske eksempler som viser hvordan ”private” eller intime temaer er tema for den offentlige diskurs og politikk.

- *Familieliv* aktualiseres gjennom ulike former for familiekonstellasjoner. Mest nærliggende og relevant er kanskje diskusjoner rundt reguleringer av samlivet, gjennom debatter rundt for eksempel ekteskap og partnerskap. Det vil også inkludere debatter om for eksempel skilsmisse og forutsetninger for aleneforsørgere (Plummer, 2001).
- *Reproduksjon* aktualiserer juridiske og moralsk-etiske debatter rundt fertilitet som egg-og sæddonasjon, surrogati og adopsjon. Reguleringer av reproduksjon blir ofte et spørsmål om muligheter gjennom ny teknologi. Diskusjoner om rammer og rettigheter i tilknytning til reproduksjon knyttes ofte opp imot familieliv. Spørsmål om hvem som

har reproduktiv rett kan knyttes til et spørsmål om hvilke par eller individer som anerkjennes som legitime foreldre (Plummer, 2001).

- *Kroppslig selvbestemmelse* aktualiseres også gjennom teknologiske muligheter, men her for å endre egen kropp. Denne debatten knytter seg ofte til problematikk rundt kjønnsidentitet men kan også handle om for eksempel donasjon av egg, sæd surrogati. Kroppslig autonomi kan også knyttes opp imot seksuell selvbestemmelse (se: avsnitt 3.5) (Plummer, 2001).
- *Kjønn* og spørsmål rundt dette blir aktualisert gjennom debatter som bidrar til brudd på den etablerte oppfatningen om kvinne og mann, feminin og maskulin. Dette symboliseres gjennom debatter rundt transkjønn men også mer generelle debatter om kjønns sosialisering og forskjeller mellom kjønn (Plummer, 2001).
- *Seksuell helse* aktualiserer debatter rundt sikre seksuelle praksiser og uønskede praksiser. Dette gjelder debatter fra HIV/AIDS og andre seksuelt overførbare sykdommer, misbruk av barn, seksuell trakassering, cybersex til registrering av pedofile. Denne debatten dreier seg i stor grad om hva som er ønsket seksuell praksis og ikke, og hvordan en som samfunn søker å regulere dette (Plummer, 2001).
- Det siste punktet Plummer diskuterer går på *private problemer* som offentlig utfordring. Her nevnes ulike psykiske lidelser som jeg ikke ser det hensiktsmessig å gå mer inn i (Plummer, 2001).

Som vi ser aktualiserer disse eksemplene en rekke spørsmål og diskurser knyttet opp mot seksualitet. Ved hjelp av disse empiriske eksemplene ønsker jeg å undersøke: *på hvilken måte belyses temaer som familieliv, reproduksjon, kroppslig selvbestemmelse, kjønn, seksuell helse og private problemer i lærerutdanninga?* Svaret vil kunne fortelle meg noe om hvilke temaer informantene inkluderer i undervisningssammenheng som er relevante å koble opp imot det

intime medborgerskapet. Det vil kunne bidra i en diskusjon om hvilke medborgerskapsperspektiver som kommer til uttrykk i seksualitetsundervisninga.

I de fleste av disse perspektivene ligger det også implisitt diskusjoner og dilemmaer som vedrører de tidligere nevnte marginaliserte gruppene; kvinner, skeive og barn. En kan videre spørre; *Hvem sine perspektiver knytter informantene opp imot de intime medborgerskapstemaene?* Svaret kan belyse om informantene knytter det intime medborgerskapsperspektivet opp imot seksuelt marginaliserte grupper i samfunnet.

De skisserte temaene er også relevant fordi de har visse fellestrekk med temaer og nøkkelbegreper som trekkes opp som sentrale i samfunnsfagets læreplan. Som vi så i redegjørelsen for læreplanene opptrer seksualitet i relasjon til andre temaer i samfunnsfaget. Familie og samliv, kjønn og kjønnsroller, respekt og overgrep er nøkkelbegreper som både går igjen i læreplanen og i teori om intimt medborgerskap (se: Utdanningsdirektoratet, 2013). Intimt medborgerskap kan kanskje bidra til å forstå hvorfor intime tematikker bør være sentrale i samfunnsfaget og hvordan bør inkluderes i en faget. Konseptet er slik aktuelt å dra vekslers på i denne oppgaven fordi det tar opp temaer, spørsmål og problematikk som berører seksualitet og som *er* adressert i samfunnsfagets læreplaner.

Begrepet intimt medborgerskap og seksuelt medborgerskap bidrar altså til et brudd mellom det som har vært betraktet som private anliggende og det som oppfattes å tilhøre det offentlige domene. Begrepene brukes til dels om hverandre og som synonymmer og til dels som separerte begreper. Seksuelt medborgerskap må likevel ansees å være et smalere begrep da det stort sett fokuserer på rettigheter knyttet opp imot kjønn og seksualitet. Intimt medborgerskap kan imidlertid også omfatte tematikker som strekker seg ut over det seksuelle medborgerskapet. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke begrepet seksuelt medborgerskap i den videre diskusjonen ettersom jeg mener dette blir mest presist.

Seksuelt medborgerskap handler i høy grad om de rettigheter og plikter som staten gir individene i tilknytning til deres seksuelle praksiser (Richardson, 2001). Denne definisjonen

er kanskje noe smal ettersom rettigheter ofte fremforhandles som et resultat av endring i den kollektive referanserammen. På den måten er det ikke bare staten som legger føringer for og definerer rammene til det seksuelle medborgerskapet. Eksempelvis tar kommersielle aktører del gjennom reklame, underholdning og musikk, mens kulturen bidrar gjennom kunst, litteratur og teater (Andersen, 2009). Anerkjennelse gjennom rettigheter kan slik utgå fra samfunnsnormer.

Seksuelt medborgerskap bygger på kritikk av den hegemoniske heteronormative offentlige diskurs, som virker ekskluderende og marginaliserende. Inkluderende diskurser om seksuelt medborgerskap tar sikte på å fremme offentlig anerkjennelse og politikk som kan bidra til reelle medborgerlige rettigheter for seksuelle minoriteter (Lister, 2002). I teoretiseringen av begrepet vektlegges seksualitet som faktor for tildeling av rettigheter i samfunnet (Lister, 2007).

3.5 SEKSUELLE RETTIGHETER

Fordi det ikke eksisterer noen entydig definisjon av seksuelt medborgerskap, kan seksuelle rettigheter være en vei å gå for å undersøke hvordan det seksuelle medborgerskapet konseptualiseres. Seksuelle rettigheter kan altså være en relevant inngang for å studere begrensninger og potensiale som ligger i begrepet seksuelt medborgerskap (Richardson, 2000). Seksuelle rettigheter kan deles opp i tre hovedgrupper; adferdsbaserte rettigheter (praksis), identitetsbaserte rettigheter (identitet) og relasjonsbaserte rettigheter (relasjoner) (Richardson, 2000).

3.5.1 ADFERDSBASERTE RETTIGHETER

Adferdsbaserte rettigheter dreier seg i korte trekk om tre hovedpunkter: Retten til deltakelse i seksuelle aktiviteter, retten til nytelse og retten til seksuell og reprodutiv selvbestemmelse.

Retten til deltakelse i seksuelle aktiviteter handler om seksualitet som et fysisk og primært behov hos oss som mennesker (Richardson, 2000) og blir ofte sett på som en del av de sivile

rettighetene i vårt samfunn (Lister, 2002). Denne retten har historisk sett blitt knyttet opp imot biologi og i noen grad religion og har ekskludert seksualitet som ikke har et reproduktivt potensiale. Dette har i neste omgang ført til ekskludering av mange grupper som da har vært satt utenfor den reproduktive samfunnsfunksjonen. Eksempler som her dras opp er funksjonshemmede og homofile (Richardson, 2000). Videre har også kvinners muligheter til seksuell deltakelse vært begrenset. Retten til seksuell deltakelse handler om hva man har rett til å gjøre med *egen* kropp, og omfavner slik lover som begrenser dette. En må skille mellom retten til deltakelse i seksuelle aktiviteter, som for eksempel masturbasjon, og retten til å delta i seksuelle aktiviteter med andre (Richardson, 2000)

Retten til seksuell tilfredstillelse er tett knyttet opp med kvinnefrigjøringen og den seksuelle revolusjonen. I møte med en seksualitet som i stor grad er organisert rundt de mannlige behovene har retten til seksuell tilfredstillelse vært fanesak blant feminister i kvinners frigjøringskamp. Individuell glede i den seksuelle deltakelsen blir her vektlagt. Dette fordrer altså en rett til å engasjere seg i ikke- reproduktive seksuelle aktiviteter, og har slik også vært en kampsak for skeives rettighetsbevegelser. Statlige rettighetsbegrensninger for konsum av seksuelle varer og tjenester som angår pornografi og prostitusjon eksisterer imidlertid, og er eksempler på grensene for denne retten (Richardson, 2000).

Retten til seksuell og reproduktiv selvbestemmelse er tett knyttet opp imot kroppslig autonomi og integritet, kontroll og sikkerhet. Her vektlegges i noen grad prinsipper om å kunne engasjere seg seksuelt uten frykt, uansett om frykten angår graviditet, helse eller tvang og inkluderer således retten fra trakassering, vold og misbruk, samt tilgang til abort og prevensjon. Retten til informasjon om sikker sex som del av utdanningen er nært tilknyttet dette perspektivet (Richardson, 2000).

3.5.2 IDENTITETSBASERTE RETTIGHETER

På 1970-80 tallet ble problematikk angående ekskluderende medborgerpraksiser knyttet opp mot seksuell identitet satt på dagsorden. Fokuset ble satt av homofile aktivister som proklamerte viktigheten av å kunne være åpen om ens seksualitet og identifisere seg som

homofil i det offentlige rom. I tråd med utviklingen av disse sivile rettighetene til å kunne identifisere seg selv som homofil eller lesbisk ble også politiske og sosiale rettigheter for homofile kjempet frem. I dag er identitetsbegrepet mer flytende og spørsmål om identitetsbaserte rettigheter på bakgrunn av kjønn og orientering er mer diffuse og vanskeligere å kategorisere. Nye identiteter byr på nye muligheter og utfordringer når det kommer til å kunne identifisere seg og bli anerkjent for sin seksuelle identitet (Richardson, 2000).

Retten til selvdefinisjon handler om retten til seksuell selvdefinisjon og utvikling av seksuell identitet. Denne retten vektlegger *hvem* en person *er*, heller enn hva deres seksuelle praksiser innebærer. Til grunn for denne forståelsen ligger som antydnet at seksuell orientering og kjønn er medfødt og noe en ikke kan øve kontroll over. Retten må derfor skilles fra de adferdsbaserte rettighetene ettersom det her primært handler om identitet. Denne retten knytter seg slik både til kjønn og seksualitet, ettersom begge forstås som iboende og en sentral side ved vår identitet. Retten til selvdefinisjon har derfor vært viktig på tvers av kjønn og seksualitet (Richardson, 2000).

Retten til selvuttrykk innebærer rett til offentlig og sosial anerkjennelse av bestemte seksuelle identiteter. Retten til anerkjennelse i offentligheten er avgjørende for evnen til å hevde rettigheter i seg selv. Ettersom rettigheter hevdes i offentligheten og frykt for stigmatisering eller kriminelle handlinger vil kunne hemme en offentlig rettighetsforhandling, er anerkjennelse av identitet avgjørende for at marginaliserte grupper skal kunne evne å hevde sine rettigheter (Richardson, 2000).

Retten til selvrealisering handler om å uhindret kunne utvikle sin seksuelle identitet og innebærer rett til å være annerledes. Rettighetsaktivister som jobber med dette søker omstrukturering av sosiale institusjoner som støtter, vedlikeholder og reproducerer betingelser for hegemoniske (hetero) seksualiteter. Mer konkret har ekskludering fra populærkultur og negativ mediedekning vært sentrale slagmarker (Richardson, 2000). En kan kanskje også diskutere her hvordan skolen som sosial institusjon bidrar til reproduksjon av tradisjonelle holdninger.

3.5.3 RELASJONSBASERTE RETTIGHETER

De relasjonsbaserte rettighetene dreier seg om betingelsene man blir gitt til å inngå i forhold med andre mennesker. Disse rettighetene har tradisjonelt bygget på en ”idealisert” ekteskapelig heteroseksuell normforståelse. De relasjonsbaserte rettighetene utfordrer slike normer gjennom universalisering.

Retten til samtykke til seksuell aktivitet i personlig relasjon handler om å delta i seksuell praksis med andre, og aldersgrenser som regulerer dette. Aldersgrensen varierer fra land til land og er avhengig av når den enkelte stat antar at individet har nådd en viss kognitiv modenhet og er i stand til å samtykke til seksuell aktivitet i relasjon til andre mennesker (Richardson, 2000).

Retten til selv å velge seksuell partner handler om retten til fritt å kunne velge hvem man innleder seksuelle relasjoner til uavhengig av sosiale eller kulturelle grupper. Dette har vært en sentral kampsak i homoaktivismen. (Richardson, 2000).

Retten til offentlig anerkjennelse av seksuelle forhold handler om rett til validering og anerkjennelse av partnerskap og ekteskap som bunner i å få adgang til de samme politiske og juridiske fordelene som kommer med ekteskapet. Her blir også retten til å danne legale familieenheter vektlagt. (Richardson, 2000).

Gjennom denne skissen av ulike former for seksuelle rettigheter ønsker jeg å synliggjøre noen rammer for seksuelt medborgerskap. Det er ikke min hensikt å gå inn i de ulike seksuelle rettighetene for å analysere hva praksis er i Norge og hva de ulike rettighetene innebærer i norsk kontekst. Min hensikt er derimot å undersøke hvilke seksuelle rettighetsperspektiver som fremgår i informantenes fortellinger. Dette fordi hvilke diskurser som fremgår og hvilke som utgår kan si noe om rammene for det seksuelle medborgerskapet i samfunnsfaget.

3.6 KORT OVERSIKT: KVINNER, BARN OG SKEIVE SOM SEKSUELLE MEDBORGERE

3.6.1 BARNETS SEKSUELLE MEDBORGERSKAP

Tradisjonelt har barn i beste fall vært snakket om som fremtidens medborgere, ettersom medborgerskap har vært likestilt med voksenlivet (Lister, 2007). I medborgerskapsforskning som tar utgangspunkt i barnet fremheves det tydelig at barns medborgerskap er ulikt fra voksnes, og at barnets medborgerskap kan behandles som et semi-medborgerskap (Cohen, 2005). Selv om barnet ofte juridisk inngår i foreldrenes medborgerskap har barnet egne rettigheter som beskytter det. Og på tross av at barnet ikke har den samme anledningen til deltakelse politisk, er de fullstendige deltakere i den offentlige kulturen noe som gjør at barn bør betraktes som ”annerledes-like” i en medborgerskapskontekst (Lister, 2007). Diskurser rundt barn og deres seksuelle medborgerskap går i hovedtrekk ut på å anerkjenne barn som seksuelle vesener og deres former for seksuell adferd og konsum, samt å beskytte barn fra overgrep. Debatten handler også om retten barn har til seksualitetsundervisning som tar opp seksuell dømmekraft og selvbestemmelse (Evans, 1993). Barns seksuelle medborgerskap angår derfor sterkt de adferdsbaserte rettighetene som blant annet omhandler kroppslig selvbestemmelse og autonomi, rett til frihet fra misbruk samt retten til seksualitetsundervisning.

3.6.2 SKEIVES SEKSUELLE MEDBORGERSKAP

Skeives medborgerkamp har i korte trekk handlet om kampen for like rettigheter. Kritikken fra denne kanten har vært at samfunnet bygger på heteronormative strukturer som hindrer og diskriminerer homofile fra fullt medborgerskap i samfunnet (Richardson, 2017). Skeives rettighetskamp har også handlet om anerkjennelse av identitet og om å bli representert i den offentlige sfære. Rettighetskampen angår spesielt de intime sfærene som omhandler familieliv og reproduksjon ettersom disse områdene tradisjonelt har vært dominert av en heteronormativ forestilling (Plummer, 2001). Her står for eksempel de relasjonsbaserte rettighetene sentralt (Lister, 2002). Selv om alle de skisserte seksuelle rettighetskategoriene er relevant for skeive, skiller kanskje de identitetsbaserte rettighetene seg ut som noe som er spesielt viktig ettersom de er så tett knyttet opp imot eksistens og retten til å være annerledes (Lister, 2002).

3.6.3 KVINNERS SEKSUELLE MEDBORGERSKAP

Feministisk kritikk har gått ut på å kritisere heteronormative strukturer, men har i tillegg vektlagt hvordan disse strukturene har en maskulin kjønnsprofil (Richardson, 2000) Kvinners rettighetskamp har derfor dreid seg om å ta kontroll over egen seksualitet og kropp. De adferdsbaserte rettighetene har derfor vært sentrale for kvinner og for å oppnå overordnede mål om autonomi. Seksuell og reprodutiv selvbestemmelse, står derfor sentralt for kvinners seksuelle medborgerskap gjennom temaer som prevensjon, abort, seksuell helse og frihet fra vold, misbruk og seksuell trakassering. Andre retter har imidlertid også vært sentrale. Her kan nevnes retten til seksuell tilfredsstillelse gjennom fokus på kvinnens nytelse og retten til fritt og velge seksuell partner.

3.7 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har jeg lagt vekt på medborgerskap. Jeg har forklart hvordan oppfatninger om medborgerskap produseres i et samfunn og hvordan medborgerskapet hele tiden må redefineres som følge av samfunnsendring. Dette kan blant annet gjøres gjennom å legge til grunn en inkluderende medborgerskapsforståelse som søker å utvide den generelle oppfatningen og praksisen rundt medborgerskap for å inkludere flere grupper i de politiske, sosiale og kulturelle fellesskapene i et samfunn. I konteksten seksualitet fremmet jeg kvinner, skeive og barn som marginaliserte grupper jeg ønsker å undersøke. Disse gruppene blir trukket frem fordi jeg ønsker å undersøke om og eventuelt hvordan disse perspektivene trekkes frem i seksualitetsundervisninga på samfunnsfag. Et sentralt spørsmål er derfor: *hvem sine perspektiver trekkes frem i tilknytning til seksualitet som tema i samfunnsfag?*

Videre gav jeg en redegjørelse for intimt-og seksuelt medborgerskap som jeg fra nå av kun vil betegne som seksuelt medborgerskap. Her viste jeg frem ulike temaer som inngår i en medborgerskapsdiskurs og som også er adressert i samfunnsfagets læreplaner. Tematikkene som jeg skisserte kan egne seg for å analysere og diskutere: *hvilke temaer drar informantene veksler på?*

Til slutt gikk jeg mer inn i det seksuelle medborgerskapet gjennom å vise hvordan seksualitet forankres i en rettighetsdiskurs under kategoriene adferd/praksis, identitet, og relasjoner/forhold. Disse perspektivene kan knyttes opp imot de overnevnte spørsmålene ettersom *hvem* og *hva* implisitt ligger forankret i spørsmål knyttet til seksuelle rettigheter. Rettighetsdiskursen aktiverer slik et spørsmål om; *hvordan knytter informantene grupper og tematikker nevnt over inn i en seksuell rettighetsdiskurs?*

3.8 FORSKNING PÅ FELTET

I dette avsnittet vil jeg legge frem tidligere forskning som har betydning for mitt arbeid og som kan bidra til å belyse min problemstilling. Forskningen viser hvordan seksualitet blir forstått og forsøkt avgrenset både nasjonalt og internasjonalt, noe som kan ha innvirkning på hvordan seksualitet blir forstått i samfunnsfaget. Videre presenterer jeg noe forskning som sier litt om hvordan medborgerskapsperspektiver kan knyttes opp imot undervisning om seksualitet og hvilke positive virkninger dette kan ha.

Seksualitet i skolen blir ofte forstått ut ifra de to ulike perspektivene; helse og moral (Rasmussen, 2012). Helseperspektivet bygger på en diskurs hvor kunnskapen oppfattes som ”objektiv” og vitenskapelig forankret i biologi og anatomi. Mens moralperspektivet, hvor kunnskap betraktes som ”subjektiv”, kan knyttes til samfunnsvitenskapene. Fordi moralperspektivet anses som subjektivt, oppfattes ofte kunnskap som inngår i dette perspektivet egnet til diskusjon.

Denne måten å konseptualisere seksualitet på fører til et skille mellom helse og moral som videre bidrar til en oppdeling mellom sex og seksualitet. Sex blir forstått som noe som tilhører en helsediskurs og blir som følge av dette behandlet innen en naturvitenskapelig disiplin, mens seksualitet blir forstått innenfor en subjektiv, diskuterbar, moraldiskurs. Vi snakker altså om en biologisk forankret sex og en kulturelt forankret seksualitet. Når sex behandles utelukkende som naturvitenskapelige fenomener knyttet til anatomen og biologiens logikker og lover fører dette til at sex får heteronormative undertoner. Den reproduktive seksuelle

aktivitet blir sett på som ”naturlig” og objektiv kunnskap, i motsetning til ”avikende” seksualitet som behandles som seksuell kultur og subjektiv kunnskap (Svendsen, 2017).

I den norske kontekst utgjør kunnskap om graviditet, prevensjon og seksuelt overførbare sykdommer hovedfokus i undervisning om seksualitet i skolen (Møllhausen, 2005). Dette bekreftes også i en kvantitativ undersøkelse som blant annet tar for seg hvilke temaer som tas opp i undervisning om seksualitet (Sex og samfunn, 2017). Her oppgir for eksempel 93 % at de har hatt undervisning om prevensjon, 89 % har fått undervisning om seksuelt overførbare infeksjoner/kjønnsykdommer og noe mindre 69% oppgir at de har hatt graviditet som tema i undervisningen om seksualitet. Perspektivene som her dras frem kan videre knyttes til en helsediskurs og viser hvordan denne tilnærmingen er svært sentral i undervisning om seksualitet.

Marianne Støle-Nilsen har undersøkt hvilke perspektiver på seksualitet som kommer til uttrykk i de ulike fagene i skolen (2017). Hun undersøkte fagene naturfag, samfunnsfag og KRLE med utgangspunkt i fire ulike tilnærminger. De fire tilnærmingene hun dro veksler på var helsetilnærmingen, en kriminalitetstilnærming og en kjønn- og mangfoldstilnærming. Den fjerde og siste tilnærminga til seksualitet, danningstilnærminga, utgjør summen av alle de tre overnevnte tilnærmingene og har som mål å føre til ”en helhetlig seksualundervisning som setter eleven i stand til å ha et godt og sunt seksualliv” i tråd med seksualitetsundervisningens intensjoner (Støle-Nilsen, 2017).

Nilsen viser videre hvordan en helhetlig seksualundervisning kommer til uttrykk i summen av fagene. Det er imidlertid kun naturfaget som kan sies å være innoen alle tre tilnærmingene og som i seg selv ivaretar en danningstilnærming. Danningstilnærmingen kommer altså ikke til uttrykk gjennom samfunnsfaget fordi helseperspektivet ikke gjør seg gjeldene i kompetansemålene for faget, ei heller i undervisningspraksis (Støle-Nilsen, 2017). Seksualitet i samfunnsfag tematiseres kun gjennom kriminalitetstilnærmingen og kjønn-og mangfoldstilnærmingen. Dette gjøres altså uten å berøre helsetilnærmingen. Videre tyder det på at samfunnsfaget i norsk skole utelukkende opererer på moralsiden av helse-moral oppdelingen.

Selv om helsetilnærmingen står sterkt i undervisning om seksualitet har ikke den norske skole hatt for vane å tematisere seksuell praksis. Stine Helena Bang Svendsen kritiserer fraværet av sex (forstått som seksuell praksis av ulike slag) i norske læreplaner og undervisningspraksis (Svendsen, 2012). Spesielt fraværende er seksuell praksis tilknyttet likekjønns-relasjoner. Seksuell praksis er heller ikke et sentralt tema i lærebøker på samfunnsfag eller naturfag i grunnskolen (Røthing & Svendsen, 2009; Røthing, 2017).

Svendsen mener at homoseksualitet i den norske skolen begrenses til å bli et spørsmål om seksuell identitet. Hun hevder videre at å tematisere homoseksualitet innenfor rammene av identitet i skolen kan føre til homotoleranse, men begrenser på samme tid skeives mulighet til å se seg selv som seksuelle vesener. Fokuset på identitet i relasjon til seksuell orientering kan dermed føre til en form for de-seksualisering av skeive. Hun hevder at tendensen til å tematisere heteroseksuell praksis, når seksuell praksis først er et tema, ikke trenger å være intendert. Det kan imidlertid sees i sammenheng med læreres manglende kompetanse. Uten trening i hvordan en skal formidle ulike former for seksuell praksis, faller lærere ofte tilbake på undervisning som tematiserer heteroseksuelle praksiser (Svendsen, 2012).

Barnet har også vært et objekt for en de-seksualiserende agenda. Gjennom diskurser rundt barnets uskyld og renhet har barns seksualitet vært et ikke-tema i lang tid (Epstein & Jhonson, 1998). Judith Illes viser hvordan seksuelt medborgerskap har blitt brukt for å fremme samfunnsfaglige spørsmål i seksualitetsundervisninga knyttet til barns medborgerskap (2012). Hun fremhever blant annet hvordan en seksuell medborgerskapsdiskurs i undervisning om seksualitet kan forhindre en de-seksualisering av barnet.

For det første vil dette gjøres gjennom en endring av innholdet i undervisningen om seksualitet. Medborgerskapets kanskje viktigste aspekt; deltakelse, vil kunne tilby en diskurs om barnets muligheter for deltakelse som seksuelle aktører. En medborgerskapsdiskurs knyttet til seksualitet vil altså i seg selv sette barnet på dagsorden og inkludere barnet i samtalen om seksualitet.

Denne måten å åpne for og anerkjenne barnet som seksuell aktør vil videre kunne tilby barn og unge en mulighet til å uttrykke spørsmål, bekymringer og lyster tilknyttet deres egen seksualitet. Dette sees i kontrast til seksualitetsundervisning som bygger på en voksenverdens oppfatning rundt seksualitet. Denne muligheten vil slik kunne styrke barnets seksuelle autonomi (Ills, 2012). Videre vil det være viktig at barn utvikler kunnskaper og ferdigheter som gir de evne og mulighet til å ta styring over egen seksualitet. De må altså utvikle en mestringsevne slik at de vet hvordan de skal forholde seg til egen og andres seksualitet.

Barn og unges tro på egen seksuell mestringsevne kan brytes ned i tre deler:

”evnen til å si ”nei” til uønskede seksuelle kontakt og oppmerksomhet, evnen til å hevde sine egne seksuelle lyster og ønsker, og evnen til å ta forholdsregler i seksuelle møter. (...) Dette inkluderer også å hjelpe barn til å forstå når man kan si ”ja” og ikke bare når man skal si ”nei”” (Ills, 2012, 619-620, min oversettelse).

Fokuset på barnets selvbestemmelse og mestringsevne vil føre til at barnet i større grad vil være rustet til å ta ansvarlige og sunne valg tilknyttet egen seksualitet. Barn og unges evne til å ta styring over-og sette grenser for egen kropp og seksualitet er avhengig av en undervisning om seksualitet som er omfattende og som gir de kunnskap om egen kropp og nytelse samt kunnskap om ulike seksuelle praksiser. Dette fordi barnet må gjenkjenne de situasjoner eller de praksiser som kan lede til overgrepssituasjoner (Stubberud et al., 2017). I denne diskusjonen ligger det ikke bare et premiss om at barnet må unngå ”den farlige seksualiteten”. Ills fremhever at barnet også må få kunnskaper om når det kan si ”ja”. I dette ligger det en tanke om at dersom barnet kan evne å skille de positive og de negative situasjonene eller kontekstene, oppnår de en form for seksuell handlingskompetanse som kan gjøre barnet i stand til å delta aktivt som seksuelle medborgere. Dette vil innebære undervisning som tematiserer nytelse, erfaringer og seksuelle praksiser som er direkte relevant for barnet (Røthning & Svendsen, 2009).

Undervisning om seksualitet kan også bidra til å løse andre samfunnsproblemer som vi står ovenfor. Forskning tyder også på at seksualitetsundervisning som bygger på rettighetsbaserte

tilnærminger og medborgerskapsdiskurser også kan bidra til å løse sosiale problemer i skolen og samfunnet (Lees, 2000). Sexisme, homofobi, seksuell trakassering og seksuelt relatert mobbing er eksempler på problemer som en finner både i skole og i samfunn og som ofte knyttes opp imot de heteronormative strukturene som samfunnet bygger på (Rasmussen, Cover, Aggleton & Marshall, 2016).

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen (2009) viser blant annet hvordan marginalisering og andregjøring av LHBT-personer kan forebygges gjennom undervisning som er normkritisk. De mener at dette kan gjøres gjennom å aktivt synliggjøre de privilegier og tatt for gitt-heter som fører til marginalisering, diskriminering og andregjøring. Slike privilegier bør diskuteres, problematiseres og sees i lys av de prosessene som skaper og opprettholder disse. Videre mener de at en må utfordre de normer og holdninger som elever og lærere selv bærer med seg og som bidrar til opprettholdelsen av privilegier.

3.9 OPPSUMMERING

Tidligere forskning viser at seksualitet ofte blir forstått gjennom enten et helseperspektiv eller gjennom et moralperspektiv. Splittelsen mellom helse og moral fører videre med seg en splittelse mellom ”natur” og ”kultur” og sex og seksualitet. Mens helseperspektivet i skolen er det mest fremtredende opererer samfunnsfaget utelukkende på moralsiden. Dette sier noe om fagets fokus og måten seksualitet blir konstituert i faget på. At samfunnsfaget forholder seg til moralperspektivet vitner om en tematisering som tar opp i seg seksualitet uten å gå inn på sex. Dette kan ha konsekvenser for det seksuelle medborgerskapsperspektivet i faget. For eksempel viser forskning at barns evne til å ta styring over egen kropp og seksualitet avhenger av at undervisningen tar opp ulike kontekster og ulike seksuelle praksiser. Videre kan også fraværet av seksuelle praksiser føre til de-seksualisering av seksuelle minoriteter.

4.0 FORSKNINGSDESIGN

4.1 INNLEDNING

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å synliggjøre prosessen bak denne masteroppgaven fra ide til ferdig oppgave; nemlig redegjøre for alt jeg har gjort for å undersøke problemstillingen: ”På hvilken måte belyses seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag?”

Dette vil jeg gjøre gjennom å redegjøre for forberedelser, datainnsamling og dataanalyse (jf. Johannessen, Christoffersen, & Tuftes, 2010). I tillegg vil jeg gå inn på forskningas kvalitet. Først vil jeg legge frem mitt teoretiske grunnsyn samt gi en kort redegjørelse for den kvalitative forskningen.

4.2 KRITISK TEORI OG METODOLOGI

Mitt forskningsprosjekt kan plasseres innenfor rammene av kritisk teori. Kritisk teori er teorier som i sin misnøye med tingenes tilstand ser mulighetene for et annerledes samfunn. De kritiske teorien tar sikte på å avdekke strukturelle skeivheter eller sosiale urettferdigheter. Teorien er opptatt av reell normativ refleksjon og kanskje kan en si at teorien derfor belager seg på å avdekke brister eller problematiske forhold som står i veien for sosial rettferdighet og likhet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forskningsprosjektet kan ansees som kritisk av to grunner. For det første mener jeg at min begrunnelse for valg av tema kan sies å være kritisk forankret. På bakgrunn av egne erfaringer som student, gjorde jeg meg en antakelse om at seksualitet som tema i samfunnsfaget kanskje ikke belyses godt nok, og at dette er et tema som marginaliseres til fordel for andre temaer i faget. Dette er i utgangspunktet en kritisk antakelse som kan knyttes til en slags ”mishøye med tingenes tilstand”.

For det andre er mye av litteraturen som legges til grunn i dette prosjektet fundert på ulike former for kritisk tenkning. Den skisserte teorien flagger inkludering av marginaliserte grupper i samfunnet gjennom teorier knyttet til seksuelt medborgerskap. Dette er et valg som er gjort på bakgrunn av min antakelse om at seksualitet ikke belyses tilstrekkelig i samfunnsfaget og at dette kan ha konsekvenser for ulike grupper. Litteraturen som er tatt i

bruk i teorien bygger altså på en oppfatning av at verden kan bli mer rettferdig dersom marginaliserte grupper inkluderes i større grad.

Gjennom å undersøke empirien i lys av begrepet ”seksuelt medborgerskap” ønsker jeg å se hvordan disse marginaliserte gruppene kommer til uttrykk i seksualitet som tema i samfunnsfaget, og derigjennom hvilke sider av det seksuelle medborgerskapet som vektlegges. Fordi den kritiske teorien har et betydelig rettferdighetsfokus vektlegger teorien også å synliggjøre kulturelle og sosiale mønstre som folk underkaster seg i ren norm-og vanetenkning, og som bidrar til eller opprettholder urettferdigheter i samfunnet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dette er et viktig punkt, ettersom eventuell ekskludering av seksualitetsundervisning eller medborgerskapsperspektiver i faget ikke nødvendigvis trenger å være intendert, men det kan være et uttrykk på et ubevisst forhold til tematikken.

Slik jeg forstår det kan en se den kritiske tilnærmingens fokus på å avdekke eller synliggjøre strukturer forstås som en del av den kritiske forskningens metodologi. Metodologi handler om hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap (Johannessen et al., 2010). I kritisk forskning står en derfor ganske fritt til å velge hvilke metoder som er hensiktsmessig for å belyse forskningsspørsmålet. I min forskning har jeg på bakgrunn av mine antakelser ent opp med å ta i bruk to metoder. For det første har jeg gjort et pilotprosjekt som knyttes til en litteraturgjennomgang. For det andre har jeg gjort kvalitative forskningsintervjuer som undersøker på hvilken måte seksualitet tematiseres i undervisningssammenheng.

4.3 KVALITATIV FORSKNING OG METODE

Innenfor samfunnsforskning snakker man ofte om to ulike paradigmer: kvalitativ og kvantitativ forskning (Tjora, 2012). Min forskning bygger i hovedsak på kvalitative intervjuer, disse intervjuene står i nær relasjon til pilotundersøkelsen som var en form for dokumentstudie. Dette gjør at jeg havner innenfor et kvalitativt paradigme ettersom begge disse metodene ansees som kvalitative (Johannessen et al., 2010)

Valgene av metode er tatt på bakgrunn av at en avveing av hvilke ressurser jeg har hatt tilgjengelig og som kunne bidra til å belyse problemstillingen og kravet om gyldighet og pålitelighet. Jeg mener metodene kan egne seg til å si noe om på hvilken måte seksualitet belyses både gjennom litteratur og gjennom informantenes fremstilling av undervisning på et utvalg av grunnskolelærerutdanninger.

Fordelen med å velge intervju som metode har vært at jeg har hatt anledning til å undersøke seksualitet som tema i samfunnsfaget ved flere institusjoner enn det jeg ville ha hatt mulighet til dersom jeg for eksempel brukte observasjon som metode. Dette blant annet fordi intervjuet ikke stiller krav om fysisk tilstedeværelse på et gitt tidspunkt. Fordi mine informanter holder til i ulike deler av landet ville observasjon av undervisning krevd høyere grad av planlegging og mer økonomisk kapital enn hva rammene for dette prosjektet har tillatt.

4.4 FORBEREDELSE

Under overskriften ”rot, kaos og forskningsglede” forklarer Aksel Tjora (2012) at forskning ikke alltid skjer etter en lineær modell og at kaos og tidvis mangel på kontroll kan prege forskningen. Dette kjenner jeg meg igjen i. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan denne undersøkelsen har blitt til. Jeg vil systematisere og separere de ulike fasene i forskningsprosjektet, på tross av at de i realiteten har tatt litt form underveis og parallelt (Tjora, 2012).

Forberedelsesprosessen har bestått av fire deler. For det første å undersøke styringsdokumenter som legger rammene for seksualitet i samfunnsfaget (som vist i kapittel 2). For det andre har det bestått av å lese meg opp på feltet og å orientere meg i teori.

Dette har vært en tidkrevende og utfordrende prosess spesielt fordi jeg manglet kunnskaper på feltet fra før. For å sikre pålitelighet og gyldighet har derfor gjort dette i nær dialog med veilederne som har kommet med innspill og forslag underveis til nyttige kilder og perspektiver. For det tredje har jeg gjort en pilotundersøkelse som kartla seksualitet i

litteraturlistene som studentene møter på grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag. Undersøkelsen har fungert som en måte å nærme seg feltet på, samt som et bakteppe for de kvalitative intervjuene. Jeg har valgt å ta med undersøkelsen i metoddelen blant annet fordi jeg ønsker å synliggjøre noen hovedfunn her ifra. Disse kan bidra til å forstå på hvilken måte seksualitet belyses i samfunnsfaget. Jeg anser det derfor viktig å synliggjøre prosessen bak pilotundersøkelsen.

I tillegg har jeg gjort noen forberedelser som knytter seg mer direkte opp mot forskningsintervjuene og rekrutteringsprosessen. Disse forberedelsene besto i å meldt inn forskningen min til NSD¹ (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Ettersom jeg ikke hadde noen intensjon om å hente ut personopplysninger hadde jeg kanskje ikke trengt å melde prosjektet, men fordi jeg ønsket å ta båndopptak av intervjuene var prosjektet meldepliktig. Som forberedelse hadde jeg også lastet ned lydopptak-app for Skype. Dette gjorde jeg fordi det kan være vanskelig å være til stede i samtalen og stille relevante oppfølgingsspørsmål dersom man samtidig må ta grundige notater (Tjora, 2012).

Informasjon om hvordan intervjuet ble dokumentert, informasjon om prosjektet, hvordan anonymitet ivaretas, antydning om tidsbruk samt informantens rett til å avbryte intervjuet ble av tidsmessige grunner avklart på forhånd gjennom et samtykkebrev² som ble signert i forkant av intervjuet i tråd med (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015)

Før intervjuet hadde jeg også utarbeidet en intervjugaid³ i samråd med veiledere. I utarbeidelsen av intervjugaid vektla jeg å ha tydelige spørsmål som kunne gi meg konkrete og reflekterte svar på kort tid. Og at summen av spørsmål skulle kunne synliggjøre på hvilken måte seksualitet belyses. Noen av spørsmålene var åpne og inviterte til refleksjon mens andre hadde mindre grad av åpenhet.

¹ Vurdering fra NSD ligger vedlagt

² Samtykkeskjemaet ligger vedlagt

³ Intervjugaid ligger vedlagt

4.4.1 PILOTSTUDIEN: FREMSKAFFING OG GJENNOMGANG AV DOKUMENTER

For å nærme meg forskningsfeltet startet jeg med å undersøke pensumlitteraturen til samfunnsfag på grunnskolelærerutdanninger rundt om i landet. Dette fordi studier av allerede eksisterende pensumlitteraturen kunne gi meg relevant informasjon om seksualitet i samfunnsfaget ut over det jeg kunne generere gjennom intervjuer (Tjora, 2012). Mer konkret undersøkte jeg pensumlistene for samfunnsfag 1 og samfunnsfag 2 på grunnskolelærerutdanninga for 5-10. trinn for kullet som startet på grunnskolelærerutdanninga høsten 2013 og som etter normert tid var ferdig våren 2017. Dette gjorde jeg ved syv ulike grunnskolelærerutdanninger.

Ettersom institusjonene ofte har delt opp fagene (samfunnsfag 1 og 2) i mindre emner som avlegges på forskjellige tidspunkt i studieløpet måtte jeg først fremskaffe aktuelle emneplaner på de institusjonene som jeg undersøkte, for så å finne frem til de aktuelle pensumlistene. Ved enkelte institusjoner var dette en smal sak, mens det på andre krevde en del kommunikasjon med institusjonene for å få fremskaffet alle listene. Dette blant annet på grunn av fusjoneringer gjort i perioden som gjorde det litt vanskelig å finne de riktige listene.

Da jeg hadde fremskaffet lister på alle institusjonene kunne jeg systematisk gjennomgå de. Et problem oppsto imidlertid. Noen av listene var ikke helt fullstendig. Eksempler på dette var at noen institusjoner ikke hadde konkretisert sidetallene som studentene skulle forholde seg til, noe som førte til at jeg forholdt meg til hele verker der det var åpenlyst at studentene ikke hadde gjennomgått alt, ettersom dette ville ha overgått rammene for hvor mye pensum som kan settes opp på en litteraturliste. For det andre inngikk det noen kompendier på enkelte institusjoner i pensumlistene, som det viste seg vanskelig å oppdrive innholdet i. Noe av dataen var altså ikke mulig å fremskaffe og gjennomgangen er derfor ikke fullstendig ettersom noe av litteraturen er ukjent.

I arbeidet med å strukturere litteraturen gikk jeg inn i hver enkel kilde og så på innholdsfortegnelser og sammendrag for å undersøke om kilden kunne inneholde litteratur som knyttet seg opp imot seksualitet. Dersom innholdsfortegnelser gav indikasjoner på dette gikk jeg videre inn i innholdet for å undersøke hvordan dette kom til uttrykk. Til slutt hadde

jeg redusert alle listene til kortere mer relevante lister over kilder som kunne være relevante. Innholdet i disse kildene ble videre arkivert gjennom at jeg tok bilder av relevante kapitler eller sider som tok opp seksualitet og lagret de på min mobil i ulike mapper.

Et typisk utdrag fra arbeidet med litteraturlistene ser slik ut:

Institusjon 1|

Kilde	Innhold av mulig relevans	vurdering	tilgjengelighet
Frønes, I og Kjølørud, L (red.), 2010, Det norske samfunn (150s.)	Av ca. 500 s. Her er det ikke spesifisert hvilke kapitler studentene skal gjennomgå. Boka tar for seg mange aspekter rundt det norske samfunn. Deriblant kapitler som: Kap 6: kjønn og arbeid i velferdssamfunnet Kap 10: Familie og velferdsstat- en ny kompleksitet. Kap 17: Livsløp, generasjoner og sosial endring. Ingen av kapitlene rører direkte ved seksualitet	relevant	Bok lånt, ligger hjemme
Eriksen, T og Sajjad, T. 2011, kulturforskjeller i praksis- Perspektiver på det flerkulturelle Norge (100s) ++	Av ca. 260s. Boka tar opp perspektiver på flerkultur i dag. Mange kapitler er ikke relevant for forskningstema. MEN: Kap 10: Familiens mange roller Kap 11: Kjønn, roller og autoriteter Kap 12: ekteskap Kap 13: den kulturelle kroppen	Relevant	Bok lånt, lest. Lest og notert
Bergem og Ekeløve-Sløydal (red), 2009: Menneskerettigheter – en innføring (250 sider)	Tar for seg menneskerettigheter i et historisk og globalt perspektiv, samt i et nasjonalt perspektiv. Med fokus på rasisme, ytringsfrihet, religionsfrihet, terrorisme, barnarbeid, kvinner og menneskerettigheter . Tematiserer ikke seksualitet direkte, men tar i noen grad opp homofildebatten i et rettighetsperspektiv. (se: s. 21, 115, 143, 146)	Kanskje relevant dersom rettighetsperspektivet belyses	Bok lånt, ligger hjemme

FIGUR 1: EKSEMPEL PÅ LITTERATURGJENNOMGANG

Etter gjennomgangen gikk jeg inn i kilder som tok opp seksualitet som et selvstendig tema. Her undersøkte jeg på hvilken måte dette blir gjort. De øvrige kildene tok for seg seksualitet i relasjon til andre overordnede tematikker i faget. Her sorterte jeg kildene inn i ulike overordnede tematikker som kan vise hvordan seksualitet er et tema som inngår i andre temaer i faget.

4.5 FORSKNINGSINTERVJUENE

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er ofte å forstå eller beskrive noe (Johannessen et al., 2010). Hva slags informasjon som samles inn gjennom intervju vil avhenge av hva slags problemstilling intervjuet skal gi svar på. Da jeg gikk inn i intervjuene med

informantene var allerede problemstillingen fastlagt. Det teoretiske perspektivet på medborgerskap var imidlertid ikke helt klart, men jeg hadde begynt å lese meg opp på litteratur på dette feltet, og hadde derfor dette perspektivet i bakhodet i møte med informantene.

Gjennom kvalitative intervjuer søker en å forstå hvordan informantene beskriver sine opplevelser eller artikulere sine handlingsvalg (Kvale et al., 2015) Det kvalitative forskningsintervjuet ga meg muligheten til å undersøke informantenes beskrivelser av undervisningspraksis på ulike institusjoner. Studien blir dermed betinget av informantenes subjektivitet (Tjora, 2012). Det er derfor viktig å understreke at jeg gjennom mine intervjuer får undersøkt informantenes erfaring med på hvilken måte seksualitet tematiseres i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag.

Aksel Tjora kritiserer forventningene til at forskningsintervjuene skal vare i en time eller mer. Han mener at en må vurdere nødvendigheten av en dyptpløyende samtale med hver enkelt informant, og om dette kan grense til bortkastet tid for informanten så vel som for forsker (Tjora, 2012). I mitt tilfelle opplevde jeg at informantene hadde problemer med å ”skvise” tid til et intervju i en ellers hektisk hverdag, da jeg først henvendte meg til informantene. For å sikre meg tilstrekkelig med informanter inviterte jeg derfor til korte intervjuer, ettersom jeg anså intervjuer på under en time tilstrekkelig for å få belyst forskningsspørsmålet mitt. Jeg inviterte derfor til intervjuer over skype/telefon på 30-45 minutter. For å få mest mulig ut av tiden la jeg opp til et semistrukturert intervju. Dette fordi rekkefølgen på spørsmålene er ikke satt og en kan derfor stille spørsmålene der hvor det oppleves relevant for samtalen (Robson, 2011). Dette kan bidra til god flyt i samtalen og åpner også for at en kan stille oppfølgingsspørsmål eller utelukke spørsmål.

4.5.1 REKRUTTERING AV INFORMANTER OG UTVALG

Rekrutteringen av intervjudeltakere var krevende. I utgangspunktet var jeg interessert i å snakke med personer som var tilknyttet de institusjonene som jeg hadde undersøkt i dokumentanalysen. Jeg begynte derfor prosessen med å sende mail til de som var oppgitt som

fagansvarlig på pensumlistene på hver institusjon. Dette gjorde jeg fordi jeg tenkte at de ville ha mulighet til å uttale seg om praksis på faget eller eventuelt sette meg i forbindelse med andre som var bedre i stand til det (jf. Tjora, 2012). I noen tilfeller var det vanskelig å vite hvem som hadde hatt fagansvar fordi det ikke var oppgitt i emneplanene eller at personene ikke lengre var tilknyttet institusjonen. I enkelte tilfeller ble det derfor sendt mail til nåværende fagansvarlig eller administrasjon på den aktuelle institusjon for å få noen innspill til hvem det kunne være sentralt å snakke med.

Ettersom pilotstudien tydet på at seksualitet kunne være fraværende på enkelte institusjoner, åpnet jeg også opp for å snakke med fagpersoner som var tilknyttet institusjoner som i liten grad vektla seksualitet ettersom jeg anså at dette kunne gi viktige forklaringer på eventuelt fravær av tematikken. Kriteriene for utvalget av informanter var dermed at de hadde tilknytning til faget og at de kunne si noe om praksis (eller fraværet av praksis) rundt temaet seksualitet. På institusjoner som vektla seksualitet som tema prøvde jeg å komme i kontakt med fagfolk som underviste i emnet, og på institusjoner som ikke vektla tematikken prøvde jeg å få tak i informanter som hadde sterk tilknytning til faget og dermed kunne si noe om hvilke prioriteringer som gjøres. I tillegg la jeg til grunn et kriterium om at informantene skulle ha arbeidet på institusjonen i perioden som jeg undersøkte pensumlitteraturen fra (2013-17), og helst ha innsikt i praksis knyttet til undervisning gitt til det spesifikke kullet.

Etter å ha sendt ut mail, med lite respons måtte jeg ta meg en ringerunde med ytterligere forklaringer og nye mailer. Til slutt satt jeg igjen med fire kandidater som ønsket å bidra til denne studien. Informantene kommer fra relativt ulike faglige bakgrunner og representerer ulike institusjoner. Informant A, B og D⁴ er alle tilknyttet institusjoner som vektlegger seksualitet som et tema i undervisningen. Informant C jobber på en institusjon som ikke har vektlagt seksualitet i noen høy grad, og har bidratt med betraktninger for hvorfor seksualitet ikke tematiseres.

⁴ Informant D tilhører en institusjon som ikke har vært undersøkt i pilotstudien, men har hatt undervisning tilknyttet kull høst 2013.

4.5.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER

Intervjuene ble som nevnt gjort via Skype og telefon av praktiske og økonomiske grunner. Utfordringer med dette ligger i at en går glipp av noen sentrale kommunikasjonselementer gjennom kroppsspråket. Dette gjør at signaler til informanten om at man lytter eller at informanten skal snakke videre må gjøres verbalt (Tjora, 2012). To av intervjuene ble imidlertid gjennomført med videochat på Skype. Dette gav mulighet for noe kroppsspråk som førte til færre verbale bekräftelsesord og-lyder som stykket opp intervjuet. Et problem som imidlertid oppsto var at det ved to anledninger ble brudd på linja. Dette førte til nødvendige oppklaringer over hva som hadde blitt sagt og at noen av informantens tankerekker ikke ble helt tydelig.

Intervjuene mine ble svært forskjellige, selv om rammene for intervjuene var relativt like. Enkelte av informantene kom for eksempel med flere sidespor og digresjoner som ble nyttig i min analyse, mens andre forholdt seg mer til mine spørsmål og kom ikke med eksempler uoppfordret. De eksemplene som informantene har gått inn på har vært viktig for å forstå hvordan seksualitet behandles og for å se de medborgersporspektivene som fremgår i indervisninga.

Jeg vektla hele tiden å stille kontrollerende og oppklarende spørsmål underveis for å forsikre meg om at jeg hadde forstått det informantene sa og for å kontrollere den informasjon som ble gitt (Kvale et al., 2015). Alle informantene virket positivt innstilt til å delta og tonen var vennlig og åpen. Intervjuene endte opp med en lengde på mellom 40 og 50 minutter.

4.5.3. BEARBEIDING OG ANALYSE AV INTERVJUER

Før kodingen startet hadde jeg transkribert alle intervjuene. Den vanligste formen for bearbeiding av intervjuer er koding eller kategorisering av transkriberte intervjuer (Kvale et al., 2015) I arbeidet med å kode gikk jeg inn i hvert enkelt intervju å prøvde å identifisere noen hovedkategorier som intervjuene inneholdt. Etter å ha identifisert flere kategorier, for

videre å slå de sammen, satt jeg igjen med tre deskriptive hovedkategorier: *Rammer for undervisninga, undervisningsmetoder og undervisningstemaer.*

Deretter tok jeg på meg medborgerskapsbrillene og forsøkte å identifisere de tekstutdragene som kan knyttes til medborgerskap innenfor de ulike kategoriene. Videre gikk jeg inn for å identifisere de meningsbærende begrepene eller temaene som synliggjør den aktuelle medborgerskapsdiskursen og som kan bidra til å belyse hvordan en seksuell medborgerskapsdiskurs kommer til uttrykk i undervisninga.

I noen tilfeller har det også vært aktuelt å diskutere hvordan det seksuelle medborgerskapet ikke blir omfavnet av samfunnsfaget. Debatter som omhandlet fravær av seksuelt medborgerskap satte jeg et minus foran slik at jeg også kunne diskutere de delene av medborgerskapet som utelukkes fra samfunnsfaget.

tema	Utsagn	medborgerskap	Meningsbærende elementer
undervisningstema	I #metoo handler det jo mye om karriere, det er det ikke noe tvil om. Men de her strukturene gjør jo at noen er i posisjon mens andre prøver å komme seg frem, og føler seg presset da. Den diskusjonen der synes jeg er interessant fordi jeg mener den er fullt anvendelig i hverdagslige situasjoner også. Og i diskusjoner som dreier seg om seksualitet og grenser og slikt prøver jeg derfor alltid å gjøre studentene oppmerksom på at det alltid er en part som er mer pågående enn den andre.”	(Kvinner) medborgerskap	Makt Paternalisme Seksuell praksis
Rammer for undervisninga	Det som har med biologi å gjøre er det naturfaget som tar seg av	-Seksuelt medborgerskap	- Seksuell praksis - helse

4.6 KVALITET I FORSKNINGEN

Innenfor kvalitative metoder brukes ofte begrepene pålitelighet og gyldighet som kriterier på kvalitet i forskningen (Tjora, 2012). Pålitelighet (reliabilitet) handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. I noen definisjoner av pålitelighet vektlegges det at resultatet skal kunne reproduseres (Kvale et al., 2015) Innenfor kvalitativ forskning kritiseres et slikt kriterium fordi den kvalitative forskningen er kontekstavhengig. Situasjonene og dialogene vil ikke kunne gjenskapes. Ville informantene svart det samme igjen? Antakeligvis ikke. Og definitivt ikke ordrett. Ville en fått samme svar dersom man intervjuet andre informanter? Trolig ikke. På samme måte ville kanskje en annen forsker forholdt seg til og analysert materialet annerledes. Det har derfor vært viktig for meg å synliggjøre både informantenes utsagn og egne tolkninger i analysedelen. Dette har jeg gjort gjennom å trekke frem de fleste sitatene slik at lesere kan vurdere min tolkning (jf. anbefalinger fra Tjora, 2012).

Jeg har også prøvd å sørge for transparens. For å sørge for transparens i har jeg prøvd å synliggjøre alle valg i prosessen fra ide til avslutning. Jeg har for eksempel gjort rede for ideens opprinnelse, motivasjon og egen bakgrunn, avveininger knyttet til valg av metode og strategier for analyse av data. Dette gir leseren mulighet til selv å vurdere forskningens pålitelighet.

Gyldighet (validitet) handler om i hvilken grad en belyser det en har til hensikt undersøke. Kravet om gyldighet i en oppgave knyttes til alle trinn i forskningen fra tematisering til rapportering (Kvale et al., 2015). En måte å sikre gyldighet i denne oppgaven har vært gjennom å dra vekslere på pilotundersøkelsen og de kvalitative intervjuene. Dette har ført til at jeg både har fått undersøke problemstillingen min gjennom informantenes perspektiver på undervisningspraksis samt at jeg har fått et inntrykk av hvordan seksualitet forankres i litteratur på studiene. Pilotundersøkelsen, teori og litteratur har til sammen vært avgjørende for å sikre kompetansevaliditet i forkant av forskningsintervjuene. Kompetansevaliditet handler om forskerens kompetanse til å innhente data på feltet (Grønmo, 2004). Fordi kunnskaper og kompetanse om seksualitet i utgangspunktet var mangelvare, har dette også blitt sikret gjennom dialog med veiledere. Den kunnskapen jeg tilegnet meg i forkant av

intervjuet var slik avgjørende for min forståelse i intervjusituasjonen og min evne til å stille relevante oppfølgingsspørsmål og avklarings spørsmål.

5.0 PILOTUNDERSØKELSEN

5.1 SEKSUALITET I LITTERATURLISTENE

I det følgende vil jeg kort legge frem på hvilken måte seksualitet konstitueres gjennom samfunnsfagets litteraturlister.

Seksualitet som tema er ikke spesielt fremtredende i noen av litteraturlistene. Ut ifra titlene kan en ikke spore temaet. Etter en mer nøye gjennomgang kommer imidlertid temaet til uttrykk. Kort oppsummert kan seksualitet som tema skisseres gjennom emnene: didaktikk, historie/demografi, kultur og politikk/ juss.



Mest eksplisitt tas seksualitet opp gjennom didaktisk litteratur. Her er det da også kun et verk som peker seg ut som relevant: Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aares, ”Introduksjon til samfunnskunnskap- fagstoff og didaktikk” (2014). Dette verket er tatt i bruk ved fire av de syv undersøkte grunnskolelærerutdanningene. Det er imidlertid bare tre av institusjonene som har valgt å sette opp de relevante kapitlene på litteraturlistene. Mest eksplisitt tematiseres seksualitet gjennom kapitlet ”familie og samliv” Temaer som blir belyst er; seksualundervisning, den seksuelle revolusjon, seksualitet som biologi eller kultur, seksuell kommunikasjon og identitet og seksuelle kjønnsroller. Selv om dette kan høres omfattende ut strekker ikke disse temaene seg over mer enn tre-fire sider sammenlagt. Boka er altså innom mange temaer og perspektiver, men i utgangspunktet overfladisk. Verket går ikke inn på seksuell praksis, ut over å nevne begreper som samleie, samleiedebut og onani. Boka oppfordrer imidlertid studentene til:

”Å snakke med elevane om verdsetjing av ulike former for seksuell åtferd kan få dei til å utvikle ei realistisk, reflektert og positiv haldning til seksualitet. Det fremjar nok godt seksualliv betre enn ei undervisning som er prega av seksuelle problem som seksuelt press, valdtekt, abort og kjønnsjukdommar” (Børhaug et al., 2014, s. 135).

Det oppfordres også til å snakke med elevene om hvordan seksualitet blir opplevd, fremfor å snakke om medisinske, helsemessige, biologiske og forplantningsmessige sider av seksualitet.

Boka tematiserer seksuelt medborgerskap implisitt gjennom å ta for seg noen rettigheter og perspektiver knyttet til seksualitet som seksuell lavalder, partnerskap og ekteskap. Ut over historiske perspektiver og endringsforklaringer knyttet til strukturelle samfunnsbrudd tas ikke skeive, kvinner eller barns perspektiver opp i noen høy grad. Boka vektlegger derimot familie og samlivs-tematikker noe mer omfattende ettersom det vies mer plass. Her trekkes også stort sett linjene i et historisk og samfunnsstrukturelt perspektiv, men ulike teoretiske perspektiver nevnes også. For eksempel sees familien i bytteteoretiske perspektiver, moderne perspektiv og feministisk perspektiv. Seksualitet nevnes også i boka i tilknytning til kapitlet ”sosialisering og oppvekst”, her er boka inne på blant annet ulike forventninger til kjønn og seksualitet.

Alt i alt er dette det verket som på pensumlistene presenterer seksualitet mest omfattende, men en ser likevel at boka ikke har anledning til å gå i dybden på sentrale medborgerperspektiver som seksuell selvbestemmelse, identitet og relasjoner, ettersom boka favner vidt.

Seksualitet som tema i litteraturlistene kommer også til uttrykk innimellom innenfor andre emner, hvor seksualitet blir nevnt som en del av et overordnet perspektiv. For eksempel tematiserer alle institusjonene kultur av ulike sorter. Kultur knyttes imidlertid i liten grad opp til seksualitet. Det finnes noen unntak. Seksualitet som kultur representeres først og fremst i

litteraturlistene gjennom Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjads bok "Kulturforskjeller i praksis – perspektiver på det flerkulturelle Norge" (2011). Dette verket er representert ved tre av syv institusjoner. Boka tar som tittelen indikerer for seg perspektiver på det flerkulturelle Norge. Seksualitet blir belyst i boka gjennom kapitel 11- kjønn, roller og autoritet, Kapittel 12 Ekteskap, og kapittel 13 Den kulturelle kroppen. I disse kapitlene legger boka på mange måter til grunn en forståelse av flerkultur som bygger på en islamsk eller orientalsk kultur. Dette tydeliggjøres gjennom tematikkene som boka løfter frem.

Kapitlet om ekteskap bygger for eksempel på pakistanske eksempler og tar opp kulturelle normer, sedvaner, tradisjoner og praksiser. I all hovedsak trekker boka frem problematiske praksiser eller praksiser som står i sterk kontrast til "de norske" for videre å sette noen av eksemplene inn i en juridisk ramme som problematiserer slike praksiser. Boka tematiserer slik alle former for seksuelle rettigheter fordi den tematiserer seksuelle praksiser, seksuelle identiteter og seksuelle relasjoner (Richardson, 2000) Gjennom å tematisere seksualitet på denne måten opplever jeg at boka synliggjør perspektiver på seksuelt medborgerskap. Boka er også et unntak når det kommer til å tematisere seksualitet og kultur, da de fleste verker på pensumlistene som omhandler ulike kulturer ikke går spesielt inn i seksualitet som tema. Verket er imidlertid et eksempel på at seksualitet i faget kan belyses gjennom kultur.

Alle institusjonene har mye historie oppsatt på litteraturlistene. Flere av kildene går litt inn i likestillings-historien, men da i hovedsak knyttet til kvinners kamp for anerkjennelse i den offentlige sfære. Tidvis nevner noen av kildene hvordan dette også har ført med seg spørsmål knyttet til kvinners reproduktive og seksuelle rettigheter, og hvordan kvinnefrigjøringen har hatt konsekvenser for familieinstitusjonen. For eksempel tematiserer Ola Svein Stugu dette i det mye brukte verket "Norsk historie etter 1905: vegen mot velferdslandet" (2012). Flere av verkene som er satt opp på pensum drar opp dette perspektivet, noe som viser at seksualitet i stor grad kan tematiseres i historiefaget også. Historiske perspektiver kommer også til uttrykk gjennom å tematisere kampen for likekjønnede rettigheter.

Til sist er en gjenganger at seksualitet kommer til uttrykk i en rettighetsdiskurs. Først og fremst gjøres dette gjennom tematisering av menneskerettighetene, men også i mer nasjonal kontekst behandles normer, regler og lover som regulerer seksualitet innenfor nasjonalstaten. Menneskerettigheter blir tematisert gjennom pensumlitteraturen på alle utdanninga jeg har undersøkt, selv om det ser ut som, basert på litteraturen som er satt opp, at enkelte tematiserer det mer omfattende enn andre.

For eksempel har flere institusjoner satt opp Gunnar Ekeløve-Slydals ”Menneskerettigheter- en innføring” (2014) eller Njål Høstmælingens ”Internasjonale menneskerettigheter” (2012). Seksualitet som tema i litteratur om menneskerettigheter knyttes mest eksplisitt opp til likekjønnetes rettigheter og i noen grad opp til kvinner og barns seksuelle rettigheter. Også her preges litteraturen av at den ikke går så dypt inn i tematikken. Adresseringen av seksuelle rettigheter gjennom menneskerettighetene og nasjonal lovgivning viser imidlertid at også på dette feltet er det gode muligheter til å dra veksler på en seksualitetsdiskurs som søker å ta opp i seg flere perspektiver og minoriteters rettigheter knyttet til seksuelt medborgerskap.

5.2 OPPSUMMERING

Førsteinntrykket disse pensumlistene gav meg var at seksualitet som selvstendig tema svært sjeldent dukker opp. Hos enkelte institusjoner var fraværet av seksualitet som tema ganske påfallende med første blick. Når jeg gikk mer i dybden og undersøkte andre tematikker som seksualitet kunne inngå i fant jeg imidlertid at alle institusjonene tematiserer seksualitet eller er inne på diskusjoner som angår det seksuelle medborgerskapet gjennom enten historie/demografi, kultur eller juss/politikk. Begrepet seksuelt eller intimt medborgerskap kunne jeg ikke finne i litteraturen. Og hvor tydelig det er for studentene at seksualitet kan inngå i en diskusjon om medborgerskap er derfor uvisst. Det litteraturlistene imidlertid kan stå som et eksempel på er at seksualitet som tema har potensiale til å tydeliggjøres også når en behandler andre temaer enn seksualitet i samfunnsfaget.

6.0 ANALYSE AV FORSKNINGSINTERVJUENE

6.1 INNLEDNING

I kapitlet som tok for seg teori og tidligere forskning fremgikk det at omfattende undervisning om seksualitet som tar opp i seg perspektiver på seksuelt medborgerskap kan bidra til inkludering av marginaliserte grupper og forebygging av samfunnsproblemer som sexisme, homofobi, seksuell trakassering, mobbing og vold. I tillegg argumenterte jeg for at slike perspektiver og syn kan bidra til å forhindre de-seksualisering av for eksempel skeive og barn samt styrke barn og unges seksuelle autonomi og handlingskompetanse. På bakgrunn av teori knyttet til seksuelt medborgerskap vil jeg i denne delen av oppgaven undersøke informantenes fortellinger om undervisningspraksis i lys av perspektiver på seksuelt medborgerskap.

6.2 SEKSUALITETENS PLESS I SAMFUNNSFAGET PÅ GLU

Måten informantene definerer seksualitetens plass i samfunnsfaget på grunnskolelærerutdanninga kommer til uttrykk på ulike måter i mitt empiriske grunnlag. For å vise hvor grensene trekkes drar jeg i hovedsak veksler på informantenes utsagn. Jeg drar imidlertid også veksler på noen av de svarene jeg ble møtt med da jeg lette etter deltakere til prosjektet. Dette gjør jeg fordi jeg ser det hensiktsmessig for å tydeliggjøre de variasjonene som eksisterer mellom lærerutdanningene. De avgrensningene informantene gjør kan si noe om temaets grenser i faget. Gjennom å undersøke dette ønsker jeg å belyse hvilke klare rammer som settes for seksualitet og hvilke deler av det seksuelle medborgerskapet som inngår i en samfunnsfagdiskurs.

Informantene har på mange måter ulike formeninger om seksualitetens plass i samfunnsfaget i lærerutdanninga og i skolen. Informant A uttrykker blant annet i intervjuet: ”Seksualiteten går på en måte som en satellitt rundt oss til en hver tid.” (A). Det språklige bildet knytter informanten opp imot at han mener at seksualitet er en viktig del av det å være menneske. I den gitte konteksten for utsagnet knytter han det både opp imot identitet og sosialisering. Konteksten for utsagnet vil jeg komme tilbake til og diskutere senere. For nå ønsker jeg bare at det skal stå som et uttrykk for hvor sentralt en av informantene mener seksualiteten er for

oss som mennesker og derfor relevant for samfunnsfaget. Koblingen mellom identitet og sosialisering, seksualitet og samfunnsfag er det imidlertid ikke alle informantene som vektlegger på tross av eksplisitte forankringer i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag. En av informantene uttrykker:

”Seksualitet kan jo være et slikt tema som faller mellom flere stoler i skolen. Det er kanskje nærliggende å tenke at naturfaget behandler dette temaet. Og for eksempel her på grunnskolelærerutdanninga har vi nok en tendens til å tenke at dette tematiseres i pedagogikken. Så jeg tror for å være helt ærlig at dette er et tema som ikke berøres i noen stor grad på samfunnsfag. Dette med identitet, danning og sosialisering er vel mer sentralt i pedagogikken enn det er hos oss.” (C)

Denne informanten legger ikke skjul på at grunnskolelærerutdanninga som hun er engasjert i ikke vektlegger seksualitet som tema i samfunnsfag. Gjennom uttalelsen ”Seksualitet kan jo være et slikt tema som faller mellom flere stoler i skolen” mener jeg at hun indikerer at fordi ansvaret for seksualitet ligger på flere fag, kan det tenkes at flere fag driver med ansvarsfraskrivelse gjennom å tenke at ”andre fag tar seg av det”. Hun peker videre på to ”sluser” som fører tematikken ut av samfunnsfaget; naturfaget og pedagogikk. Mest eksplisitt knytter hun tematikk som angår identitetsdannelse inn mot pedagogikk faget, og mer implisitt indikerer hun at øvrige temaer rundt seksualitet overlates til naturfaget. Ved å definere seksualitet ut av faget og over på naturfaget og pedagogikkfaget, signaliserer informanten at seksualitet som tema ikke anses å være prioritert i samfunnsfaget. Mer implisitt vil da muligens viktige sider ved det seksuelle medborgerskapet flyttes ut fra den samfunnsfaglige diskursen i grunnskolelærerutdanninga. En kan da spørre seg: hvilket medborgerskap sitter faget da igjen med?

Informant C er på ingen måte alene om å signalisere en tendens til at seksualitet og dermed også det seksuelle medborgerskapet flyttes ut av samfunnsfaget. I min søken etter informanter til dette prosjektet var jeg i kontakt med åtte ulike institusjoner for å finne deltakere som kunne uttale seg om praksis på feltet. En av de spurte svarte som følger på min henvendelse:

”Hei igjen, og takk for telefonhenvising og mail, som jeg nå har lest. Jeg er redd jeg ikke har noe særlig å bidra med her, da temaet seksualitet til nå ikke har hatt noen plass i (...) grunnskolelærerutdanning for samfunnsfag.” (Mail med potensiell informant)

En annen av de spurte uttrykket over telefon at tematikken ikke har vært tatt opp i noen stor grad ved deres institusjon, men at fordi studentene har etterspurt mer fokus på seksualitet, og fordi fokus rundt seksualitet på generell basis stadig blir mer aktualisert, så jobbet de nå med å få tematikken mer inn i faget.

Informant C peker altså på en tendens som kan gjenfinnes hos flere andre institusjoner. At seksualitet ikke tematiseres. Dette forklares av informanten med manglende kompetanse (dette vil jeg komme tilbake til). Bortfallet av seksualitet virker imidlertid litt merkelig, tatt seksualitetens klare adressering i styringsdokumentene i betraktning. Dersom man legger godviljen til, kan en tolke det slik at informant C mener at den opplæringa som gis i pedagogikk er tilstrekkelig for at studentene mestrer sitt oppdrag som samfunnsfaglærer. Det vil imidlertid bety at samfunnsfagstudentene er avhengig av at pedagogikk-faget gjør de i stand til å belyse seksualitet på samfunnsfagets premisser, ettersom at samfunnsfaget ikke tar ansvaret.

Grensedragninger for hva som regnes som relevant for samfunnsfaget hva gjelder temaet seksualitet finner en også hos de andre informantene i denne studien. Informant A, B og D jobber alle på institusjoner som vektlegger seksualitet som tema i samfunnsfag. De har på mange måter ganske sammenfallende oppfatninger om hvilke tematikker som inngår i en samfunnsfaglig diskurs og hvilke tematikker som defineres ut av faget og eventuelt inn i andre fag. Informant D forklarer for eksempel at:

”Jeg er nok mer opptatt av hvilke perspektiver det er samfunnsfag bringer inn på seksualitet som kan bli borte dersom man bare overlater det til for eksempel naturfaget

da. At man i naturfag tenker at seksualundervisning og undervisning om seksualitet er noe veldig teknisk og medisinsk. At man bare underviser om reproduksjon og kjønnsykdommer, eller seksuelt overførbare sykdommer, graviditet og prevensjon (..) Og at man ikke fokuserer på for eksempel det som går mer på følelser, sosialt samspill og det som går mer på normer, inkludering og minoritetsperspektiver” (D)

Av denne uttalelsen kan en forstå at informanten mener at de ulike fagene kan bidra til å bringe inn ulike perspektiver på seksualitet inn i skolen. Informanten skisserer opp tematikker som er sentral for samfunnsfaget og som hun antar ikke belyses tilstrekkelig i naturfaget. Samtidig kan en kanskje forstå at informanten mener at perspektiver som er sentrale i naturfaget ikke nødvendigvis er viktig i samfunnsfaget. Slik jeg ser det tegner informanten et bilde av en forståelse av at naturfaget skal dekke sider av seksualiteten som omhandler reproduksjon og seksuell helse, mens samfunnsfaget på sin side skal bidra med perspektiver som vedrører sosiale, emosjonelle og kulturelle sider ved seksualiteten. Her ser vi altså en klar antydning til en helse-moral oppdaling av seksualitet (Rasmussen, 2012). En liknende grensedragnings mellom hvilke temaer som defineres inn i samfunnsfaget eller naturfaget kan en også se hos informant A og B. Informant B uttrykker for eksempel at:

”Jeg vet jo at seksualitet inngår i KRLE og Naturfag. Men det er jo knyttet opp imot samfunnsnivået og sosiale institusjoner og slikt, og at det derfor blir en naturlig del av samfunnsfaget da.” (B)

Informanten antyder her at samfunnsfaget har et annet mandat enn det naturfag og KRLE har, og at det samfunnsfaglige perspektivet i større grad knyttes til et samfunnsstrukturelt nivå som setter seksualitet i relasjon til sosiale institusjoner. Om enn litt vagt i denne uttalelsen, mener jeg at informanten her peker på at det finnes en form for ”arbeidsfordeling” mellom fagene i skolen.

Satellittbildet til informant A, som jeg innledningsvis dro frem, sa noe om hvor sentralt informanten mente at seksualitet er for oss som mennesker. Konteksten for utsagnet var at jeg

spurte informanten om hvorfor han tenkte at seksualitet er en del av samfunnsfaget. I sin refleksjon knyttet han det opp imot identitet og menneskelig eksistens. Han fortalte at han i møte med studentene har stilt det eksistensielle spørsmålet ”Hva er meningen med livet egentlig?”. Informanten forteller at det i den etterfølgende dialogen med studentene kan komme trivielle svar, som å gå på butikken eller å gå på ski. Informanten gjør en lang refleksjonsrekke, som jeg forstår at han bruker i møte med studentene:

”Hvis dere tenker tilbake på dyreprogram dere har sett: hva er det egentlig som foregår der ute? da kommer det egentlig ned til det her med artens overlevelse og at reproduksjon er ganske viktig. Det er det det summer ned til syvende og sist. Egentlig er det kjernen til den menneskelige virksomheten. Men så må vi også se litt mer på det: Hva er det som gjør at vi er et samfunn? Hva er det som styrer oss, Hva er det som er viktig for oss? Vi må også investere utrolig mange ressurser i vårt eget avkom. Det har betydning. Så det er liksom de grunnleggende tingene da. Så er det jo det her med familieinstitusjonen som er grunnleggende. Det er det alt knytter seg til og rundt.” (A)

Slik jeg forstår dette utsagnet, prøver informanten gjennom denne eksistensfilosofien å aktualisere seksualitet for samfunnsfaget. Gjennom å skissere reproduksjon som ”kjernen til all menneskelig virksomhet”, aktualiserer han familien som den sentrale arena for denne ”grunnleggende” virksomheten. Og det er her jeg opplever at informanten tematiserer familien som koblingen mellom reproduksjon og samfunnsfag.

Av de fire intervjudeltakerne er denne informanten den som klarest gjør en kopling mellom reproduksjon og samfunn, og viser dermed at grensene for hva som tilhører naturfaget og hva som tilhører samfunnsfaget ikke nødvendigvis er soleklart. Samtidig setter informanten opp noen klare grenser for hvem som tar seg av hva i skolen. Gjennom utsagn som: ”Så det som har med den biologiske siden av dette, er det naturfaget som driver på med” (A), illustrerer han den samme oppfatningen som vist hos informant D tidligere, om at naturfaget har en klar kropp og helse profil i sitt mandat, noe som antydes at står i kontrast til samfunnsfagets virke. Informant A viser også til hvordan bruk av eksterne aktører i skole og grunnskolelærerutdanning kan by på utfordringer tilknyttet hvilket fokus som fremheves:

”(..) det er noe med de perspektivene til eksterne aktører som kommer inn som på en måte flytter vektskålen litt. Som gjør ting med vinkler som kanskje ikke er helt heldig. Henter du inn SUSS og liknende, så blir det veldig fokus på det tekniske. Henter du inn helsesøster så blir det mye snakk om de biologiske funksjonene.” (A)

Informanten viser også til erfaringer som de hadde gjort seg på institusjonen, vel og merke i naturfaget, med å bruke legestudenter som del av seksualitetsundervisninga i faget.

”Jeg ble ganske overrumplet når jeg hørte hva legestudentene hadde sagt på ei slik økt, for det var ganske ”rett i fleisen” og teknisk. (..) De sa mye rart om hvor man kunne putte det ene og det andre inn. Og jeg tenker litt mer på å bevisstgjøre (studenter og elever) på hva som er greit og ikke” (A)

Selv om informanten gjennom disse to utsagnene ikke nødvendigvis forholder seg til samfunnsfaget på grunnskolelærerutdanninga oppfatter jeg at informanten her peker på noen sentrale temaer og dilemmaer som angår hvordan en skal forholde seg til seksualitet i skolen. Det virker som informanten er av den oppfatningen at seksualitetsundervisninga i stor grad blir dominert av biologiske og ”tekniske” perspektiver på kroppen og seksualiteten, som han oppfatter problematisk fordi det ”flytter vektskålen litt”. Dette bryter litt med det inntrykket tidligere forskning viser, ettersom seksuell praksis i stor grad er fraværende i grunnskolen (Svendsen, 2012).

Jeg oppfatter imidlertid ikke at informanten avskriver seksuell praksis men at han mener at det også er viktig å fremme andre perspektiver på kropp, og at perspektiver rundt kroppslig selvbestemmelse og autonomi bør komme tydeligere frem. Han sier videre at han i større grad ønsker å fokusere på ”hva som er greit og ikke”, noe jeg oppfatter som at han er opptatt av å belyse seksuell praksis innenfor en grensediskurs. Dette poenget synes jeg er sentralt å få med seg. Selv om alle informantene som tematiserer seksualitetsundervisning på sin institusjon

tydeliggjør at det som vedrører biologi legges over på naturfaget, betyr ikke dette at alt som vedrører kroppen også flyttes ut av samfunnsfaget. Dette vil jeg komme mer inn på etter hvert.

6.2.1 OPPSUMMERING OG DISKUSJON

I dette avsnittet har jeg undersøkt hvilke grenser informantene oppgir for seksualitetsundervisning i samfunnsfag på utdanninga.

Jeg har vist hvordan enkelte institusjoner flytter seksualitet helt ut av faget. Det kan føre til at også det seksuelle medborgerskapet flyttes ut av faget. Men det er ikke nødvendigvis slik. Sett i lys av pilotundersøkelsen, kan det tenkes at perspektiver på seksuelt medborgerskap fremgår i dialog med andre tematikker og at informant C og de potensielle informantene derfor ikke betrakter dette som seksualitetsundervisning. Det er derfor for enkelt å si at institusjonene ikke inkluderer et seksuelt medborgerskapsperspektiv i samfunnsfagundervisninga generelt. En kan imidlertid si at det ikke fremgår noen syn på seksuelt medborgerskap gjennom undervisning om seksualitet ettersom informantene forklarer at undervisning om seksualitet er fraværende.

Intervjuene har belyst hvordan informantene søker å dra noen grenser for hvilke diskurser som legges til samfunnsfaget og hvilke som plasseres utenfor faget. Her fant jeg blant annet en oppfatning om at naturfaget og samfunnsfaget belyser ulike sider eller perspektiver ved seksualiteten. Informantene søker i stor grad å plassere reproduksjon, seksuell praksis og helse over på naturfaget. Denne splittelsen mellom helse og moral finner vi igjen i forskningslitteraturen (Rasmussen, 2012).

Oppdelingen kan være problematisk ettersom kunnskap om seksuell praksis som faller innenfor et helseperspektiv er viktig blant annet for at seksuelle minoriteter ikke skal de-seksualiseres (Svendsen, 2012). Kunnskap om seksuell praksis vil også ha betydning for

effekten av forebyggende undervisning om grensesetting (Ills, 2012). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i neste avsnitt.

Kort kan man si at oppdelingen mellom helse og moral kan være problematisk fordi det kan føre til konsekvenser at det seksuelle medborgerskapet blir mangelfullt belyst i lærerutdanningas samfunnsfag. For eksempel vil en gjennom å flytte reproduksjon over til en naturfagsdiskurs også flytte sentrale og dagsaktuelle samfunnsdiskusjoner tilknyttet rammer for reproduksjon over til naturfaget.

Som beskrevet i teoridelen handler diskusjoner om reproduksjon i stor grad om muligheter gjennom ny teknologi. Dette utløser ofte en debatt om hvilket samfunn en skal forme gjennom valg av moralsk og etiske grenser (Plummer, 2001). Å gjøre et klart helse-moral skille i samfunnsfaget er derfor vanskelig fordi dette spørsmålet dreier seg om både reproduksjon (helse) og moral. Sett på den måten vil en viktig debatt rundt lesbiske og homofiles mulighet til å få barn anses å være et anliggende for naturfag. Dette vil igjen si at viktige debatter rundt seksuelle minoriteters medborgerskap ekskluderes fra samfunnsfaget.

En liknende slutning kan dras i forbindelse med de to andre temaene som overlates til naturfaget: seksuell praksis og seksuell helse. Begge disse perspektivene forankres i den seksuelle medborgerskapsdiskursen gjennom henholdsvis kroppslig selvbestemmelse og seksuell helse som intime tematikker i den offentlige diskurs (Plummer, 2001). I sum fører utslusingen av reproduksjon, seksuell praksis og seksuell helse til en betraktelig begrensning av rammene for det seksuelle medborgerskapet i samfunnsfaget. Dette fordi mange etiske og moralske diskusjoner ikke kan behandles uten å ta inn over seg aspekter ved helseperspektivet (Ills, 2012; Svendsen, 2012). Skillet mellom samfunnsfag er imidlertid ikke helt entydig. Dette fordi informantene åpner for en tematisering av praksis innenfor en diskurs om eierskap til kropp og grensesetting. Det siste vil jeg undersøke nærmere i neste avsnitt som tar for seg tematikker som belyses i faget.

6.3 TEMAER I SEKSUALITETSUNDERVISNINGA

Temaer som informantene belyser i tilknytning til seksualitet i samfunnsfag kan si noe om hvilke seksuelle medborgerskaps diskurser informantene inkluderer i undervisninga. I teorikapitlet viste jeg hvordan ulike ”private” eller ”intime” temaer som vedrører seksualitet inngår i en medborgerskapsdiskurs fordi de på ulikt vis angår det offentlige. Temaene som ble skissert var familieliv, reproduksjon, kroppslig selvbestemmelse, kjønn, seksuell helse og private problemer (Plummer, 2001). Jeg antydte også at disse temaene kan kobles opp imot seksuelle minoriteter og rettigheter fordi noe av grunnen til at disse temaene har utviklet seg til å bli offentlige anliggender kan spores tilbake til et ønske om *like rettigheter for alle grupper* (Lister, 2007). I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilke temaer som blir tatt opp i seksualitetsundervisning i lærerutdanningas samfunnsfag, for videre og diskutere hvilke perspektiver på seksuelt medborgerskap som fremgår.

6.3.1 BARNET, KROPP, GRENSE OG PORNO

Alle informantene som underviser om seksualitet i samfunnsfaget understreker at det som har med biologi og helse å gjøre tilfaller naturfaget. Likevel tematiserer samtlige kroppen i sin undervisning. Informant A uttrykte at han er veldig opptatt av grensesetting og eierskap til kropp. Han setter dette perspektivet opp imot at legestudentene som hadde hatt undervisning på naturfaget fokuserte mest på ”hvor man kunne putte det ene og det andre inn”. Informanten forklarer hvordan han arbeider med studentene med tematikken grensesetting og kropp:

” (...) vi skal være bevisst at vi ønsker å formidle til barn og unge dette med eierskap. ”Hvem eier kroppen min?”. Det er et slikt spørsmål som jeg kan innlede en slik økt med. Og jeg blir litt forbløffet over at de bruker såpass lang tid på å tenke over det. Det er liksom ikke en selvfølge, om du skjønner hva jeg mener? Kanskje ser de litt på hverandre og ser litt forvirret ut, før jeg må spørre igjen: ”Hvem er det som eier kroppen *din*? Hvem sin kropp er det?”. Og da kommer de frem til at den er *min*. ”Og når det gjelder barn og unge, hvem eier kroppen der?”. Og da er de liksom enig i at har du eierskap til kroppen, så er den *din*. Og for kroppen så finnes det grenser. Ikke sant?” (A)

Sitatet er noe oppstykket og viser delvis hvordan informanten stiller spørsmål til studentene for å få de til å reflektere rundt problemstillinger knyttet til kroppslig selvbestemmelse og grenser. Eierskap til kropp later til å være veldig sentralt for denne informanten ettersom han til stadighet kommer tilbake til temaet. Gjennom diskuterere eierskap og grensesetting drar informanten temaet seksualitet inn i en medborgerskapsdiskusjon aktualisert gjennom rammene for kroppslig selvbestemmelse (Plummer, 2001). Dette kan videre knyttes til de adferdsbaserte rettighetene som blant annet angår retten til seksuell og reproduktiv selvbestemmelse (Richardson, 2000). I tillegg viser informanten gjennom dette utdraget at han trekker inn barns rett knyttet til kropp og drar dermed veksler på en diskusjon rundt barns medborgerskap (Ills, 2012).

Informant A fremhever i intervjuet at institusjonen som han er en del av søker å legge opp til undervisning som er læreplannær. Dette ser vi at informanten gjør gjennom å tematisere grenser. Hans fokus på kropp og grensesetting kan slik svare til flere kompetansemål som tematiserer seksuell selvbestemmelse. For eksempel kompetansemålet som skal være nådd etter 4. trinn og som lyder: ”samtale om tema knyttet til seksualitet, grensesetting vold og respekt”, og kompetansemålet som skal være nådd etter 10. trinn ”analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep”.

Som tidligere nevnt kan man tolke informant A's interesse for å bevisstgjøre individets egne grenser som et slags motsvar til en seksualundervisning som han mente var litt for ”rett i fleisen”. I den tidligere nevnte konteksten snakket han om undervisning gjort av legestudenter på grunnskolelærerutdanninga. Informanten påpeker også at han opplever at han må inn å ”korrigere” samfunnsfagstudenters vektlegging av tematikker tilknyttet kropp og sex .

”Når studenter er oppe i diskusjoner om hvordan man skal gå frem for å ta opp det ene eller det andre, så kommer det plutselig opp temaer som oralsex, onani, analsex og så videre. Så bruker jeg ofte å stoppe de og si: ”Må dere huske på noen detaljer her; nå er dere oppe i noe som er ganske avansert. Men grensene for mange, spesielt

ungdommer, de er ikke i nærheten av å være der. Dere snakker om noe som er *der* (*Gjør stor arm-gest langt ut i siden), mens elevene er *der* (*gjør ny arm-gest midt i bildet). At det å tafse og å ta på er en ekstrem opplevelse og da er de nesten helt ifra seg av ekstase. Dere må skille mellom det vi i voksenverden oppfatter og det elevene er nysgjerrige og lurer på” (A)

Dette utsagnet kan bidra til flere diskusjoner. For det første viser informantens refleksjoner en åpning for å diskutere seksuelle praksiser også i samfunnsfag. Som tidligere nevnt ser det ut til at på tross av at informantene i stor grad legger ansvaret for biologi og ”tekniske” sider ved seksualiteten over på naturfaget, er ikke alle former for seksuell praksis et ikke-tema i samfunnsfag. Gjennom begrepene ”tafse” og ”å ta på” oppfatter jeg at informanten ønsker å tematiserer seksuelle praksiser.

For det andre forsøker informanten å gjøre et skille mellom voksnes og barns seksualitet. Eller ”avansert” og ”uavansert” seksualitet. Han indikerer noen grenser for hvilke seksuelle praksiser som er relevante for faget. Gjennom å gjøre dette skillet oppfatter jeg at informanten søker å tilnærme seg seksuelle praksiser på barnets premisser i lys av temaet eierskap til kropp.

En slik tilnærming til seksualitet åpner informanten for en undervisning som søker å anerkjenne barnet som seksuell medborger. Dette kan som tidligere forskning viser tilby barn en diskurs der de kan delta med sine bekymringer, erfaringer og spørsmål knyttet til egen seksualitet og praksis (Ils, 2012). Dette vil videre kunne ha den effekten som informanten ønsker, at barnet skal få økt kroppslig autonomi. Skillet informanten gjør mellom voksnes og barns seksuelle praksiser forstår jeg som at informanten prøver å forhindre at studentene går for fort frem gjennom å gå direkte fra å snakke om eierskap til egen kropp til å snakke om sex. Det virker som at informanten opplever denne typen ”rett i fleisen” eller ”voksenverdens” seksualitetsundervisning som mangelfull og lite nyansert, og at han dermed er opptatt av at studentene skal anerkjenne barns seksuelle praksiser og utforsking av egen seksualitet.

At informanten i dette tilfellet valgte å stanse studentene i deres avanserte diskusjon rundt seksuell praksis, behøver ikke å bety at slik praksis alltid avfeies. Her er det imidlertid viktig å påpeke at for at barn og unge skal kunne gjenkjenne situasjoner og handlinger tilknyttet overgrep, så er det avgjørende at de har kunnskap om ulike former for seksuell praksis (Ils, 2012), noe som vil kunne innebefatte seksuell praksis av ”avansert” art. Informant D problematiserer også en fremstilling av seksualitet i skolen som tar sikte på å belyse voksnes seksuelle praksiser. Hun prøver å bevisstgjøre sine studenter:

”viktigheten av å snakke også med de yngre barna om seksualitet og å anerkjenne at de har en seksualitet, og at den er annerledes fra voksnes seksualitet” (D).

Jeg opplever at både informant A og D søker å anerkjenne barnet som seksuelle medborgere i sine fremstillinger av undervisningspraksis. Som poengtert i teoridelen har medborgerskap ofte blitt likestilt med voksenlivet. I beste fall har barns plass i samfunnet og deres medborgerstatus vært begrenset til å bli belyst som ”fremtidens medborgere” (Lister, 2007). Gjennom en slik forståelse vil da skole og utdanning måtte forstås som en forberedelse til at barnet skal bli en voksen og fullverdig medborger. I et slikt tilfelle anerkjennes ikke barnets egenverdi som samfunnsdeltaker.

Innenfor en inkluderende medborgerskapsforståelse søker en imidlertid å belyse barns plass i samfunnet som en ”semi-medborgerskap” (Cohen, 2005), hvor en anerkjenner den posisjonen barnet har i samfunnet, på tross av at deres medborgerskapsstatus også begrenses av foreldrenes beslutningsmyndighet og andre reguleringer som er utenfor barnets kontroll. Når informantene søker å flytte undervisningens fokus fra en voksen seksualitetsforståelse, som belyser voksnes forhold og praksis knyttet til seksualitet, til et fokus som tar sikte på å belyse barn og unges seksualitet og seksuelle praksiser, opplever jeg at informantene søker å få studentene til å anerkjenne barns seksualitet og dermed barnet som seksuell medborger.

”Jeg er nok mest opptatt av å vise studentene hvordan barne-og ungdomskulturen er veldig seksualisert. (..) Det er en slags uoverensstemmelse i at barn vokser opp i en veldig seksualisert kultur, (..) samtidig som at man tenker at man skal beskytte, i alle fall de yngste, fra seksualitet.” (D)

Slik jeg ser det peker informanten her på ett av vår tids store utfordringer hva gjelder hvordan vi skal forholde oss til barn og seksualitet. For det første er barn og unges kultur veldig seksualisert, som informanten påpeker. Hva informanten legger i dette er vanskelig å si helt konkret. På generelt grunnlag kan det kanskje knyttes til hvordan populærkultur legger føringer og forventninger til både kjønn og seksualitet gjennom for eksempel leker, klær og film. Informanten peker videre på paradokset med at barn og unges kultur er seksualisert som barnet har behov for beskyttelse fra seksualiteten. Informant A går ennå lengre i sin bekymring, og tar opp problematikk rundt at det i vår tid ikke er noe klart skille mellom barns og voksnes kulturelle domene. Han understreker at barn fort kommer i kontakt med en veldig seksualisert voksenverden.

”Problemet er at barn møter en voksenverden som er ganske utagerende både på internett og rundt seg, og det er klart at det påvirker. (..) Undersøkelser av barn og unges internettvaner, hva de oppsøker og finner ut av, tyder på at de ser mye rart der ute. (..) På internett skjer det mye rart. Pornografien er ekstremt lett tilgjengelig. (..) Og det er noe med det at når man ikke vet hvordan man skal forholde seg til disse tingene så kan grensene lett forskyves. (A)

Som nevnt i teoridelen er det ikke bare den statlige politikken som legger føringen for utviklingen av medborgerskapspraksis generelt og i dette tilfellet det seksuelle medborgerskapet (Andersen, 2009). Gjennom disse uttalelsene fra informant D og A oppfatter jeg at de problematiserer den innvirkning kommersielle aktører har på oppfatninger rundt seksualitet. Dette mener jeg kan skrive seg inn i debatten rundt barns *mulighet* for seksuelt medborgerskap på egne premisser.

Informant D påpeker at man ofte har et behov for å beskytte barn mot seksualitet, samtidig

som hun også fremhever viktigheten av at man snakker med barn om seksualitet og anerkjenner at de har en seksualitet. Jeg tolker informant D dit at hun ønsker å sette mer fokus på barns seksualitet og behovet for beskyttelsen av den.

Informant A er inne på noe liknende. Han uttrykker pornografien som et eksplisitt problemområde som får innvirkning på hvordan barn forholder seg til seksualitet. Han påstår også at internett og pornografien kan bidra til å forskyve grenser. Dette kan sees i lys av de samfunnsdebatter som setter søkelys på hvordan porno påvirker folks seksuelle adferd.

Generelt synes jeg det virker som at både informant D og A mener at den seksualiserte kulturen vi lever i kan forstyrre, hemme og ha innflytelse på barns seksualitet og barns forutsetninger for seksuell utvikling og deltakelse på egne premisser. For meg virker det som at de mener skolens oppgave er å nyansere den kommersielle påvirkningen gjennom undervisning som er mer virkelighetsnær og fra barns perspektiv (jf. A) samt at informantene prøver å gjøre studentene i stand til kritisk å reflektere rundt dette (jf. D).

Dersom vi tar utgangspunkt i Kabeer (2005) og Listers (2008) seks kriterier som må ligge til grunn for at minoriteter skal reelt inkluderes som medborgere mener jeg her at informantenes søken etter å nyansere den fremstillingen av seksualitet som finnes i samfunnet og også i skolen er en form for *rettferdighetstenkning* gjennom å inkludere barns perspektiver. Dette fører med seg en form for *anerkjennelse* av de forskjeller som finnes mellom barn og voksnes seksualitet. Videre kan en kanskje si at dette kan være en måte å fremme *mangfoldets verdi* som søker å unngå å fremmedgjøre og marginalisere barns seksualitet og heller søker å fremme den og synliggjøre den. Jeg mener altså at man klart ser en vilje til å inkludere barnet i den seksuelle medborgerskapsdiskursen.

På generell basis virker det som informantene er svært opptatt av å få studentene til å se sammenhengen mellom en seksualisert kultur og kulturelle uttrykk som kan ha innvirkning på barns oppfatning og adferd knyttet til seksualitet. Informant B trekker blant annet frem

hvordan muligheten for å ta bilder er en utfordring med tanke på seksuell trakassering i skolen spesielt i garderobesammenheng. Informant A utdyper i stor grad denne problematikken gjennom å dra vekslers på egne erfaringer.

”Jeg har jo selv opplevd man møter elever som går i 6-7 klasse og som driver med bildedeling og den slags. (..) det er snakk om flashing foran speilet, med kamera og i undertøy og den typen ting (..) for de er nysgjerrig og det kan virke pirrende og slike ting...” (A)

Videre utdyper han:

”Jeg tror vi skulle ha vært litt mer opptatt av de tingene her, kanskje også tverrfaglig. Fordi vi snakker jo om barn og unge mennesker hvor personen og mennesket og altså personligheten – den prosessen pågår jo for fullt i den alderen her, og de bombarderes med inntrykk og forventninger. Og det er snapchat, instagram bilder og film. Og det er krenkelser av seksuell art som hele tiden pågår. Det er noen ting jeg tror vi burde ha jobba mer med.” (A)

Disse refleksjonene og poengene inngår i informant Ds poeng. Når informanten snakker om prosessen rundt personligheten, opplever jeg at han snakker om sosialisering. Det virker som informant A mener at ”billedeling” er en form for seksuell praksis som barn benytter, hvor faren for krenkelser av seksuell art ”hele tiden pågår”.

Denne medborgerskapsdiskusjonen kan kanskje slik oppfattes som en diskusjon som angår både *kroppslig selvbestemmelse* som omhandler individets rett til å bestemme over egen kropp og *seksuell helse* som handler om ønskede og uønskede seksuelle praksiser. Og de to rettighetene *retten til deltakelse* og *retten til seksuell selvbestemmelse* kommer slik i konflikt med hverandre, hvor barnets rett til beskyttelse kommer i konflikt med barnets rett til deltakelse og selvbestemmelse.

Dette blir på mange måter en juridisk debatt som jeg ikke jeg ikke forfølger videre. Jeg vil bare kommentere at det virker som at informantene søker å belyse hvordan teknologi fører med seg nye problemstillinger som vedrører noen av barns og unges seksuelle praksiser. Dette angår i høy grad barnets rammer for seksuelt medborgerskap. Slik jeg har antydnet tidligere er denne måten å bringe inn barns seksuelle praksis inn i en medborgerskapsdiskurs viktig for barnets autonomi. Det å ta utgangspunkt i barn og unges seksuelle praksiser kan videre ha gode effekter på barnets mulighet for å ta styring over egen seksualitet og styrke deres seksuelle mestringsevne (Ills, 2012). Det virker altså som at alle informantene som tematiserer seksualitet i mer eller mindre grad er opptatt av å fremme barnets perspektiv på seksualitet og seksuell praksis.

Det virker imidlertid som at dette fokuset kommer i veien for å diskutere seksuell praksis som anses som "voksenpraksis". Judit Ills påpeker at barns seksuelle mestringsevne er avhengig av at seksuell praksis må belyses. Hun mener at barnet derfor må få kunnskaper om ulike typer seksuell praksis. Dette fordi barnet både må ha mulighet til å gjenkjenne de seksuelle praksiser som de kan ta del i og som er "ønsket", men at de samtidig må evne å gjenkjenne de seksuelle praksiser som ikke er ønsket slik at barnet har mulighet til å si "nei" til uønsket seksuell kontakt og oppmerksomhet" (Ills, 2012). Dette vil føre til at barnet i ennå større grad kan evne å ta styring og sette grenser for egen kropp og seksualitet (Stubberud et al., 2017). Her opplever jeg at informantene setter noen grenser.

En utfordring som informant A skisserte var at han mente pornografien kunne bidra til å forskyve noen grenser. Informanten påpeker at seksuell praksis har fått en digital arena gjennom sosiale medier og at dette også har bidratt til å forflytte eller utvide arenaer for seksuelle krenkelser og overgrep. For å inkludere barns medborgerperspektiv i undervisning om seksualitet må en sikre barn og unges seksuelle mestringsevne gjennom å inkludere seksuelle praksiser på digitale arenaer i skolen.

Eksemplene rundt kommersialisering av seksualiteten viser hvordan rammer for medborgerskap tar form i dialogen mellom kultur, politikk og samfunn gjennom

konsensusdanning (Kymlicka & Norman, 1994, s.). Ved å løfte frem ”problematikk” knyttet til populærkultur og teknologiske nyvinninger som et sentralt tema, virker det som informantene mener at dette er utfordringer som er sentrale å løfte frem i faget, blant annet fordi det angår *grenser* som tydelig forankret i læreplanen for samfunnsfag. Informant A etterlyser mer fokus og tverrfaglig samarbeid på dette området. Dette kan tolkes som en erkjennelse av at seksuell praksis og utfordringer knyttet til det digitaliserte seksuelle medborgerskapet angår flere fag og bryter med den tradisjonelle helse-moral strukturen som informantene forsøkte å skissere for faget.

6.3.2 KVINNER, MAKT, #METOO OG UUTNYTTET POTENSIALE

Diskusjoner rundt seksuell selvbestemmelse og kroppslig autonomi er til stadighet på dagsorden i pressen og i offentligheten. I 2017 og 2018 har en blant annet sett stort fokus på seksuell trakassering og maktmisbruk aktualisert gjennom kampanjen #metoo. Kampanjen som startet som en emneknagg i sosiale medier, spredte seg og fikk både internasjonale og nasjonale konsekvenser. Ledere har måtte forlate stillinger som følge av anklager om uakseptabel adferd av seksuelle karakterer. Kampanjen kan slik betraktes som et oppgjør mot en ukultur som har fått festet seg og som det ikke har vært snakket om. Både informant A og D, som begge legger vekt på å ha samfunnsrelevant undervisning, trekker frem denne saken som en sak som de mener kan vært relevant å dra veksler på i undervisningssammenheng. Informant D uttrykker at:

”(..) Sånn generelt så klarer jeg ikke å undervise uten å trekke inn ting som skjer i samfunnet akkurat nå, for det er alltid noen knagger du kan henge ting på, som er helt umulig å overse. Så hadde jeg skulle undervise om det nå, så hadde jeg sikkert snakket en del om #metoo.” (D)

Og informant A uttrykker noe liknende:

”Vi forandrer hele tiden på opplegget slik at studentene kan komme med innspill underveis. Slik som denne #metoo bevegelsen er et eksempel på noe jeg synes blir veldig interessant å ta opp i undervisninga.” (A)

#Metoo som medborgerskapsdiskurs bygger på en kjønnsrelatert maktkritikk. Diskursen har slik bidratt til å belyse underliggende maktforhold knyttet til kjønn i arbeidslivet. En kan derfor se kampanjen i lys av inkluderende medborgerskapsperspektiver og kritisk teori. Viljen til å ta opp #metoo i undervisninga vitner derfor om en vilje til å problematisere makt og kjønn i møte med studentene. Informant A forklarer hvordan han mener dette kan være relevant for studentene og hvilket perspektiv det kan gi til undervisninga.

”Jeg er veldig opptatt av makt i samfunnet, og hvem det er som har makt. Det er jo en tendens til at det foreligger visse paternalistiske fenomener i samfunnet vårt. Og det mener jeg #metoo er et godt eksempel på, som man kan få studentene med på å drøfte og diskutere. (...) I #metoo handler det jo mye om karriere, det er det ikke noe tvil om. Men de her strukturene gjør jo at noen er i posisjon mens andre prøver å komme seg frem, og føler seg presset da. Den diskusjonen der synes jeg er interessant fordi jeg mener den er fullt anvendelig i hverdagslige situasjoner også. Og i diskusjoner som dreier seg om seksualitet og grenser og slikt prøver jeg derfor alltid å gjøre studentene oppmerksom på at det alltid er en part som er mer pågående enn den andre.” (A)

Her ser vi altså et tema som adresserer kjønn, makt og grenser. Ved å se muligheten for å trekke veksler på kampanjen, trekker han også veksler på en inkluderende medborgerskapsdiskurs som søker å belyse kvinners posisjon som seksuell minoritet (Lister, 2007). Kvinneperspektivet knyttes her til paternalistiske strukturer som har hindret kvinner tilgang og slik begrenset deres mulighet til deltakelse.

I #metoo har det først og fremst dreid seg om muligheter i arbeidslivet, og paternalistiske strukturer der, men som vi ser av informantens utsagn er dette en problematikk som kan egne seg å undersøke i utvidet forstand. Noe den også har vært i samfunnsdebatten. Han hevder at

det i seksuelle relasjoner alltid en part som er mer pågående enn den andre. Diskursen egner seg slik til å tematisere adferdsbaserte rettigheter (Richardson, 2000). I all hovedsak vil det dreie seg om seksuell og reprodutiv selvbestemmelse som knyttet til frihet fra trakassering, vold og misbruk, som vi tidligere har vært inne på. Denne rettigheten bygger på feministisk kritikk og tenkning som søker å styrke kvinners posisjoner i samfunnet, og i dette tilfelle styrke kvinners seksuelle selvbestemmelse. Når informantene påpeker aspekter med makt og paternalistiske fenomener kan det tolkes som at han er bevisst disse strukturene som feministisk tradisjon har søkt å belyse og slik aktualiserer kvinners medborgerskap i undervisninga.

Selv om samtlige av informantene sier at de trekker inn kjønn som en sentral del av undervisninga er det ingen som utdyper dette noe særlig. Det virker imidlertid som at informantene legger opp til å dekke kompetansemålene som omhandler kjønn. Alle trekker for eksempel inn at de belyser kjønn og kjønnsroller og forventninger til kjønn. Informant D nevner også at hun snakker en del om likestillingshistorie og feminisme. Informant A forteller kort at han snakker en del om kjønns mangfold og at han har satt studentene til å debattere hun/han/hen diskusjoner. Og informant B lister også opp kjønn og kjønns mangfold som et sentralt perspektiv.

Informantenes vilje til å dra vekslers på dagsaktuelle saker i undervisninga legger til rette for å tematisere ulike seksuelle medborgerskapsdiskusjoner som fra tid til annen utgjør samfunnets dagsorden. Dette vil kunne bidra til at perspektiver på seksuelt medborgerskap fremgår i undervisninga og at undervisninga tar opp i seg inkluderende perspektiver for alle former for seksuelle minoriteter. Utdanningas vektning av dette vil imidlertid avhenge av hva som allerede er et tema i samfunnsdiskusjonen.

En interessant bemerkning kommer fra informant C, hun som fortalte om fraværet av seksualitet som tema på samfunnsfag.

”Kjønnsperspektivet kunne nok ha vært tatt opp både i forbindelse med demokrati, i forbindelse med menneskerettigheter og også i forbindelse med hvordan vi snakker om fremmede kulturer (..) Makt for eksempel: her kunne man kanskje tatt opp seksualitet og kjønn og slikt” (C)

Gjennom intervjuet med informant C virker det som om at hun ser et stort potensiale i å bruke seksualitet og kjønn til å undersøke ulike perspektiver på andre temaer som allerede adresseres på institusjonen. Hun mener imidlertid at dette ikke blir gjort tilstrekkelig. Informanten forklarer i intervjuet at noe av grunnen til at seksualitet ikke er et tema i faget kan være manglende kompetanse på seksualitet som felt. Det virker imidlertid som hun erkjenner at seksualitet kan inngå i andre tematikker som allerede belyses på institusjonen. Gjennom de mulighetene hun skisserer, ved å belyse seksualitet og kjønn i lys av demokrati, menneskerettigheter, makt og kultur, kan en se at hun i bunn og grunn tegner opp noen rammer for seksuelt medborgerskap. For meg virker det som at det, på tross av fraværet av kompetanse, ligger et uutnyttet potensiale til å belyse seksualitet på denne institusjonen. Som med informant C, beskriver informant B også en situasjon hvor seksualitet i liten grad kobles opp til andre emner i faget som er relevant for å dra veksler på en utvidet medborgerskapsdiskurs som vektlegger seksualitet:

”Men som statsviter da, knytter du det opp imot statsvitenskaplige temaer som menneskerettigheter og makt?” Agnes

”Jeg har nok ikke gjort det i tilknytning til denne delen av pensum altså. Jeg har nok mer knyttet barnekonvensjonen opp imot temaer som demokrati og politikk da. Der tematiseres menneskerettigheter. Men det er klart, det høres jo ut som en god ide.” (B)

6.3.3 SEKSUELL ORIENTERING, FAMILIE, FORDOMMER OG NORMKRITIKK

På spørsmål om hvilke temaer informantene belyser i sin undervisning uttrykker alle at de tematiserer variasjon i seksuell orientering. Informant B forteller for eksempel at:

”(..)jeg har kommet inn på eksempler når det gjelder endringer i nære relasjoner i vår tid (..) i forhold til ekteskap, tradisjonelle parforhold også overgangen til samboerskap og homofile partnerskap og så videre” (B)

Informanten forklarer videre at han er opptatt av å synliggjøre disse strukturendringene i samfunnet og hvordan normer og verdier har vært i endring. Informant B aktualiserer altså spørsmålet om seksuell orientering gjennom et strukturelt fokus på samfunnsutvikling og endringer i reguleringer av samlivet. Dette er altså en måte å inkludere skeives medborgerskap på.

I teorikapitlet fremgår det at *familien* er et av de områdene hvor skille mellom offentlig og privat er diffust (Plummer, 2001), og hvor det seksuelle medborgerskapet bidrar til å aktualisere familien som en del av den offentlige diskurs. Gjennom å synliggjøre strukturendringene opplever jeg at informanten trekker veksler på en debatt som kunne egnet seg til å underbygge det seksuelle medborgerskap og de juridiske rammene som ligger til grunn for seksuelle minoriteters mulighet til å danne familieenheter gjennom *de relasjonsbaserte rettighetene* (Richardson, 2000). Videre kan dette også knyttes opp imot reproduksjon og seksuelle minoriteters muligheter innen dette feltet. Om informanten gjør dette er litt vanskelig å si på bakgrunn av det som fremgår i materialet mitt. Jeg stiller meg likevel kritisk til at *alt* dette skjer. En av grunnene til det er det omfanget av tid som informanten har til rådighet til å tematisere seksualitet i samfunnsfagundervisninga (dette vil jeg komme tilbake til litt senere). Den andre grunnen henger sammen med et av sitatene jeg har lagt vekt på tidligere, nemlig at informanten i liten grad integrerer spørsmål knyttet til rettigheter inn i undervisning om seksualitet.

Rettighetsdiskursen kan knyttes opp imot andre innganger å tematisere ulike former for seksuell orientering. Informant B legger i stor grad vekt på kunnskap *om* seksuelle minoriteter, mens jeg oppfatter at informant A og D i større grad søker å gå normkritisk til

verks. Informant A søker blant annet å legge opp til en debatt som synliggjør forholdet mellom seksualitet og identitet.

”Hvis vi for eksempel snakker om en idrettsutøver, musiker eller politiker så nevner kanskje jeg noen navn fordi jeg vet at mange av studentene kommer til å trekke på smilebåndene. Og da spør jeg: Ja, hva var det med han eller henne da? Og da kommer det frem at vedkommende kanskje er homofil eller slikt. Og da pleier jeg videre å stille spørsmålet: Hvorfor er det viktig da? Hvorfor kommer det som tilleggsinformasjon? Hvorfor blir det en innskyttelse i mange sammenhenger? Jo; Fordi det har noen ting med identitet å gjøre og normer og verdier, og hvordan man rangerer hverandre.” (A)

Her knytter informant seksuell orientering opp imot et identitetsperspektiv. Slik informant her fremstiller det, prøver han å konfrontere studentene med eventuelle fordommer og vise hvordan seksualitet kan være avgjørende for hvordan en identifiserer seg selv og andre. Han vil ha frem hvor viktig seksualitet er for vår identitet og hvordan seksualitet har innvirkning på hvordan vi forstår oss selv og andre. Dersom man forstår sitatet slik, mener jeg han prøver å bevisstgjøre studentene *verdien rundt mangfold* (Lister, 2008), som handler om retten til å være annerledes og anerkjennelse av seksuelle minoriteters rettmessige plass i samfunnet. Slik jeg ser det søker informant å trekke veksler på en *identitetsbasert rettighetsdiskurs* tilknyttet seksualitet (Richardson, 2000). Som fremlagt i tidligere forskning kan dette være en problematisk vinkling, spesielt sett opp imot informantenes relativt snevre tematisering av seksuell praksis. Grunnen til dette er at dersom man reduserer seksuell orientering til å handle utelukkende om identitet kan en risikere å de-seksualisere skeive (Svendsen, 2012). For å unngå dette blir informant da avhengig av å ikke utelukkende tematisere seksuell orientering gjennom en identitetsdiskurs. Helst bør perspektiver på seksuell praksis fremgå for at skeive ikke skal bli de-seksualisert. Det virker imidlertid som informantene her har trukket noen grenser, og at slik praksis knyttet til ”voksenlivet” ikke ligger innenfor det som informantene anser som samfunnsfagets mandat.

Informant D som også fremhever at hun fokuserer på seksuelt mangfold og minoritetsperspektiver uttrykker at hun er opptatt av å ha en normkritisk tilnærming til seksualitet. Hun fremhever viktigheten av å lære studentene å tenke selv, men påpeker samtidig at det er umulig å ikke legge noen føringer for på hvilken måte studentene skal tenke. Hun gjør dette blant annet gjennom å tematisere etiske dilemmaer som studentene kan møte i klasserommet.

”Et eksempel er jo (...) hvis man for eksempel har en elev i klasserommet som sier at: ”Jeg har en religion som sier at homoseksualitet er syndig, så jeg synes at personer som har den seksuelle orienteringen er mindreverdige.” Hvordan håndterer du det? Det er et eksempel jeg bruker på studentene. Og da er det jo mange som er veldig opptatt av at det handler om å anerkjenne ulike kulturelle perspektiver. Men jeg mener jo at man ikke kan godta det i et norsk klasserom da. Men der, ikke sant, er jeg usikker på om jeg er for normativ da. Men jeg argumenterer ganske sterkt for at en slik type kommentar må man slå sterkt ned på i et klasserom i Norge da. Men det blir litt sånn å møte seg selv i døra da. Fordi man er opptatt av å formidle det med at man må se ting i ulike kontekster, ut ifra hvordan folk forstår verden forskjellig, men så er det veldig vanskelig å unngå noen slike normative måter å forholde seg til ting på da.” (D)

Her opplever jeg at informanten prøver å sette noen retningslinjer som begrenser normativitet i skolen. En kan diskutere om det her ligger en slags intuitiv grense ved uttalelser som krenker seksuelle rettigheter og at det i dette tilfelle de identitetsbaserte rettighetene? Hvor andre perspektiver, verdier og holdninger må vike for rettigheter samt verdier og holdninger som sikrer individer og grupper seksuelle rettigheter. Holdningene som den tenkte eleven uttrykker, må ansees som veldig ekskluderende og undertrykkende og strider slik imot alle de kriteriene som må ligge til grunn for å inkludere marginaliserte grupper (Kabeer, 2005; Ruth. Lister, 2008). At informanten gjør studentene klar på at slike kommentarer ikke har rom i den norske skolen er et tydelig verdistandpunkt.

6.3.4 OPPSUMMERING

Gjennom kapitlet har jeg forsøkt å belyse ulike temaer som dras frem i informantenes fremstilling av seksualundervisningen. Jeg har selvfølgelig ikke tatt med alt, ettersom grensene for denne gjennomgangen ikke tillater det. Men jeg har forsøkt å få frem de temaene informantene drar veksler på som synliggjør hvordan de forholder seg til medborgerskap.

Gjennom avsnittet "Barnet, kropp, grenser og porno" har jeg vist hvordan informantene prøver å plassere barnet, som seksuell minoritet, inn i en medborgerskapsdiskurs. Informantene er blant annet veldig opptatt av å gjøre studenter bevisst barnets seksualitet og grenser tilknyttet denne, og problematiserer dette i forhold til en stadig mer seksualisert kultur. Jeg opplever at informantene er svært opptatt av barnets forutsetninger for seksuelt medborgerskap, men at de på samme tid problematiserer de reelle forutsetningene barn har til å kunne forholde seg til en barnlig seksualitet.

Informantenes fokus knyttet til å snakke om barns seksualitet åpner opp for barns mulighet for deltakelse i en seksuell diskurs noe som kan bidra til kroppslig og seksuell autonomi. Denne autonomien styrkes ytterligere av at informantene tar opp barns seksuelle praksiser. Det kan imidlertid virke som at seksuell praksis ut over dette ikke i noen stor grad er et tema i undervisninga, noe som kan ha konsekvenser for barnets evne til å navigere mellom sunn og usunn seksualitet. Dette kan blant annet føre til at barnet ikke får utviklet sin seksuelle handlingskompetanse i faget (Ills, 2012)

I avsnittet "Kvinner, makt, #metoo og uutnyttet potensiale" viser jeg hvordan enkelte av informantene viderefører diskusjonen om grenser inn i en diskusjon som tematiserer makt gjennom #metoo. Her fremgår det at informanten som snakker om dette er bevisst kjønnsperspektivet. Videre syntes jeg det var interessant trekke frem noen av informantenes erkjennelse av at det ligger et potensiale i faget som ikke utnyttes. To av informantene med god kompetanse på feltene, hevder for eksempel at seksualitet i liten grad blir trukket inn i undervisning om makt, kultur, politikk og menneskerettigheter. Det virker på meg som at informantene ikke tidligere har sett muligheten til å tematisere seksualitet gjennom slike perspektiver.

Gjennom avsnittet ”Seksuell orientering, familie, fordommer og normkritikk” fortalte jeg at samtlige informanter sier de tematiserer seksuell variasjon knyttet til ulike seksuelle orienteringer. En av informantene indikerte at dette knyttes opp imot et samfunnsstrukturelt perspektiv med familieinstitusjonen som sentrum. Gjennom dette så vi at familien som institusjon egner seg til å gjøre en kobling mellom seksuelt medborgerskap og familie. I hvor stor grad informanten gjorde dette stilte jeg meg imidlertid kritisk til. Det kan virke som det også her ligger et uutnyttet terreng.

De to andre informantene fortalte om en mer normkritisk tilnærming til undervisning. I eksemplene som jeg dro opp viste jeg hvordan dette blir gjort i tilknytning til spørsmålet om seksuell orientering. Den ene informanten la vekt på å vise studentene hvordan identitet er viktig for oss som mennesker og hvordan seksuell orientering slik blir viktig for å forstå seg selv og andre. Her så jeg på mulighetene til å legge til grunn en rettighetsdiskurs knyttet til identitet. Jeg påpekte imidlertid at å tematisere seksuell orientering kun i dette perspektivet er mangelfullt og kan føre til de-seksualisering. Praksisen tyder imidlertid på at informantene søker å få frem seksuelt mangfold. Den siste informanten la vekt på å vise studentene hvor grensen for normativitet går i et klasserom. Selv om informanten ikke sa det eksplisitt antydet jeg at det kunne virke som grensen går ved krenking av seksuelle rettigheter.

6.4 UNDERVISNINGSMETODER

I de foregående kapitlet gjorde jeg frem noen av temaene som tas opp i seksualitetsundervisningen på samfunnsfaget i lærerutdanninga. Jeg gikk i noen grad inn i hvilke metoder som ble brukt for å tematisere seksualitet. I det følgende ønsker jeg å utdype dette sporet for å vise hvilke undervisningspraksiser informantene løfter frem. Dette gjør jeg for å undersøke om metodene som brukes kan bidra til å belyse på hvilken måte seksualitet behandles. Jeg vil også undersøke om dette kan ha betydning for medborgerskapsperspektivet i undervisningen.

For å oppsummere litt: jeg har tidligere vist hvordan informant A bruker retoriske spørsmål for å få studentene til å reflektere. I det ene tilfelle ønsket han å få studentene til å tenke over kroppslig autonomi gjennom spørsmålet: ”Hvem eier kroppen din” og i det andre tilfellet søkte han å aktualisere seksualitet i faget gjennom spørsmålet: ”Hva er meningen med livet?”. I kapitlet som tok for seg temaer som løftes frem i faget viste jeg også hvordan både informant A og D søker å trekke veksler på dagsaktuelle saker for å aktualisere temaer som tas opp i undervisningssammenheng. Til slutt var jeg inne på hvordan informant de samme informantene brukte kritiske eller normkritiske metoder i undervisning knyttet til seksuell orientering.

Informanten A fremhever at han søker å få til ulike øvelser for å utfordre studentene.

”Jeg brakte med meg noe som de ikke hadde gjort så mye før som debatt og dialog.(.) Man skal tross alt stå i klasserommet, og der kan det dukke vanskelige spørsmål i mange tilfeller. Der har jeg (.) to eksempler man kan jobbe på: Man kan enten sitte i en ring med formålet dialog, utveksling av meninger og synspunkter uten at det blir noen form for konkurranse om argument. (eller) jeg sette studentene opp i to rekker mot hverandre. også utnevner jeg en som skal være leder da, og sier at du kommer til å være gruppas leder, og må styre hovedargumentasjonen her og de andre må støtte opp. Og da vil jeg gjerne ha en som er litt useriøs, kanskje litt oppigler, kanskje litt krenkende i argumentasjonen, utbrasende eller aggressiv eller oppfarende. Og da får de (studentene) det i oppdrag å forsvare ett standpunkt og å angripe motpartens. (.) Det her med familie og seksualitet er da et tema vi ofte tar opp. (A)

Informanten nevner også kjønns- og kjønnsrollediskusjoner som eksempler han bruker for å få studentene til å debattere. Slik jeg forstår informanten er dette metoder han trekker veksler på av to grunner. Den ene knytter seg til studentenes fremtidige rolle som lærer. Han ønsker altså å utruste de med verktøy som de kan bruke i møte med vanskelige temaer. Den andre grunnen forklarer han slik:

”så handler det jo om å sette de i stand til å lære seg å argumentere, men også å kunne se en sak fra en annen side. Og jeg vet at det er mange som ofte synes det er veldig ubehagelig å stå for noe de egentlig ikke mener.” (A)

Informant D skisserer noen liknende ideer:

”Jeg ønsker at det skal være deliberasjon⁵ i klasserommet, at man liksom klarer å argumentere godt for en sak fra flere sider. Også bruker jeg også..., det er kanskje litt voldsomt å kalle det rollespill..., men at man tar roller i hvert fall, og at de deretter skal kunne argumentere fra ulike gitte perspektiver som ikke er sitt eget for eksempel.” (D)

I tilknytning til Lister (2008) og Kabeers (2005) kriterier som må ligge til grunn for å fremme inkludering for marginaliserte grupper skisserte jeg noen spørsmål. Enkelte av spørsmålene dreide seg om eventuelle konsekvenser av undervisningen. For eksempel i tilknytning til kriteriet solidaritet som spurte jeg: ”*fører undervisningen til solidaritet og forståelse for ulike seksuelle minoriteter og deres posisjon som minoritet?*”.

Svaret vil selvsagt avhenge av diskusjonen. Informantene påpeker at poenget er å ta andre perspektiver, noe som vil kunne bidra til forståelse og solidaritet. I tillegg får studentene selv møtt ulike perspektiver, holdninger og fordommer som de vil risikere å kunne møte i klasserommet. Undervisning som dette kan bidra til å synliggjøre privilegier og sosiale forskjeller som bevisstgjør studentene de forskjeller som finnes i klasserommet. Gjennom å bli bevisst privilegier og tatt for gitt-heter som studentene har, kan det tenkes at de i større grad er i stand til å synliggjøre slike perspektiver i klasserommet.

Tilknyttet kriteriet kollektiv handling spurte jeg: *gir undervisning som fremmer solidaritet for minoriteters perspektiver evne til kollektiv handling?* Det er vanskelig å vite. Dersom man forstår kollektiv handling som å bidra i prosesser som fører til rettferdighet og like rettigheter, kan man forstå lærervirket som en kollektiv handling. Undervisning i klasserommet som

⁵ Deliberasjon handler troen på at man gjennom dialog og samtale skal komme til en felles enighet gjennom at det ”beste argumentet” vinner frem (For mer utfyllende forklaring se: Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39)

bidrar til likeverd og like rettigheter kan slik forstås som en kollektiv handling. En må derfor kunne si at denne typen undervisningsmetode som synliggjør privilegier og tatt for gitt-heter kan gi studentene evner til en form for kollektiv handling.

Dette avhenger som sagt av hvordan dialogen utspiller seg. Logikken bak deliberasjon i klasserommet hviler på felles konsensus. Som vist i teoridelen må etablert konsensus utfordres dersom man skal oppnå en mer inkluderende samfunnsdebatt som anerkjenner flere. På bakgrunn av de kritiske og retoriske spørsmålene informantene har vist at de stiller, antar jeg at informantene også utfordrer studentene med nye perspektiver eller argumenter, dersom debatten ikke er inkluderende nok.

Informant B forteller om en mindre variert undervisningspraksis hva gjelder metode. Han forklarer at han er mest komfortabel med forelesningssituasjoner, dette fordi det er en måte å undervise på som han tidligere har mest erfaring med og fordi han ikke har formell kompetanse på temaet. Selv om han er mest komfortabel med denne måten å undervise på, søker han også å bryte opp undervisningen for å skape variasjon. Her fremhever han at han prøver å ta i bruk eksempler som egner seg for diskusjon og at han også har tatt i bruk film og nyhetssaker samt lærebokanalyse.

”(..) Siden dette er en del av kunnskapen som jeg strengt tatt ikke har kompetanse på så har denne delen av kurset vært mer lærebokstyrt da, enn når jeg for eksempel snakker om (*eget fagemne).” (B)

Informanten fremhever at didaktikkboka er en god ressurs ettersom hvert kapittel ofte tematiserer hvordan en kan jobbe med emnene i skolen. Den gir også noen antydninger til måter å møte elevene og elevenes adferd på. Informanten forteller også at ettersom studentene ofte har vært i praksis og gjort seg noen erfaringer så oppstår det innimellom eksempler og erfaringer som de kan dra nytte av i undervisninga.

”Så du prøver å gjøre det (undervisninga) litt studentnært da?” (Agnes)

”Ja, sant, etter fattig evne. Men dette er jo da også en måte å myke opp forelesninga på. Jeg må nok holde fast på at det er forelesninger det går i her, ikke sant. Men jeg legger vel delvis opp til dialog da. Men som sagt, det er kun en liten del. ” (B)

Som vi ser tydeliggjør informanten at det er forelesninger som dominerer hans undervisning. Det er vanskelig å sette dette inn i en kontekst for seksuelt medborgerskap ut over hva som allerede har vært gjort i analysen av undervisningas innhold. En kan imidlertid si at informanten ikke i noen stor grad vektlegger undervisningsmetoder som informant A og D viste, og som jeg mente kunne bidra til å fremme flere av kriteriene som må ligge til grunn for inkludering av minoriteter. Informant B trekker imidlertid veksler på to elementer som jeg ønsker å synliggjøre. For det første problematiserer han egne muligheter som følge manglende kompetanse. For det andre snakker han om hvordan mangel på kompetanse fører til lærebokstyrt undervisning. Dette vil jeg se litt nærmere på.

6.5 RAMMEFAKTORER OG PRIORITERING

Tidligere belyst jeg noen prioriteringer og ressurser som er med på å legge rammene for hvilke seksuelle medborgerskapspektiver som kommer til uttrykk i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag. Jeg har tidligere vært inne på fravær av tema i faget, ansvarsfraskrivelse og overføring av emner til andre fag. Jeg har også vært inne på metodebruk. I tillegg var jeg på slutten av forrige kapittel inne på litteratur og kompetanse hos de som underviser. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på informantenes forklaring av årsakene til prioriteringene som blir gjort i tilknytning til temaet seksualitet. I tillegg til at jeg vil utdype noen av de overnevnte rammene vil jeg også trekke frem tid, som til nå ikke har vært berørt i oppgaven.

Informant C, som fortalte om at hennes institusjon ikke vektla seksualitet som tema i samfunnsfagundervisninga, forklarte fraværet av tema med manglende kompetanse på feltet

blant de ansatte. I tillegg forklarte hun i intervjuet at samfunnsfaget består av så mange temaer at det nærmest er umulig å dekke alt. Hun gjorde imidlertid noen refleksjoner rundt hvordan seksualitet kunne ha vært belyst gjennom å trekke temaet klarere inn i emner som allerede belyses på faget. Denne muligheten fremgår også av pilotundersøkelsen og er, som tidligere antydnet, en mulighet for å inkludere seksuelle medborgerskapsperspektiver i faget. Informant D, som jobber på en arbeidsplass der temaet må sies å belyses relativt grundig, forklarer at dette gjøres på institusjonen hun er ansatt på.

”Altså, den plassen det har nå (seksualitet) er veldig vilkårlig hos oss. Det er fordi samfunnsfag er et fag som innebefatter så mye, og samfunnsfag skal på en måte dekke så mange ulike temaer. Og seksualitet er et sånn tema som jeg tenker at noen er veldig opptatt av og underviser derfor om det, og integrere det i emnet. Og noen synes ikke det er relevant i det hele tatt. Så den plassen det får er veldig tilfeldig og personavhengig.” (i4)

Informanten forklarer altså at også andre ansatte vektlegger seksualitet som integrert del av undervisninga på deres felt. Hun forteller at hun vet dette gjøres i historie. Informanten forklarer dette med at de som underviser er opptatt av seksualitet. Dette tolker jeg som enten kompetanse eller generell interesse for temaet. Informanten legger også til at det ikke finnes noen felles strategi i faget for hvordan de kan integrere seksualitet som en del av andre temaer. Det er derfor opp til hver enkelt å gjøre dette. Hun mener det slik blir tilfeldig og personavhengig at de belyser seksualitet i den grad de gjør. Indirekte betyr dette også at den utdanningen studentene får i tilknytting til seksualitet overlates til tilfeldighetene. Dette betyr også at seksuelle medborgerskapsperspektiver også blir tilfeldig belyst.

Dette poenget underbygger både informant B og informant Cs tidligere poenger. I enkelte tilfeller fører det til at seksualitet ikke tematiseres direkte, ei heller i integreres i andre temaer/emner i faget (C), eller behandlet ”etter beste evne” av personer uten direkte relevant kompetanse på feltet (B). Det virker altså som om det ikke foreligger noen klar strategi på om og hvordan seksualitet implementeres. Dette kan videre føre til at det er overlatt til tilfeldighetene om og eventuelt på hvilken måte studentene får fagrelevant kunnskap på feltet.

”Hovedpoenget er at vi burde hatt mer relevant kompetanse inn for å undervise om dette temaet. For det er jo et tema som egner seg veldig for å få inn litt ekspertise eller folk utenifra. Jeg har liksom pliktskyldigs gått igjennom dette. Men funnet det absolutt interessant da. (..) Vi burde nok hatt en sosiolog som hadde forsket på dette, eller antropologer, eller andre som ligger nærmere til tema. Så det er jo det som jeg ser på som litt krevende, at jeg har sagt ja til å undervise om et tema som er et stykke utenfor komfortsonen sånn faglig sett. ” (B)

Som jeg har påpekt tidligere viste informant A et noe kritisk syn på å ta inn eksterne aktører for å utføre undervisning knyttet til seksualitet. Han snakker da om aktører som SUSS, helsesøster og legestudenter som kanskje kan sies å tematisere seksualitet innenfor helseperspektivet. Han mente at dette kunne føre til at noen perspektiver på seksualitet ble mer fremhevet enn andre. De alternativene som informant B her skisser opp (sosiolog/antropolog) knyttes i større grad opp mot en samfunnsfaglig disiplin. Noe som igjen kan være et uttrykk på hvilket perspektiv informantene mener at faget bør ha.

Informant D snakket om hvordan det var tilfeldig og personavhengig hvor mye og på hvilken måte seksualitet ble belyst. Dette er noe jeg mener understrekes av informant B. Han mener at han ”pliktskyldigst” har tatt på seg oppgaven med å undervise om seksualitet, på tross av at temaet er et stykke utenfor hans ”faglige komfortsone”. Dette viser imidlertid en vilje og en bevissthet på denne institusjonen til å tematisere seksualitet på tross av begrensede ressurser, som en for eksempel ikke finner på institusjonen til informant C, og muligens flere av de andre lærerutdanningene i landet.

En annen rammefaktor som informantene trekker inn som en utfordring lærerutdanningas samfunnsfag er tid og den store mengden av temaer som bør belyses i faget. Hvor mye tid som brukes på temaet i faget er informantene noe usikre på. Informant B anslår at det brukes omtrent 45 min på temaet seksualitet, familie, samliv og kjønn på faget. Mens informant D

underviser et sted mellom 3-8 klokke timer om temaet. Hun er imidlertid litt usikker på om alle som tar samfunnsfag får undervisning om seksualitet, fordi hun ikke har helt oversikten over hvor mye undervisning som tilfaller hvem ettersom hun underviser i flere fag. På spørsmål om hvordan hun tenker at samfunnsfagstudentene er rustet til å undervise i kompetansemål som omhandler seksualitet svarer hun:

”Nei... (*ler litt nervøst).. Jeg har litt dårlig... Nei altså når jeg tenker på hvordan de er rustet så tenker jeg: ”uff” liksom. Egentlig. Ehummm. Og det er jo fordi at jeg ikke føler at alle får undervisning om det. (..) Også tror jeg det er en slik type tematikk som mange tenker at de mestrer uten å ha fagkompetanse i det.. eller i hvert fall.. De har jo sex sjøl liksom...” (D)

informanten uttrykker gjennom dette at hun er usikker på om undervisning tilknyttet seksualitet tilfaller alle som tar samfunnsfag på lærerutdanninga, noe som underbygger hennes tidligere påstand om at seksualiteten har en veldig tilfeldig plass i faget. Hun peker videre på en holdning om at seksualitet er et tema som de fleste har erfaringsbaserte kunnskaper rundt, og at formell kompetanse ikke nødvendigvis ansees som viktig. Som tidligere forskning viser kan dette være et problem ettersom mangel på formell kompetanse *kan* føre til undervisning som reproducerer heteronormative forestillinger om seksualitet (Svendsen, 2012).

7.0 Oppsummerende diskusjon av hovedfunn

7.1 INNLEDNING

I denne delen av oppgaven vil jeg sammenfatte på hvilken måte seksualitet behandles i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag sett opp imot perspektiver på medborgerskap. Til slutt vil jeg trekke veksler på et par av hovedfunnene og se de i lys av mulige implikasjoner for seksualitet i samfunnsfaget i skolen.

7.2 SEKSUELT MEDBORGERSKAP I LÆRERUTDANNINGAS SAMFUNNSFAG

I teoridelen stilte jeg en del spørsmål knyttet til det teoretiske rammeverket som jeg ønsket å undersøke i min analyse. Dette har jeg belyst fortløpende i analysedelen. I det følgende vil jeg oppsummere noen av svarene.

Seksuell orientering, kjønn og barns seksualitet belyses på alle tre lærerutdanningene som tematiserer seksualitet. Dette betyr at de seksuelle minoritetene som jeg har valgt å vektlegge, kvinner, barn og skeive, alle synliggjøres i disse utdanningene. I tilknytning til teori om inkluderende medborgerskap skisserte jeg seks kriterier som er avgjørende for marginaliserte grupper i deres kamp for fulle medborgerlige rettigheter og anerkjennelse. Disse kriteriene er: rettferdighet, anerkjennelse, selvbestemmelse, solidaritet, kollektiv handling og mangfoldets verdi (Kabeer, 2005; Lister, 2008).

Knyttet til kriteriet *rettferdighet* spurte jeg: *fremgår seksuelle minoriteters perspektiver i faget?* Sett opp imot de seksuelle minoritetene som jeg har vektlagt i denne undersøkelsen er svaret ja. Det er imidlertid vanskelig å si noe om i hvor stor grad de ulike minoritetenes perspektiver fremgår i undervisninga. Det er derfor også vanskelig å si noe om hvor mye plass de ulike minoritetene får og hvor rettferdig denne fordelingen er. Gjennom intervjuene virker det imidlertid som at barnets perspektiver får mye plass og fokus i undervisninga ettersom dette var et område som informantene viet mye fokus. Alle perspektivene fremgår i gjennom pensumlitteraturen samlet sett. Men ingen perspektiver kan sies å være spesielt omfattende belyst.

I tilknytning til verdien *anerkjennelse* spurte jeg: *på hvilken måte belyses seksuelle minoriteters perspektiver i faget?* Her fant jeg at alle de seksuelle minoritetene jeg ønsket å diskutere blir belyst mer eller mindre tydelig innenfor en rettighetsdiskurs. Mens barn og kvinners medborgerskap knyttes opp mot en grensediskurs som aktualiserer de adferdsbaserte rettighetene tilknyttet seksuelle og reproduktive rettigheter (Richardson, 2000), ble skeives medborgerskap i større grad diskutert gjennom en identitetsdiskurs som angår de identitetsbaserte rettighetene (Richardson, 2000). Tilknyttet litteraturen som studentene skal igjennom på faget fremgår kvinner og skeives seksuelle medborgerskap i historiske perspektiver for eksempel gjennom Ola Svein Stugus historieverk (Stugu, 2012). Alle minoritetene representeres i også i litteratur tilknyttet menneskerettigheter, men ofte litt overfladisk. I tråd med dette spørsmålet kan man da også diskutere to av de andre spørsmålene:

Fremgår perspektiver på seksuell selvbestemmelse i faget? (selvbestemmelse) Dette uttrykkes i størst grad i tematiseringen av kvinner og barn. Dette fordi disse to gruppene knyttes opp imot de seksuelle og reproduktive rettighetene. Dette perspektivet inngår også delvis i pensumlitteraturen og knytter seg hovedsakelig til litteratur som tematiserer menneskerettigheter.

Behandles forskjeller som normalt og en verdi eller som et unntak og et avvik? (mangfoldets verdi). Anerkjennning av mangfold kommer tydeligst frem tilknyttet barnet. Her er informantene veldig opptatt av å fremme barns rett og mulighet til å ha og utøve sin seksualitet. Gjennom intervjuene fikk jeg imidlertid litt inntrykk av at seksuell orientering behandles som et ”tema” på en av institusjonene. En kan derfor spørre seg om kanskje skeives spørsmål kan ha en tendens til å bli behandlet isolert og dermed som et ”avvik”. Sett på den måten ser en at didaktisk litteraturen som jeg diskuterte i piloten for eksempel tematiserer seksuell orientering som en del av en strukturendring. Seksuell orientering blir derfor ikke behandlet som et separert tema noe som bidrar til at skeives spørsmål ikke blir et ”unntak”.

De to siste spørsmålene som ble stilt knyttes i større grad til konsekvensene av undervisninga. *fører undervisningen til solidaritet og forståelse for ulike seksuelle minoriteter og deres posisjon som minoritet?* (solidaritet)

og: *gir undervisning som fremmer solidaritet for minoriteters perspektiver evne til kollektiv handling?* (kollektiv handling). Dette er det vanskelig å svare på. I analysen antydet jeg at de normkritiske metodene som to av informantene skisserte, som rollespill, diskusjoner og debatter, kan føre med seg dette. Dette antydet jeg fordi, og som informantene selv påpekte, dette er metoder som utfordrer studentene til å ta andre perspektiver. Noe som vider kan bidra til synliggjøring av privilegier og tatt for gitt-heter som fører til marginalisering og andregjøring av seksuelle minoriteter (jf. Røthning & Svendsen, 2009). Jeg var også inne på at dersom studentene tar med seg slike perspektiver inn i virket som lærere, kan dette sees på som en form for kollektiv handling som kan bidra til likeverd og anerkjennning.

Til Ken Plummers (2001) seks empiriske eksempler på hvordan private eller intime tematikker inngår i en offentlig diskurs ønsket jeg å undersøke: På hvilken måte belyses familieliv, reproduksjon, kroppslig selvbestemmelse, kjønn, seksuell helse og private problemer på studiet? Og hvem sine perspektiver fremgår i disse diskursene? Dette har jeg diskutert fortløpende i analysen.

Litt enkelt oppsummert virker det som familie inngår i en kontekst som tematiserer strukturendringer. Dette er også det inntrykket pensumlitteraturen gir, spesielt med tanke på historiepensum og didaktikk pensum.

Reproduksjon fremgår ikke som et sentralt tema i informantenes fortellinger om seksualitet ei heller i pensumlistene. En av informantene indikerte at reproduksjon står i sterk tilknytting til familien som institusjon, noe som kan åpne for at informantene tar opp reproduksjon innenfor rammene av strukturendringer.

Kroppslig selvbestemmelse tas, som allerede nevnt, opp i en diskurs rundt barnet og i noen grad kvinnen. Dette belyses i pensum gjennom litteratur om menneskerettigheter, men da overfladisk.

Kjønn belyses også. I denne oppgaven har jeg vektlagt kvinners perspektiver, men i intervjuene ble også andre kjønnsdiskurser både i tilknytning til kjønns mangfold og i tilknytning til kjønns sosialisering nevnt. Dette har imidlertid oppgavens omfang ikke tillatt meg å gå nærmere inn på i analysen. Pensumlitteraturen som er inne på kjønn fokuserer imidlertid ikke på kjønns mangfold ut over den tradisjonelle kvinne-mann oppdelingen.

Seksuell helse blir også tatt opp, på tross av at informantene selv mener helse-aspektet tilhører naturfaget. Her er det kanskje snakk om et definisjonsspørsmål, men dersom man inkluderer de sosiale problemene som blant annet Mary Lou Rasmussen peker på i artikkelen ”Sexuality, Gender, Citizenship and Social Justice: Education's Queer Relation” (2016), så berører informantene absolutt en helsediskusjon som også adresseres i grunnskolens kompetansemål. Dette vil jeg komme litt nærmere tilbake til. Private problemer har jeg ikke vektlagt i denne analysen.

Tilknyttet de seksuelle rettighetene stilte jeg også noen spørsmål. Her ønsket jeg å se på om seksuell praksis, seksuell identitet og seksuelle relasjoner ble belyst i informantenes fortellinger om seksualitet. Til det siste vil jeg si at seksuelle relasjoner i liten grad dukket opp som tema i mine intervjuer. Det mest nærliggende eksemplet knytter seg til familien og strukturendringene som jeg allerede har vært inne på. De to øvrige punktene ønsker jeg å diskutere litt mer inngående under overskriften ”fraværet av seksuell praksis”.

7.3 MORALPERSPEKTIVET OG FRAVÆR AV SEKSUELL PRAKSIS

De informantene jeg har snakket med som vektlegger seksualitet i samfunnsfaget viser at dette blir gjort på ulike måter. Felles for alle tre er at de definerer seksualitet i faget mer eller mindre i tråd med helse-moral oppdelingen (Rasmussen, 2012). Informantene plasserer samfunnsfaget innenfor moral-tilnærmingen noe som også er en tendens i skolen (Støle-Nilsen, 2017). Dette skillet synliggjøres gjennom at informantene på ulikt vis uttrykker at ”det som har med biologi å gjøre tar naturfaget seg av”. Inntrykket er imidlertid ikke helt ensidig fordi jeg oppfatter at informantene beveger seg inn i diskurser som både tematiserer seksuell praksis og seksuell helse.

Når informantene legger ansvaret for seksuell helse over på naturfaget, kan det tenkes at de har en smal forståelse av hva seksuell helse kan være. Her kan det tenkes at de i all hovedsak vektlegger et helsefokus som kun tar inn over seg seksuelt overførbare infeksjoner og sykdommer. Ken Plummer opererer med et ”seksuelt helsebegrep” som ikke bare omfatter seksuelt overførbare sykdommer, men som også tar opp i seg seksuell trakassering og misbruk av barn (Plummer, 2001). Inn i denne definisjonen kan en kanskje også forstå andre samfunnsproblemer som sexisme, homofobi, seksuelt relatert mobbing og vold (jf. Rasmussen, 2016). Dette er problematikk som læreplan i samfunnsfag adresserer gjennom å ta opp grenser og respekt.

For eksempel gjøres dette etter 4. trinn gjennom kompetansemålet: samtale om tema knyttet til seksualitet, *grensesetjing, vald og respekt*; etter 7. trinn gjennom kompetansemålet: samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og *diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap*; og etter 10. trinn: analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og *forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep* (Kunnskapsdepartementet, 2013, mine uthevninger).

Informantene uttrykker blant annet bekymringer knyttet til at barn vokser opp i en seksualisert kultur. En av informantene trekker frem hvordan populærkultur og pornografi kan bidra til å ”forskyve grenser”. Han eksemplifiserer dette med at barn driver med bildedeling i undertøy, noe han videre setter i sammenheng med at ”krenkelser av seksuell art hele tiden pågår”. Slik jeg forsto det, satte informanten fingeren på hvordan rammene for seksuell praksis har endret seg, og derigjennom at rammene for seksuelle krenkelser (og eventuelle andre utfordringer knyttet til seksualitet) også har endret form og arena. Her ser vi hvordan kulturelle fenomener eller uttrykksformer henger sammen med seksuell praksis. Dette er et godt eksempel på at et skille mellom helse og moral er uhensiktsmessig, ettersom kultur og moral helt åpenbart har sammenheng med praksis og helse. Informanten aktualiserer gjennom sitt eksempel en ny helsediskurs knyttet til seksualitet. Hvor går egentlig grensene for barns seksuelle praksiser på internett? Og hvilke utfordringer fører dette til?

I det skisserte eksemplet viste jeg i analysedelen hvordan diskurser rundt behovet for beskyttelse av barnet (seksuell helse) kommer i konflikt med barns rett til seksuelle selvbestemmelse (seksuell autonomi og praksis), på en ny måte.

Fordi seksuell helse i stor grad kan knyttes opp imot hva et samfunn anser som ønskede og uønskede praksiser (Plummer, 2001), kan en ikke snakke om seksuelle helseproblemer som forankres i samfunnsfagets læreplaner uten å samtidig ta opp ulike former for seksuell praksis.

Fraværet av seksuell praksis kan forklares med at dette ikke er veldig tydelig presisert i samfunnsfagets kompetansemål. Det kompetansemålet som etterspør kunnskap om seksuell praksis mest eksplisitt er kanskje kompetansemålet: ”analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvilke muligheter har elevene til å forklare forskjellen på ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep uten å snakke om ulike former for seksuell praksis? For å snakke om grenser må man tematisere de praksiser som skal avgrenses, dersom man ikke ønsker å være veldig generell.

Som vist i analysedelen uttrykker informantene en vilje til å fremme og å tematisere barns seksualitet og barns seksuelle selvbestemmelse. Dette knyttes opp imot en grensediskurs. Gjennom å sette fokus på barns seksualitet åpner informantene for en diskurs som fremmer barnets autonomi (Ills, 2012). I intervjuene fremgår det også en vilje til å tematisere barns seksuelle praksis hos et par av informantene. Dette kan videre være hensiktsmessig fordi det styrker barnets mestringsevne og mulighet til å ta styring over egen seksualitet (Ills, 2012). Undervisningen krever imidlertid omfattende tematisering rundt kropp og seksualitet som også tar opp seksuell praksis av ulik art for at barnet selv skal være i stand til å skille uønsket og ønsket seksuell kontakt (Stubberud, et., al. 2017).

Det er her jeg opplever at informantene setter den absolutte grensen mellom hva som tilhører samfunnsfaget og hva som tilhører naturfaget. Mens de åpner for å tematisere seksuell praksis innenfor rammene av barndommen, virker det som at informantene ikke ønsker å sette søkelys på praksis knyttet til ”voksenlivet”. Dette begrenser altså medborgerskapsdiskursen

knyttet til grenser, fordi informantene ikke viser vilje til å tematisere praksis som kan sette barnet i stand til reell seksuell selvbestemmelse (Ills, 2012; Stubberud et al., 2017).

Fraværet av seksuell praksis kan også ha konsekvenser for skeives medborgerskap. Som vist i analysedelen tematiseres homofile innenfor en normkritisk diskurs knyttet til de identitetsbaserte rettighetene. Som tidligere forskning påpeker kan samfunnsproblemer knyttet til for eksempel sexisme, homofobi og seksuell trakassering løses gjennom undervisning om seksualitet som tar opp i seg rettighetstilnæringer og medborgerskapsdiskurser (Lees, 2000). Dette kan blant annet gjøres gjennom de normkritiske tilnærmingene som informantene bruker.

En hake er imidlertid at dersom skeive utelukkende tematiseres gjennom et identitetsperspektiv står en i fare for å redusere seksuell orientering til kun å handle om identitet. Dette fører videre til en de-seksualisering av seksuelle minoriteter (Svendsen, 2012), i dette tilfellet skeive. I lys av dette perspektivet kan en igjen ta opp de kriteriene som må ligge til grunn for (seksuelle) minoriteters kamp for medborgerlige rettigheter. Selvbestemmelse knyttes blant annet til minoriteters mulighet til å ta kontroll over eget liv (Kabeer, 2005). Når viktige perspektiver på seksuell praksis ikke er en del av faget, vil heller ikke faget sikre reell seksuell selvbestemmelse for minoriteter. Dette fordi sentrale rettighetsperspektiver knyttet til seksualitet går tapt ved ekskludering av seksuell praksis. Også her ser vi at rammene for det seksuelle medborgerskapet i faget avgrenses.

Seksualitet er imidlertid ofte et tema som behandles på tvers av fag, gjennom prosjekter, fokusuker og liknende. Det kan virke som at informantene mener at det som har med helse og praksis å gjøre tas opp i naturfaget og at fagene på den måten utfyller hverandre. Forskning på seksualitet i skolen viser at seksuell praksis som skoletema er marginalisert (Svendsen, 2012). Dette understrekes også av forskning gjort på lærebøker i naturfaget. Spesielt fraværende er seksuell praksis tilknyttet likekjønnede (Røthing, 2017). Perspektiver på seksuell praksis var også fraværende i studentlitteraturen som jeg gjennomgikk i min pilotundersøkelse.

Dersom verken naturfaget eller samfunnsfaget tar opp seksuell praksis kan det virke som sentrale perspektiver i det seksuelle medborgerskapet uteblir i skolen som helhet. Gitt at ikke

praksis tematiseres gjennom for eksempel KRLE eller på andre måter i skolen. Det kan altså virke som det seksuelle medborgerskapsperspektivet er begrenset i skolen som helet når det kommer til å sikre barn og unge reell seksuell selvbestemmelse.

I samfunnsfaget ville en mer omfattende adressering av seksuell praksis kunne føre til bedre inkludering av seksuelle minoriteter og bedre forutsetninger for barn og unge til å utvikle seksuell autonomi og seksuell handlingskompetanse.

7.4 FRAVÆR AV SEKSUALITET SOM TEMA I SAMFUNNSFAGET

Jeg gikk inn i denne oppgaven med en antakelse om at seksualitet ikke blir belyst på samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanninga. Gjennom pilotstudien min fikk jeg denne antakelsen noe nyansert. Dette fordi seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas pensumlitteratur varierte fra utdanning til utdanning. Ved noen institusjoner kom seksualitet og nærliggende tematikker noe til uttrykk ved andre institusjoner var temaet påfallende fraværende. Da jeg tok kontakt med fagansvarlige eller andre relevante fagpersoner knyttet til utdanningene for å skaffe deltakere til denne studien møtte noen meg med svar som kunne indikere at seksualitet ikke er spesielt høyt prioritert i faget eller fraværende. Informantene forteller om et lite bevisst forhold til tematikken seksualitetsfeltet, og ingen felles strategi for hvordan seksualitet skal integreres i andre temaer i faget. Kompetansen som finnes på samfunnsfagene virker å være tilfeldig. Belysingen av seksualitet blir derfor ”tilfeldig og personavhengig”.

En av informantene som deltok i denne studien, og som fortalte om fravær av fokus på seksualitet i faget, mente det kunne forklares med en tendens til at seksualitet som tema kan ”falle mellom flere stoler” i skolen. I samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanninga mente hun at det kunne foreligge en tanke om at pedagogikk og elevkunnskap (PEL) tar seg av temaet. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene §1 knytter grunnskolelærerutdanningas ansvar tett opp imot kompetansemålene i grunnskolen gjennom formuleringen:

”Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.” (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene, 2010, §1)

Dette inntrykket styrkes ytterligere gjennom et av ferdighetsmålet som studentene skal beherske i samfunnsfaget etter endt utdanning som lyder: ”kan anvende faglige og fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter i geografi, historie og samfunnskunnskap i henhold til gjeldende læreplan og kritisk vurdere egen undervisning” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 76)

Overføring av ansvaret for temaet seksualitet i grunnskolelærerutdanninga fra samfunnsfag til PEL-faget betyr at det er opp til PEL å sikre at samfunnsfagstudentene kan anvende samfunnsfaglige og samfunnsfagdidaktiske kunnskaper knyttet til seksualitet. Og en kan videre spørre seg om PEL-faget er i stand til å ruste samfunnsfagstudentene til å undervise om seksualitet på samfunnsfagets premisser?

Videre kan en spørre: hva gjør fraværet av seksualitet i faget med fagets medborgerskapsperspektiv? Slik jeg ser det vil medborgerskapsperspektivet kunne stå i fare for å innsnevres til å ikke angå domener som tidligere har vært ansett som ”private” eller ”intime”. Dette vil videre kunne få konsekvenser for seksuelle minoriteters anerkjennelse og representasjon i skolen. Samfunnsfaget har gjennom sitt mandat unike muligheter til å utfordre og rokke ved gjeldende konsensus knyttet til medborgerskap. Faget står derfor i en særstilling til å løfte frem og sikre inkludering og anerkjennning av alle minoriteter i samfunnet. Gjennom å ekskludere seksualitet som tema løper samfunnsfaget en risiko for å ekskluderer seksuelle minoriteters perspektiver og bidra til videre marginalisering av disse.

8.0 Avslutning

8.1 IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

Gjennom denne undersøkelsen har jeg gjort noen sentrale funn som kan bidra til å påvirke den kompetansen studentene sitter igjen med etter endt utdanning. Dette kan videre ha innvirkning på på hvilken måte studentene selv adresserer seksualitet i sitt virke som lærer.

For det første fant jeg ut av at seksualitet som tema i samfunnsfaget på lærerutdanninga tidels er overlatt til tilfeldighetene. I et av de undersøkte tilfellene betyr dette at temaet ikke dekkes i noen stor grad i faget. I et annet tilfelle betyr dette at temaet dekkes ”etter beste evne”, og i et tredje tilfelle betyr det at temaet dekkes relativt omfattende. Dette betyr videre at den kompetansen som studentene sitter igjen med etter endt utdanning er tilfeldig. Her mener jeg det bør utarbeides en strategi for hvordan temaet adresseres i faget, både gjennom litteratur og som tema i undervisning.

I pilotundersøkelsen viste jeg hvordan seksualitet er og kan være en del av andre emner i faget. Jeg mener derfor at strategier som legges opp for hvordan seksualitet tematiseres i undervisninga kan vektlegge temaet både som et eget emne og som en integrert del av andre emner. I tillegg til å sikre at studentene er i stand til å utøve sitt virke knyttet til seksualitet som tema i skolen, mener jeg dette kan bidra til et mer inkluderende medborgerskapsperspektiv i faget. Et utvidet og mer inkluderende medborgerskapspraksis er hensiktsmessig sett opp imot opplæringslovens overordnede verdier. Det er også viktig for å realisere mange av de målene som knyttes til demokratisk opplæring.

For det andre fant jeg ut at der seksualitet tematiseres fremgår perspektiver som kan knyttes til det seksuelle medborgerskapet. Dette kan for eksempel bidra til solidaritet, rettferdighet og anerkjennelse i skolen. I lys av dagens debatter knyttet til seksuell trakassering og overgrep stilte jeg meg likevel spørrende til om det som gjøres er tilstrekkelig.

Samfunnsfaget har et klart oppdrag knyttet til forebygging av seksuell helse særlig gjennom å ta opp grenser. Grensediskursen er også viktig for at barn og unge skal oppnå seksuell autonomi og seksuell mestringsevne. Min kritikk gikk på at seksuell praksis ikke tematiseres i tilstrekkelig grad. I pilotundersøkelsen var seksuell praksis helt fraværende, og selv om informantene tok opp praksis knyttet til seksualitet, søkte de å avgrense dette temaet til å omfatte barns seksuelle praksis. Dette setter noen begrensninger på det seksuelle medborgerskapets rammer i faget. Viktige sider ved det seksuelle medborgerskapet som seksuell autonomi og mestringsevne og forebygging av undertrykking, overgrep og seksuell trakassering blir svekket dersom ikke praksis er et tema i faget.

Tidligere forskning viser at seksuell praksis er marginalisert i skolen. Naturfaget, som generelt blir oppfattet å ivareta en helse-tilnærming, tematiserer heller ikke praksis i noen høy grad. I lys av denne oppgaven vil jeg derfor slå et slag for at seksuell praksis integreres i samfunnsfaget i større grad enn det gjør i dag.

Endringer i både grunnskole og grunnskolelærerutdanninga kan være noe av løsningen. I de nye retningslinjene for den femårige grunnskolelærerutdanninga settes seksualitet mer eksplisitt i sammenheng med ulikheter i samfunnet, barns digitale hverdag og sosiale og kulturelle påvirkningsfaktorer (Kunnskapsdepartementet, 2016)). Dette kan tyde på styrking av seksualitet som tema i samfunnsfaget. Her ser vi også at det seksuelle medborgerskapet adresseres mer eksplisitt enn det som var tilfellet i retningslinjene for den fire-årige grunnskolelærerutdanninga.

I de nye læreplanene for grunnskolen legges det opp til tre nye tverrfaglige emner som skal implementeres i ”alle skolefag der det er relevant” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). ”demokrati og medborgerskap” og ”folkehelse og livsmestring” er to av emnene som får styrket sin profil.

Dette kan bety nye muligheter for faget til å øke fokus på begge områdene, og kan dessuten gi unike muligheter til å koble de to områdene opp mot hverandre. Imidlertid krever dette gjennomtenkte strategier for implementering - slik at ikke de nye hovedområdene bare blir to nye stoler å falle mellom.

9.0. LITTERATUR

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, A., J. . (2009). Det norske seksuelle medborgerskap. In W. Mühleisen & Å. Røting (Red.), *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Bakken, A. (2017) *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og legitimitet. In G. Borchmann, T. Borchgrevink, & J. Rogstad. (Red.), *Sand i maskineriet : makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (Vol. 2002:004). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K., Christopheresen, J., & Aare, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240. doi:10.1080/13621020500069687
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan - i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeløve-Slydal, G. (2014). *Menneskerettigheter : En innføring*. Oslo: Humanist forlag.
- Epstein, D., & Jhonson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evans, D. T. (1993). *Sexual Citizenship : The Material Construction of Sexualities*. London: Routledge.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2010) Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Hentet 04.12.17 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie : 1 : Viljen til viten* (E. Schaanning, Trans. Vol. 1). Oslo: EXIL.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017) *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2020)* Hentet 03.04.18 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/sstrategi_seksuell_helse.pdf
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen- En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Gjennomført på oppdrag for sex og samfunn. TNS Gallup.
- Høstmælingen, N. (2012). *Internasjonale menneskerettigheter* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ills, J. (2012). Young sexual citizens: reimagining sex education as an essential form of civic engagement. *Sex Education*, 12(5), 613-625.
- Isin, E. F. (1999). *Citizenship and Identity*. London: SAGE Publications Ltd.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kabeer, N. (2005). Introduction: the search for inclusive citizenship. In N. Kabeer (Ed.), *Inclusive Citizenship*. London & New York: Sage.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. PDF hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.–10.* Hentet: 25.01.18 fra <http://sh.pedit.no/web/NettskoleRessurs.axd?id=304fb703-84d7-4216-8746-d2658e99fc8f>
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lees, S. (2000). Sexuality and citizenship education. In M. Arnot & J.-A. Dillabough (Eds.), *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship* (pp. 259–277). London: Routledge.
- Lister, R. (2002). Handbook of Citizenship Studies. London: SAGE Publications Ltd. Hentet 02.02.18 fra: http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_citizen. doi:10.4135/9781848608276
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realising the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49–61.
- Lister, R. (2008). Inclusive Citizenship. In E. F. Isin, P. Nyers, & B. S. Turner (Eds.), *Citizenship Between Past and Future*. London: Routledge.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2016) *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007–2015*. NOVA Rapport 5/2016. Oslo: NOVA
- Møllhausen, H. (2005). *"Seksualitet På Ungdomsskolen" : En Kvalitativ Studie Av Unge Jenters Opplevelse Av Undervisning Som Omhandler Seksualitet På Ungdomsskolen*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1987). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 03.12.17 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61-KAPITTEL_1).
- Plummer, K. (1995). *Telling sexual stories : Power, change and social worlds*. London: Routledge.
- Plummer, K. (2001). The Square of Intimate Citizenship: some Preliminary Proposals. *Citizenship Studies*, 5(No. 3, 2001), 236-253.
- Rasmussen, M. L. (2012). Pleasure/Desire, Sexularism and Sexuality Education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12(4), 469-481. doi:10.1080/14681811.2012.677204
- Rasmussen, M. L., Cover, R., Aggleton, P., & Marshall, D. (2016). Sexuality, Gender, Citizenship and Social Justice: Education's Queer Relations. In A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas, & J. Arthur (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (pp. 73-96). London: Palgrave Macmillan UK.
- Richardson, D. (2000). Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights. *Critical Social Policy*, 20(1), 105-135. doi:10.1177/026101830002000105
- Richardson, D. (2001). Extending Citizenship: Cultural Citizenship and Sexuality. In N. Stevenson (Ed.), *Culture and Citizenship*. London: Sage.
- Richardson, D. (2017). Rethinking Sexual Citizenship. *Sociology*, 51(2), 208-224. doi:10.1177/0038038515609024
- Robson, C. (2011). *Real world research : A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Chichester: Wiley.

- Røthning, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen - Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røthning, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 67, 143-151.
- Sex og samfunn. (2017). *Seksualitetsundervisning i skolen - En kartlegging blant elever i 10. klassetrinn og 1 VGS*. Kantar TNS
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stubberud, E., Aarbakke, H. M., Svendsen, B., H. Stine. , Johannesen, N., & Hammeren, G. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»*.
- Stugu, O. S. (2012). *Norsk historie etter 1905 : Veggen mot velstandslandet*. Oslo: Samlaget.
- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), 397-410. doi:10.1080/14681811.2012.677209
- Svendsen, S. H. B. (2017). The Cultural Politics of Sex Education in the Nordics. In L. Allen & M. L. Rasmussen (Eds.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 137-155). London: Palgrave Macmillan UK.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 21.06.17 fra: <https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/L%C3%A6replan%20samfunnsfag%20-%20fastsatt.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Hva er fagfornyelsen?* hentet 21.05.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

10.0 VEDLEGG

10.1 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"Seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningens samfunnsfag"

Bakgrunn og formål

Intervjuet vil være en del av en mastergrad-studie i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU som tar sikte på å undersøke hvordan seksualitet blir behandlet som tema i grunnskolelærerutdanningens samfunnsfag. Dette gjør jeg i samråd med mine veiledere : Trond Solhaug, Professor i samfunnsfagdidaktikk og pedagogikk ved NTNU, og bi-veileder Stine Helena Bang Svendsen, førsteamanuensis i pedagogikk ved NTNU, med blant annet kjønn og seksualitet som fagfelt.

Problemstillingen vil bli belyst gjennom undersøkning av pensumlitteratur som gjennomgås ved de ulike institusjonene. I tillegg ønsker jeg å danne meg et inntrykk av hvordan temaet behandles innenfor institusjonene gjennom forelesninger og undervisning. Her anser jeg din stilling/kompetanse sentral for å si noe om praksis på din arbeidsplass.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære et intervju på 30-45 min over Skype. Hensikten med intervjuet er å få informantenes refleksjoner, opplevelser, vurderinger og inntrykk av hvordan seksualitet har vært behandlet/behandles som tema i grunnskolelærerutdanningens samfunnsfag. Intervjuet legger opp til å reflektere rundt praksis og seksualitetens plass og konstituering i utdanninga. Først og fremst er jeg nysgjerrig på hvilken praksis som gjør seg gjeldende/eventuelt ikke gjør seg gjeldene og hvordan temaet konstitueres gjennom forelesninger og undervisningsformer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Øvrig informasjon vil kunne bli offentliggjort i forbindelse med oppgaven. Poenget er imidlertid ikke å si noe spesifikt om din institusjon men heller å danne et bilde av tendensene på landsbasis. Informanter og institusjonene vil derfor ikke bli identifisert i oppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS ettersom jeg har til hensikt å ta opp intervjuet på bånd for å kunne gjengi deg så korrekt som mulig. Opptaket vil bli lagret etter retningslinjene og slettet så snart intervjuet er transkribert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Agnes Bartholsen (agnesbartholsen@live.no / 98139303) Eller min veileder Trond Solhaug (tlf:73590494).

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE

Din bakgrunn og rolle

- Kan du forklare litt om din bakgrunn og rolle knyttet opp imot samfunnsfag og eventuelt opp mot temaet seksualitet på faget?

Seksualitet i samfunnsfaget

- Hvilken betydning tenker du at seksualitet har i samfunnsfaget?
- Hvor viktig tenker du det er?

Seksualitet i undervisning på samfunnsfag

- Hvordan tar dere opp seksualitet i faget?
(forelesninger/gruppearbeid/oppgaver/prosjekter ol.)
- Hvilket tema fremheves?
(eks:reproduksjon/kultur/kjønn/likestilling/overgrep/familie/seksuell orientering ol?)
- Hvilke metoder vektlegges?
- Dras det veksel på dagsaktuelle temaer i tilknytning til seksualitet? (hvilke?)
- Hvor mange timer eller økter bruker dere på det? (hvorfor)
- Hvilken kompetanse på feltet har de som gjennomfører undervisning/forelesning ol.
(hvis eksterne aktører- hvem?)

Seksualitet i pensumlitteraturen

- Hva i pensumlitteraturen anser du som relevant?

Totalintrykk

- Hvordan gjør pensum og forelesninger studentene rustet til å undervise i kompetansemålene på en god måte? (dra opp eksempler fra kompetansemål)
- Hvordan mener du seksualitet blir belyst totalt sett?
- I lys av de moralske oppgjørene som gjøres rundt seksualitet (i relasjon til makt/grensesetting) (eks: #metoo, bildespredning, russ/alkohol,), hvilken rolle tenker du samfunnsfaget kan spille?
- Noe som bør gjøres annerledes?

Noen tanker/refleksjoner til slutt?



Trond Solhaug

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.11.2017

Vår ref: 56549 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.10.2017 for prosjektet:

56549	<i>Seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningens samfunnsfag. - En kartlegging av hvordan seksualitet og relaterte emner blir tatt opp i faget.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Trond Solhaug
Student	Agnes BartholSEN

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

