

Sissel Kalland Skilleås

Seksualitetsundervisning. "For alle kommer jo sikkert til å gå gjennom det en gang i livet sitt, da".

En kvalitativ studie om seksualitetsundervisning i ungdomsskolen.

Masteroppgave i samfunnsfag

Veileder: Trond Solhaug og Stine Helena Bang Svendsem

Juni 2020

Sissel Kalland Skilleås

**Seksualitetsundervisning.
"For alle kommer jo sikkert til å gå
gjennom det en gang i livet sitt, da".**

En kvalitativ studie om seksualitetsundervisning i ungdomsskolen.

Masteroppgave i samfunnsfag
Veileder: Trond Solhaug og Stine Helena Bang Svendsem
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan man kan forstå noen elevers erfaringer og innsikter i seksualitetsundervisning i sammenheng med intimt og seksuelt medborgerskap.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven basert på intimt og seksuelt medborgerskap, og blir fremstilt via seksuelle rettigheter. Det blir også tatt opp forskning knyttet til vold og seksuelle overgrep, og hvordan man kan jobbe med dette i skolen.

Datainnsamlingen besto av 10 semistrukturerte intervju av elever som hadde deltatt i en ukes seksualitetsundervisning i uke 6. Intervjuene er analysert tematisk etter hva elevene kunne fortelle om arbeid med grenser, grensesetting, overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold.

Elevenes evne til å ivareta seksuelle rettigheter i intervjuene har noen samfunnsmessige spørsmål knyttet til seg som handler om intimt og seksuelt medborgerskap. Forekomsten av seksuelle overgrep, diskriminering, andregjøring og respekt for mangfold er blant de utfordringene man som samfunn kan stå overfor. Disse elevenes erfaringer og innsikter viser hva slags konsekvenser seksualitetsundervisning kan ha for samfunnsmessige spørsmål og utfordringer, og hvordan dette kan påvirke elevenes kapasitet til å ivareta og utøve rettigheter. Derfor er kunnskap, hva det er rom til å snakke om og hvordan man evner å snakke om det viktig.

Denne oppgaven gir et innblikk i viktigheten av en helhetlig seksualitetsundervisning, for å kunne danne grunnlag for intimt og seksuelt medborgerskap, slik at elevene blir i stand til å utøve og kjempe for seksuelle rettigheter. Denne oppgaven kan ikke generaliseres til alle undervisningssituasjoner eller arbeid med seksualitetsundervisning, men belyser hvordan arbeid med grenser, overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold kan gi elever økt kompetanse innen intimt og seksuelt medborgerskap.

Abstract

This thesis is about how to understand some students' experiences and insights into sexuality education in the context of intimate and sexual citizenship.

The theoretical basis for the thesis is based on intimate and sexual citizenship and is presented through sexual rights. Research is also being conducted on violence and sexual abuse, and how to work on this in school.

The data collection consisted of 10 semi-structured interviews of students who had participated in one week of sexuality education in week 6. The interviews were analyzed thematically according to what the students could tell about work with boundaries, setting boundaries, abuse and gender and sexuality diversity.

The students' ability to equip knowledge and the skills to maintain sexual rights in the interviews has some social issues related to them that are about intimate and sexual citizenship. The prevalence of sexual abuse, discrimination, other government and respect for diversity are among the challenges that society can face. These students' experiences and insights show what kind of consequences sexuality education can have on societal issues and challenges, and how this can affect students' capacity to protect and exercise rights. Therefore, knowledge, what there is room to talk about and how to talk about it is important.

This assignment provides an insight into the importance of a comprehensive sexuality education, in order to form the basis for intimate and sexual citizenship, enabling students to exercise and fight for sexual rights. This thesis cannot be generalized to all teaching situations or work on sexuality education, but illustrates how working with boundaries, abuse and gender and sexuality diversity can give students increased competence in intimate and sexual citizenship.

Forord

Jeg vil benytte dette forordet til å si takk for alle som bidro og gjorde denne oppgaven mulig og til det den ble.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere Trond Solhaug og Stine H. Bang Svendsen for å ha hjulpet meg mye med gode råd og tilbakemeldinger gjennom hele skrivingen av denne oppgaven.

Takk til lærerne som lot meg besøke klassen deres, observere undervisningen og låne deres elever. Dere la så godt til rette for meg, og lærte meg så mye. Og takk til elevene som hadde lyst til å snakke meg og stilte opp til intervju, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt som den ble.

Jeg si tusen takk til tante Marit som hjalp meg med korrekturlesing av oppgaven til langt på natt ikke lenge før oppgaven måtte inn.

Til slutt vil si takk til min samboer. Du har støttet og pushet meg gjennom skrivingen av denne oppgaven, og har holdt ut sammen med meg i denne tiden.

Sissel Kalland Skilleås

Trondheim, 8. juni 2020

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Aktualisering.....	1
1.2	Tema og problemstilling.....	2
1.3	Oversikt over oppgaven	3
2.0	Forskningstema	4
2.1	Seksualitetsundervisning eller seksualundervisning?.....	4
2.1.1	Seksualitetsundervisning i skolen	4
2.1.2	Fire tilnærminger til seksualitetsundervisning	5
2.2	Medborgerskap	6
2.2.1	Seksuelt og intimt medborgerskap.....	6
2.3	Seksuelle rettigheter	8
2.3.1	Praksis.....	9
2.3.2	Identitet.....	10
2.3.3	Forhold.....	11
2.4	Grenser, trakassering og overgrep.....	11
2.4.1	Verbal seksuell trakassering.....	12
2.4.2	Uønsket beføling og språk.....	12
2.4.3	Forebyggende undervisning om grenser og grensesetting	14
2.5	Oppsummering	14
3.0	Metode	16
3.1	Kvalitativ metode.....	16
3.1.1	Uke 6	16
3.1.2	Observasjon.....	17
3.1.3	Utvalg til intervju	17
3.1.4	Intervju.....	18
3.2	Analyse av datamaterialet.....	19
3.2.1	Fremgangsmåte i analysen.....	20
3.3	Etiske bemerkninger.....	21
3.4	Forskningens kvalitet	22
3.4.1	Generalisering og anvendelighet	22
4.0	Analyse	24
4.1	Grenser og overgrep	24

4.1.1	Grenser og grensesetting	24
4.1.2	Overgrep	27
4.1.3	Oppsummering	32
4.2	Pornografi	33
4.2.1	Oppsummering	35
4.3	Kjønns- og seksualitetsmangfold	35
4.3.1	Seksuelle rettigheter	38
4.3.2	Oppsummering	39
5.0	Drøfting.....	41
5.1	Seksuelt og intimt medborgerskap.....	41
5.2	Seksuelle rettigheter	42
5.2.1	Praksis.....	43
5.2.2	Identitet.....	44
5.2.3	Forhold.....	45
5.3	Seksualitetsundervisningen i sammenheng med intimt og seksuelt medborgerskap. Hovedfunn	46
5.3.1	Grenser og overgrep.....	46
5.3.2	Kjønn- og seksualitetsmangfold.....	47
5.4	Konklusjon og implikasjoner	48
5.4.1	Pornografi og konsekvenser av pornografi	49
5.4.2	Seksualitetsundervisning i den nye læreplanen	50
6.0	Avslutning	51
	Referanser	52
7.0	Vedlegg.....	55
7.1	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	55
7.2	Samtykkeskjema for underskrift av foresatte	58
7.3	Intervjuguide.....	59
7.4	Vurdering fra NSD	60

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Sol Stenslie (2020), leder i Seksualpolitisk Nettverk for Ungdom – SNU – skrev i februar 2020 en kronikk om at seksualitetsundervisningen norske elever mottar i dag er svært varierende, og at dette fører til myter og feilinformasjon om både sex og seksualitet. Dette mener SNU at skyldes den varierende kvaliteten på seksualitetsundervisningen, og at mye skyldes at lærere og helsesykepleiere ikke har nok kompetanse eller tør å prate åpent om seksualitet med ungdom. Undersøkelser av landets kontaktlærere viser også at kun 3 av 10 mener at kvaliteten på seksualitetsundervisningen er god nok, at kun 13% mener de fikk kunnskap om seksualitetsundervisning i løpet av utdannelsen som de kan bruke nå (Hind, 2016).

I en masteroppgave som har undersøkt på hvilken måte seksualitet behandles i grunnskolelærerutdanningens samfunnsfag, blir konklusjonen etter undersøkelsene at seksualitet i samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningen varierte fra utdanning til utdanning (Bartholsen, 2018, s. 88). Det er da tydelig at seksualitet og lignende temaer kommer litt til uttrykk ved noen instutisjoner, men at temaet ved andre instutisjoner er påfallende fraværende (Bartholsen, 2018). Min personlige erfaring gjennom min lærerutdanning frem til nå er at tema om seksualitet og lignende har vært mer eller mindre fraværende. Denne mangelen på kompetanse i lærerutdanningen skaper selvsagt ringvirkninger ut til grunnskolen, da mange lærere i større grad må ta initiativ for å tilegne seg denne kompetansen selv, om ikke skolen/kommunen/fylket tar ansvar.

Det ser også ut som at seksualitetsundervisning i høy grad fokuserer på det som først og fremst handler om hormoner, organer og kjemiske prosesser, reproduksjon og sykdommer. I et innspill til Statsbudsjettet 2020 tok også Sex og samfunn opp denne problematikken, og skrev at vi er nødt til å komme bort fra seksualundervisning i klassisk forstand, som omhandler sex, reproduksjon, puberteten og hvordan man kan unngå uplanlagte gravideter og seksuelt overførbare sykdommer (Sex og samfunn, 2019). Videre tar de opp hvordan blant annet Verdens helseorganisasjon lenge har vært opptatt av at man ikke skal snakke om seksualundervisning, men *seksualitetsundervisning* (Sex og samfunn, 2019), noe jeg tar opp igjen i neste kapittel.

Ut fra kompetansemål etter 10. trinn er det naturlig å legge flere tema som inngår i seksualitetsundervisningen til naturfag, som vi ser i kompetansemålene «beskrive kort fosterutviklingen og hvordan en fødsel foregår» og «formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og abort» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), men flere fag rommer gode muligheter til å ta opp temaer i seksualitetsundervisning.

Samfunnsfaget er ofte brukt for å ta opp temaer som kjønns- og seksualitetsmangfold, og opplysning om voldtekt og seksuelle overgrep og krenkelser. Det vises også til at det var noe variert hvilket innhold lærerne la til i seksualitetsundervisningen i samfunnsfag (Støle-Nilsen, 2017, s. 80). I samfunnsfag er kompetansemålene (1) «gje dømme på

korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» og (2) «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) relevante kompetansemål.

Folkehelseinstituttet utga i 2019 en rapport som kartla ulike opplærings- og informasjonstiltak for barn og unge for å forebygge og avdekke vold, overgrep og krenkelser. Det mangler studier fra Norge og andre nordiske land, men det var mange undersøkelser som klartla effekten av skolebaserte tiltak. Derfra konkluderte de i rapporten at tiltak for å forebygge og avdekke vold, overgrep og krenkelser mot barn hadde positive resultater (Folkehelseinstituttet, 2019). Det er likevel få som baseres på barn og unges erfaringer med slike tiltak (Folkehelseinstituttet, 2019). Derfor ser jeg det som aktuelt å undersøke dette fra elever i ungdomsskolen sitt perspektiv.

Barneombudet (2018, s. 37) tar opp i sin rapport om barn og unge som har vært utsatt for vold og overgrep, at nesten alle informantene oppga skolen som arena hvor man kunne lære mer om hva som var greit å gjøre mot et barn, og hva som ikke er greit å gjøre mot et barn. I formålet til læreplanen i samfunnsfag står det også at «...forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I et arbeid med grunnleggjande menneskerettigheter, demokratiske verdiar og likestilling mener jeg at temaer som grenesetting, overgrep og forebygging mot seksuelle krenkelser og overgrep er sentralt, og det kan vi se i kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mangelen av kompetanse i seksualitetsundervisning i lærerutdanninga (Bartholsen, 2018), og data som tilsier at opptil 42% av lærere ikke, eller i liten grad tar opp temaer som overgrep (Goldschmidt-Gjerløw, 2019), er et problem som tyder på manglende kompetanse – både av undervisere, og derfor de som blir undervist – og det kan ha store sosiale konsekvenser. Berg (2020) viser oss også at enda flere unge ser pornografi, og at ungdommene selv sier at de bruker dette blant annet for å lære om sex, at de tror at pornografi kan bidra til seksuelle krenkelser og pornografi som inneholder krenkelser og vold er lett å komme over (Berg, 2020, s. 4-6). Med de demokratiske holdningene basert på menneskerettigheter vi faktisk jobber mot i flere av skolens formål, så tenker jeg at det er høyst aktuelt å undersøke temaer som grensesetting, overgrep og seksuelle rettigheter.

1.2 Tema og problemstilling

På grunn av den variasjonen i kvalitet og innhold som finnes i norsk seksualitetsundervisning i dag, ble mitt tema for denne undersøkelsen seksualitetsundervisning i grunnskolen. Mer spesifikt ønsket jeg å se nærmere på hvordan den foregikk på ungdomsskolen, og å høre om elevenes egne erfaringer med denne undervisningen med fokus på grensesetting, overgrep og seksuelle rettigheter

som tema. Spesielt etter funnene i flere av rapportene jeg har referert tidligere i innledningen. Problemstillingen lyder derfor:

«Hvordan kan vi forstå noen elevers erfaringer og innsikter fra seksualitetsundervisning i lys av intimt og seksuelt medborgerskap?»

For å besvare denne problemstillingen observerte jeg seksualitetsundervisning i løpet av ei uke i en 9. klasse, og intervjuet etterpå et utvalg av disse elevene. Ettersom denne undersøkelsen ble gjort i én klasse som hadde en ukens opplegg som lærerne hadde tilpasset til elevgruppa de hadde, er det ikke grunnlag for å generalisere dette til andre undervisningskontekster. Det jeg ønsker å belyse er altså hvordan det kan bli jobbet med temaer som grenser, overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold, og hvordan dette kan gi elever økt kompetanse innen intimt og seksuelt medborgerskap. Dette er begreper jeg vil utdype i kapittel 3.

1.3 Oversikt over oppgaven

I tillegg til dette innledningskapittelet kommer:

Kapittel 2 som tar for seg relevant teori for å belyse problemstillingen. Da er det hovedsakelig teorier om medborgerskap knyttet til det intime og seksuelle som blir tatt opp, samt seksuelle rettigheter. I tillegg vil vise til forskning om arbeid med grenser, trakassering og overgrep i skolen.

Kapittel 3 viser til hvordan oppgaven ble til, og hvordan jeg har jobbet hele veien fra idé til sluttresultat. Jeg vil også vise hvordan og hvorfor jeg har gjort det jeg har gjort i analysearbeidet.

Kapittel 4 presenterer hva intervjuene har inneholdt av informasjon om temaene grenser, overgrep og seksuelle rettigheter.

Kapittel 5 viser det jeg finner i analysen, drøfter jeg i lys av intimt og seksuelt medborgerskap.

I **kapittel 6** oppsummerer jeg oppgavens hovedfunn, og jeg avslutter oppgaven.

Kapittel 7 inneholder vedlegg.

2.0 Forskningstema

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan elever i ungdomsskolen erfarer arbeid med seksualitetsundervisning. Jeg har gjennomført intervju med elevene, og ønsker å knytte deres fortalte erfaringer og opplevelser av slikt arbeid med teori om intimt og seksuelt medborgerskap, seksuelle rettigheter og forskning om grenser, vold og overgrep. Før dette definerer jeg seksualitetsundervisning og tilnærminger til seksualitetsundervisning.

2.1 Seksualitetsundervisning eller seksualundervisning?

Helse- og omsorgsdepartementets strategi for seksuell helse (2016) har med Verdens helseorganisasjons definisjon av seksualitetsundervisning:

«Seksualitetsundervisning defineres av WHO Europa som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne holdninger og verdier. Seksualitetsundervisning etter denne standarden omfatter temaer som seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, følelser, intimitet, kroppsbilde og kjønnsroller. Det vektlegges at undervisningen skal respektere menneskerettigheter og mangfold, tilpasses barn og unges alder, kunnskapsbehov og kulturbakgrunn, oppmuntre til kritisk tenkning og kommunisere en positiv livsløpstilnærming til seksualitet. Undervisningen skal være fundert i vitenskapelig informasjon og bør diskutere konsekvenser av at menneskerettigheter/seksuelle rettigheter krenkes.» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 18).

Etter denne definisjonen av hva seksualitetsundervisning bør inneholde, ser jeg det som mest riktig å benytte meg av dette begrepet i denne oppgaven, da jeg mener at seksualundervisning lener seg for mye på det fysiske ved heterofil sex, kjønnssykdommer, prevensjon og graviditet. I deler av oppgaven skriver jeg likevel «seksualundervisning», men da er det etter andres bruk av begrepet i form av referanser. Som vi ser i definisjonen er det et stort omfang av temaer som skal være med, men dette er likevel tema som bør inngå i seksualitetsundervisning i skolen, og som vi kan se i flere av kompetansemålene jeg viste i innledningen til denne oppgaven. Vi skal etter hvert se nærmere på Marianne Støle-Nilsens (2017) fire tilnærminger til seksualitetsundervisning etter hennes kategorisering, og vil se at en helhetlig seksualitetsundervisning bør romme såpass mye.

2.1.1 Seksualitetsundervisning i skolen

I den norske grunnskolen er det læreplanverket som styrer hvilke fag vi har i skolen, og hvilke tema disse fagene skal inneholde. Per dags dato er det LK06 som er læreplanverket i skolen, og styrer innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c) Fra høsten 2020 er det fagfornyelse med nye læreplaner, men ettersom elevene

jeg har intervjuet har hatt undervisning som bygger på LK06, vil jeg ta utgangspunkt i den nåværende læreplanen.

I samfunnsfag er det to kompetansemål som tydelig kan inngå i seksualitetsundervisning:

(1) «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og

(2) «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Her kan tema som seksuelle rettigheter, grensesetting, lover og regler, språkbruk, samtykke, overgrep, voldtekt, krenkelser og trakassering gjennomgå, og formålet med undervisning om slike temaer er å forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet, som trakassering og overgrep.

2.1.2 Fire tilnærminger til seksualitetsundervisning

Støle-Nilsen (2017) skrev i sin masteroppgave om hvordan seksualundervisningspraksis varierer i ungdomsskolene. Et av stridsspørsmålene i norsk kontekst, er formålet med seksualundervisningen (Støle-Nilsen, 2017, s. 18-19). Hun vurderer de ulike praksisene etter hvilken tilnærming som er valgt til formålet.

I korte trekk kan tilnærmingene beskrives slik:

I **helsetilnærmingen** vektlegges undervisning som fremmer god helse og reduserer forekomst av seksuell atferd som kan føre til former for «uhelse» som kjønnssykdommer og uplanlagte svangerskap. Fokuset er på det fysiske og biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer (Støle-Nilsen, 2017, s. 18).

Kjønn- og mangfoldstilnærmingen vektlegger en likestilt seksualundervisning som skal være inkluderende og aksepterende med en bred definisjon av seksualitet og kjønn. Undervisningen skal være normkritisk, både med hensyn til seksualitet, identitet, kjønn og kultur (Støle-Nilsen, 2017, s. 18).

Kriminalitetstilnærmingen omfatter opplysning om voldtekt og seksuelle overgrep og krenkelser, med spesifikt mål om å forbygge forekomsten av slike handlinger. Størst fokus er på lover og regler knyttet til seksualitet og egne og andres grenser (Støle-Nilsen, 2017, s. 19).

Til slutt har vi **danningstilnærmelsen** som går ut på at seksualundervisningen skal være helhetlig, og at undervisningen derfor inngår som en del av skolens oppdragermandat. Seksuell kompetanse er en del av borgernes dannelse som er nødvendig for å være i stand til å leve et godt liv. Innen denne tilnærmelsen inngår formålene fra de tre andre tilnærmingene. Dette er måten skolen ifølge styrende og veiledende dokumenter på nasjonalt plan skal gi sin seksualundervisning (Støle-Nilsen, 2017, s. 19).

Dette er likevel ikke faste eller gjensidig utelukkende kategorier, og viser heller hvor hovedvekten av innhold legges. Danningstilnærmelsen skal gi elevene seksuell kompetanse for at de skal være i stand til å leve et godt liv (Støle-Nilsen, 2017), og dette blir lagt til grunn som formålet med seksualitetsundervisning (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016).

Denne danningstilnærmelsen er viktig fordi den setter fokus på den helhetlige undervisningen elever burde få. Hvis vi ser tilbake på definisjonen av seksualitetsundervisning, så ser vi at den rommer de tre første tilnærmingene til Støle-Nilsen (2017) og danner grunnlag for undervisning fra danningstilnærmelsen. Derfor holder det ikke man underviser om deler av seksualitet, selv om man kan ta for seg ulike temaer etter fag og klassetrinn. Senere i oppgaven vil jeg også vise til hvorfor dette dannelsesperspektivet er nødvendig for at elevene skal ha nok kompetanse til å blant annet utøve menneskerettigheter, og dermed seksuelle rettigheter som ivaretar seksuell og reproduktiv helse.

2.2 Medborgerskap

Medborgerskap brukt som begrep på norsk innebærer noe mindre enn det engelske «citizenship». «Citizenship» kan fortolkes til å bety to begreper, altså medborgerskap og det juridiske statsborgerskapet, og omfatter da «forholdet mellom individet og staten, der individet bidrar med lojalitet til staten og har krav på beskyttelse og rettigheter til deltaking» (van Deth, 2008, s. 401 referert i Solhaug og Børhaug, 2012, s. 30). Likevel argumenterer Solhaug og Børhaug (2012, s. 31) at det å utøve medborgerskap forutsetter til dels å bli tildelt fulle rettigheter gjennom statsborgerskap, og derfor vil jeg også bruke begrepet medborgerskap som dekkende for alle sider ved sivile, politiske og sosiale rettigheter. Dette går jeg nærmere inn på i neste del som handler om seksuelt medborgerskap.

2.2.1 Seksuelt og intimt medborgerskap

Ruth Lister (2002, s. 191) beskriver seksuelt medborgerskap som noe som for inntil ikke lenge siden ville blitt avskrevet som et oksymoron. Den konvensjonelle forståelsen av medborgerskap sier at medborgerskap går ut av og er frakoplet kroppen og seksualitet. Det seksuelle ligger egentlig i den private sfæren, mens medborgerskap er typisk sett i den «offentlige» sfæren. Ideen om seksuelt medborgerskap trosser og forstyrrer dette skillet mellom offentlig og privat som vanligvis har støttet under medborgerskapet (Lister, 2002, s. 191).

Enkelte ganger kan man også se at begrepet «intimate citizenship» (videre oversatt til intimt medborgerskap) blir brukt (Richardson, 2017, s. 210). Da blir også et større spekter av det intime og personlige liv tatt med, gjerne utenfor det vi ser på som seksuelt. Plummer (1995) innførte begrepet intimt medborgerskap for å referere til en mengde av nye bekymringer om rettighetene til å velge hva vi gjøre med kroppene våre,

følelsene våre, identitetene våre, forholdene våre, kjønnene (som i engelsk «gender») våre, våre erotiske sider og representasjonene av oss selv (Plummer, 1995, s. 17). På denne måten ser han på intimt medborgerskap som et mer inkluderende begrep for det personlige livet enn det feministiske ideer og seksuelt medborgerskap gjør alene (Plummer, 2001, referert i Lister, 2002, s. 198). Plummer ser på forestillinger som utvider vår forståelse av statsborgerskapsansvar så vel som rettigheter, og utvider dermed tradisjonelle forestillinger om statsborgerskap. Ved å utvide statsborgerskapets vanlige grenser utover den offentlige sfæren til de mest intime delene av den private sfæren, så blir kroppen et sentralt sted å bekymre seg for historier om intimt medborgerskap (Lister, 2002, s. 199).

Intimt medborgerskap innebærer offentlig snakk om handlinger om det intime og må ikke forveksles med intimiteten i seg selv. Lister (2002) påpeker således at intimt medborgerskap kun skaper en sfære av medborgerskapspraksis når påstandene blir gjort i det offentlige rom.

Plummer (2003) tar opp flere kategorier med rettigheter som inngår i det han kaller for intimt medborgerskap, og jeg vil fremheve fire av dem: Familieliv, reproduksjon, seksualitet og kjønn.

Familielivet har endret seg mye de siste hundre årene. De intime utfordringene og valgene rundt nye former for offentlig «godkjente» familieliv er fremdeles under debatt, og mange rettigheter må på plass. Hva blir akseptert sosialt og av lovverket? Her er det snakk om verdier i å være eneforsørger for barn, lovliggjøringen av foreldre av samme kjønn, giftemål, adopsjoner og barneoppdragelse. Utfordringer og valg rundt skilsmisse, barn utenfor ekteskap, samboerskap og å gifte seg på nytt inngår også i denne tematikken (Plummer, 2003, s. 5).

Intime utfordringer og valg rundt ufruktbarhet, fødsel og «designerbabyer» følger av de nye teknologiske fremskrittene man gjør innen **reproduksjon**. Her møter man kontroverser om surrogatmødre, prøverørsbarn, eggdonasjon, kunstig inseminering av sæd fra anonyme donorer og embryo-forskning, for å nevne noe (Plummer, 2003, s. 6). Disse problemene og valgene henger tett sammen med familieliv.

I intime utfordringer og valg rundt **seksualitet** er det snakk om seksuell orientering og seksuelle preferanser som har blitt satt på agendaen av lesbiske og homofile (Plummer, 2003, s. 5). Men det er også snakk om at sex ikke lenger har reproduksjon som hovedformål. Anthony Giddens (1994) kaller dette plastisk seksualitet, altså at seksualiteten ikke lenger er forankret i reproduksjon, slektskap og generasjoner (Giddens, 1994, s. 35). I stedet kan sex være mange ting, blant annet middel for nytelse, etableringen og definisjonen av forhold, kommunikasjonen av holdninger og livsstiler, og sex kan også bli objekt for store mekanismer som underkastelse, misbruk og vold (Plummer, 2003, s. 19).

Når det kommer til intime utfordringer og valg rundt **kjønn**, handler det om mer enn nedbrytingen av tradisjonelle forestillinger om det maskuline og feminine, og det at det oppstår nye måter å være både feminin og maskulin på. Det handler også om kjønnsfrihet og seksuell vold. I tillegg til dette dukker det også opp spørsmål når mennesker ikke identifiserer seg med sitt medfødte kjønn eller lever polyamorøse liv eller liker å være både kvinne og mann eller ingen av delene (Plummer, 2003, s. 5-6).

Plummers (2003) intime medborgerskap kan ses som kontrollen man har eller mangler over ens egen kropp, følelser, forhold, tilgang til eller mangel på forbilder, forhold og offentlige rom, og erotiske opplevelser. Så selv om Plummer ikke går like «intimt» til verks som seksuelt medborgerskap, så favner hans begrep mange av de temaene som gjerne inngår sammen med det mer seksuelle. Derfor mener jeg at det er nyttig å se på hva han legger i intimt medborgerskap, nettopp fordi det også inngår i en vid forståelse av seksualitetsundervisning. Familieliv, reproduksjon, seksualitet og kjønn i det intime medborgerskapet, har klare forbindelser til både læreplanen og formålet for samfunnsfag som ble nevnt i innledningen. Plummer (1995, 2003) legger også stor vekt på det offentlige ordskiftet, og hvilke historier vi får høre. Hvilke historier får gå inn i offentligheten og på hvilken måte blir disse mottatt? Denne tematikken inngår i høy grad i samfunnsfag, og settes i sammenheng med grenser og aksept.

Videre i oppgaven vil jeg bruke intimt og seksuelt medborgerskap sammen som begrep, for å omfavne det intime medborgerskapet som baseres mye på den offentlige diskursen og det kanskje mer private seksuelle medborgerskapet. Selv om det er ulikheter mellom hvordan man bruker begrepene og nøyaktig hvilket meningsinnhold man legger i dem, så mener jeg at de sammen utgjør et grunnlag for hvordan man kan utøve medborgerskap innen de intime rammene.

2.3 Seksuelle rettigheter

Seksuelt medborgerskap kan også ses som to retninger, der den ene legger mer vekt diskusjonen om rettigheter og kampen for å få rettigheter, og den andre retningen ser mer på de større sosiale og teoretiske implikasjonene av tilgangen eller ekskluderingen fra enkelte rettigheter på grunnlag av seksualitet. Disse retningene er ikke gjensidig ekskluderende, men viser til de ulike måtene begrepet seksuelt medborgerskap blir brukt på (Richardson, 2000, s. 106).

De siste tiårene har det vært et viktig fokus på medborgerskap i både politiske diskurser og i samfunnsfagene. Innenfor disse rammene har det kommet frem nye rammeverk for tenkning rundt medborgerskap som medfører at vi stiller spørsmål ved medborgerskapets mening og bruk, og i større grad ser det ut til at hverdagsaktivitetene folk gjør blir grunnlaget for medborgerskap (Richardson, 2000, s. 106).

Dette kan vi se eksempler på i all informasjon man får fra ulike instanser som for eksempel Folkehelseinstituttet og ikke minst i det som formidles i skolen. Vi får servert kunnskap om alt fra mat, næring, alkohol og rusmidler for å kunne ta godt vare på vår egen helse og kanskje spesielt for fremtidige barn. Da kan vi ta informerte valg, og det er forventet at man tar de «gode» valgene (Richardson, 2000, s. 106). Seksuell helse blir i stor grad promotert, for å forhindre spredning av kjønnssykdommer og uønskede graviditeter. På grunn av ønsket om en god seksuell helse i befolkningen er det en del rettigheter som er legitimert av staten og som blir sanksjonert positivt (Richardson, 2000).

Krav til seksuelt medborgerskap, blir gjerne fremstilt gjennom seksuelle rettigheter (Lister, 2002, s. 199). Slike rettigheter kan bli krevd av menn så vel som kvinner,

heterofile så vel som homofile, *men* blant heterofile er det primært sett kvinner fremfor menn som har hatt grunn til å kreve slike rettigheter, og det er for seksuelle minoriteter at slike rettigheter har spesiell betydning (Lister, 2002, s. 199).

I diskurser om seksuelle rettigheter kan man dele inn i tre hovedgrupper:

- (1) atferdsbaserte rettighetskrav,
- (2) identitetsbaserte rettighetskrav og
- (3) rettigheter som er relasjonsbaserte (Richardson, 2000, s. 107).

Richardson (2000, s. 108) omtaler disse gruppene som (1) praksis, (2) identitet og (3) forhold. Disse oppsummerer jeg etter Richardson (2000) og Lister (2002) i det følgende.

2.3.1 Praksis

I gruppen (1) praksis er det krav om rettigheter som legger vekt på seksuell praksis. Det er tre hovedkategorier, og disse er: rettigheter knyttet til sosial regulering som spesifiserer hva man kan og ikke kan gjøre; rettigheter som ikke bare handler om av retten til å delta i, men også retten til å nyte seksuelle handlinger; og rettighetene til kroppslig selvbestemmelse (Richardson, 2000, s. 108).

Retten til å delta i seksuelle aktiviteter. Disse rettighetene er spesielt viktige for seksuelle minoriteter som kan rammes av lovgivning som kun tillater samtykkende homofilt seksuelt samvær i hvilken som helst form i det private, eller at alt homofilt seksuelt samvær kan være kriminalisert (Lister, 2002, s. 199). Dette ser vi flere steder i verden ennå den dag i dag.

Retten til seksuell aktivitet innebærer også rettigheter for funksjonshemmede, som ofte blir sett på som aseksuelle eller uten seksuelle behov. Spørsmål om seksuell autonomi er av spesiell viktighet for funksjonshemmede kvinner, ettersom deres kropp ofte kan bli politiserte og de kan bli fratatt reproduktive rettigheter (Richardson, 2000, s. 109). Fornektelsen av deres seksualitet har likevel ikke unntatt dem fra trusselen om eller faktisk seksuell vold, og ofte kan man se at funksjonshemmede kvinner er mer utsatt for seksuelt misbruk (Lister, 2002, s. 199). Lister (2002, s. 199) referer til Williams (1992) og skriver det ofte har blitt stilt spørsmål ved at funksjonshemmede kvinners reproduktive rettigheter, spesielt i tilfeller hvor kvinner har lærevansker, og de kan bli steriliserte uten eget samtykke.

Mer generelt har spørsmål om **seksuell og reproduktiv autonomi** og helse blitt identifisert som kritisk for kvinners medborgerskap, ettersom kroppslig integritet og reproduktive valg er en forutsetning for kvinners autonomi og fulle og frie adgang til den offentlige sfære (Lister, 2002, s. 199). Dette innebærer ikke bare sivile rettigheter, som for eksempel retten til å ikke bli voldtatt av sin ektemake, men også sosiale rettigheter. Det kan være tilgang til prevensjon og abortklinikker, som er med på å trygge reproduktive valg og helse (Lister, 2002, s. 199).

Til slutt er selvsagt rettighetskrav assosiert med **retten til seksuell uttrykkelse**, med mer vekt på retten til tilfredsstillelse og glede enn selve retten til å delta i varierte former for seksuell aktivitet. Dette er knyttet til kvinnefrigjøringen og den seksuelle revolusjonen. I lang tid har seksualitet vært organisert rundt de mannlige behovene, og i møtet med dette har retten til seksuell tilfredsstillelse vært en stor kamp blant feminister i kvinners frigjøringskamp (Richardson, 2000, s. 113). Giddens (1994, s. 35) begrep plastisk seksualitet kommer også frem her, da individuell glede fremfor reproduksjon blir satt i fokus. Det er også grenser for disse rettighetene om seksuell uttrykkelse og nytelse, ettersom for eksempel pornografi og prostitusjon blir regulert (Richardson, 2000, s. 114).

2.3.2 Identitet

I slutten av det 20. århundret med fremveksten av homofiles frigjøringsbevegelse, ble viktigheten av å kunne være åpen om sin egen seksualitet og å kunne identifisere seg som homofil i det offentlige rom satt på dagsordenen. Frigjøringen handlet i stor grad om å avkriminalisere homofili, men også motstand mot sosial ekskludering på grunnlag av seksuell status. (Richardson, 2000, s. 116). I senere tid har det blitt et mer flytende identitetsbegrep, så spørsmål om identitetsbaserte rettigheter som handler om orientering og kjønn har blitt mer fragmentert og mindre håndfast, så det er vanskeligere å kategorisere. Med mange "nye" identiteter blir det også nye muligheter og utfordringer når det kommer til det å kunne identifisere seg selv, og få anerkjennelse for sin seksuelle identitet (Richardson, 2000, s. 117). Her er det rettigheter som omhandler selvdefinisjon, selvuttrykk og selvrealisering som står sentralt.

Retten til selvdefinisjon handler om identitetsbaserte seksuelle rettigheter som inkluderer retten til seksuell selvdefinisjon og utviklingen av individuelle seksuelle identiteter. Denne modellen av seksuelt medborgerskap er basert på hvem individet er, uavhengig hva deres seksuelle praksiser kan inneholde. Derfor skiller man retten til selvdefinisjon fra atferdsbaserte rettigheter, ettersom retten til selvdefinisjon handler om identitet, ikke om seksuell praksis (Richardson, 2000, s. 118). For transkjønnede mennesker er retten til selvdefinisjon avgjørende, da diskriminering på grunnlag av noe uforanderlig og utenfor ens egen kontroll er mildt sagt urettferdig (Lister, 2002, s. 200).

Offentlig og sosial anerkjennelse av bestemte seksuelle identiteter er viktig i **retten til selvuttrykk**. Anerkjennelsen er avgjørende for å kunne kreve rettigheter overhodet, ettersom rettigheter kreves offentlig. Dersom man frykter konsekvenser som stigmatisering eller kriminelle handlinger, kan dette stanse eller bremse en offentlig rettighetsforhandling. Derfor er anerkjennelse av identitet grunnsteinen for at marginaliserte grupper i det hele tatt skal kunne hevde sine rettigheter (Richardson, 2000, s. 120).

Retten til selvrealisering er relatert til retten til selvuttrykk, men handler mer konkret om rettighetene til å realisere spesifikke seksuelle identiteter. Det handler om å kunne utvikle sin seksuelle identitet og innebærer også retten til å være annerledes, uten at det blir hindret av noen instanser. I tillegg blir det jobbet for at sosiale institusjoner som støtter, vedlikeholder og reproducerer hegemoniske seksualiteter – som den heteroseksuelle – blir omstrukturert (Richardson, 2000, s. 121). Et viktig fokus i den

politiske aktiviteten om retten til selvrealisering, er ekskluderingen fra populærkultur og negative medieomtaler (Richardson, 2000, s. 122).

2.3.3 Forhold

Krav til rettigheter som kan bli forbundet med forholdsbaserte rettigheter, samler seg rundt tre hovedgrener: de som er opptatte av retten til samtykke til seksuell adferd i personlige forhold, de som er berørte av reguleringsformer som spesifiserer hvem man kan ha som en samtykkende seksuell partner og de som er opptatt av å søke offentlige validering av ulike former for seksuelle forhold innen sosiale institusjoner (Richardson, 2000, s. 123). Forholdsbaserte rettigheter gir oss en påminnelse om at seksuelt medborgerskap ikke bare handler om individuelle rettigheter, men også rettigheter utøvd i forhold, noe som i tillegg involverer et ansvar (Lister, 2002, s. 200). Disse rettighetene har tradisjonelt sett bygget på en idealisert ekteskapelig heteroseksuell normforståelse. Derfor utfordrer de forholdsbaserte rettighetene disse normene (Richardson, 2000, s. 123).

Retten til samtykke i seksuell praksis i personlige forhold handler om retten til å delta i ulike former for samtykkende aktiviteter med andre mennesker. Det handler også om lover som regulerer seksuell lavalder, et emne det er store diskusjoner rundt (Richardson, 2000, s. 123-124).

I diskusjonen om **retten til å fritt velge seksuelle partnere** er det ikke retten til å delta i samtykkende handlinger med et annet menneske det handler om. Selv om slike rettigheter kan bli påvirket av hvem ens partner er, så handler spørsmålet om rettighetene til å uttrykke seksuelle følelser for medlemmer i spesifikke sosiale eller kulturelle grupper, uansett om det skjer seksuelle handlinger eller ikke (Richardson, 2000, s. 125-126).

Retten til å ha offentlig anerkjente seksuelle forhold handler om retten til validering og anerkjennelse av partnerskap og ekteskap. Da er målet å få de samme politiske og juridiske fordelene som et ekteskap medbringer. Retten til å danne lovlige familieenheter er også med her (Richardson, 2000, s. 126-127).

2.4 Grenser, trakassering og overgrep

Hvis et av målene med elevenes skolegang er å fostre sunne, respektfulle og demokratiske medborgere som ikke bare beskytter sitt eget menneskeverd og sine menneskerettigheter, men også andres, så kan man ikke la være å snakke om seksuell urettferdighet (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 41). Likevel viser studier at så mange som opptil 42% av samfunnsfaglærere ikke, eller i liten grad, tar opp og dekker temaer rundt overgrep gjennom undervisningen deres (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 37). Likevel er det mange grunner til at slik tematikk forsvinner fra så mange klasserom. En faktor er at det selvsagt er så mye som allerede skal inn i skolehverdagen, og man kan føle på at det

blir for lite tid til overs. Man kan også se at det er mangelfullt i lærebøkene når det kommer til seksuelle overgrep, noe som gjør at det kan mangle gode ressurser for lærere å jobbe med. Enkelte lærere i Goldschmidt-Gjerløws (2019, s. 37) studie oppga også risikoen for stigmatisering som grunn for at de ikke underviste om overgrep, dersom en eller flere elever hadde reaksjoner som for eksempel å gråte.

Selv om det er mange grunner til at undervisning som tar opp grenser, overgrep og vold kan være vanskelig, er det likevel flere argumenter for at det likevel i høyeste grad bør gjøres. Først og fremst så er det flere studier som viser at mange overgrep jenter opplever i tenårene blir begått av jevnaldrende eller litt eldre gutter (Mossige & Stefansen, 2016, s. 85). Det er også tydelig at både gutter og jenter oftest opplever overgrep av venner, kjærester eller bekjente (Mossige & Stefansen, 2016), noe som kan motsi det stereotypiske inntrykket av at overgrep blir begått av fremmede eldre menn. Det er også viktig å merke seg at selv om det er flest jenter som opplever overgrep, så skjer dette med gutter også.

2.4.1 Verbal seksuell trakassering

«Seksuell trakassering er uønsket oppmerksomhet knyttet til kjønn, kropp eller seksualitet» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 162). Kommentarer om andres seksualitet, ryktespredning, klåing og uønskede seksuelle tilnærmelser og kjønns- og seksualitetsladede skjellsord er de vanligste formene for seksuell trakassering blant barn og unge. I Ungdata-rapporten fra 2017 oppgir (Bakken, 2017) at 20 prosent av jenter i aldersgruppen 17-18 år har opplevd å bli kalt skjellsord som «homo», «billig», «hore» og lignende. For guttene er tilsvarende tall 13 prosent. Spredning av negative seksuelle rykter ligger også på 21 prosent for jentene og 14 prosent for guttene (Bakken, 2017, s. 85). Dette skjer ofte i skolesammenheng. Denne typen verbal trakassering handler ofte om å straffe gutter og jenter som ikke uttrykker «akseptable» måter å gjøre kjønn og seksualitet på. Ved å kalle hverandre «homo» eller «hore» på en nedsettende måte, så blir det trukket opp grenser for hva som aksepterte måter å forvalte sin egen seksualitet er, og hva som *ikke* er greit etter en gruppes regler (Røthing & Svendsen, 2009, s. 162).

Skolen har uansett et ansvar for å drive et aktivt, kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet etter opplæringsloven §9a, og verbal seksuell trakassering, så vel som fysisk seksuell trakassering, kan ha store konsekvenser for de elevene som blir utsatt for det. Spiseforstyrrelser, redusert psykisk helse, dårlige skoleprestasjoner og frykt for ens egen seksualitet er noen av konsekvensene slik behandling kan gi (Røthing & Svendsen, 2009, s. 162).

2.4.2 Uønsket beføling og språk

Det er gjort forskning av Mossige et.al (2007), Mossige og Huang (2010), Mossige og Stefansen (2007 og 2008) og Pedersen og Aas (1995) som viser at uønsket beføling har høy forekomst blant norsk ungdom. Det vises også at det er størst andel jenter som rammes av dette, og at det som regel er gutter på deres egen alder som står bak (Stefansen, Smette & Bossy, 2014).

Språket er en viktig del av hvordan vi forstår verden rundt oss. Det finnes flere ulike ord og begreper som kan brukes for uønsket beføling, men det er ikke alltid samsvar mellom språket som brukes og alvoret i handlingen som utføres. I dagligtalen er det ord som «klåing», «tafsing» og «fingring» som kan vise til de konkrete handlingsaspektene som skjer ved en uønsket beføling, men ikke til handlingens krenkelsesaspekt og makten som kan være involvert. På grunn av denne mangelen på ord som dekker det eventuelle krenkelsesaspektet ved slike handlinger, er det vanskelig å få frem hva som kan være på spill (Stefansen et al., 2014).

Uønskede befølinger innebærer en krenkelse av retten til kjønnsfrihet – nemlig retten til å være i fred og til å kunne avvise seksuelle tilnærmelser på egenhånd (Dahl, 1994 referert i Stefansen et al., 2014). Det språket som formelt blir brukt om seksuell trakassering og seksuell vold (som overgrep, misbruk, voldtekt), viser derimot bare til makten og krenkelsesaspektet, og ikke til den konkrete handlingen, altså hva som har foregått. På denne måten oppstår det en distanse mellom begrepene man har lært at er gale handlinger, og handlinger som faktisk foregår. På denne måten blir svekkes båndene mellom disse formelle begrepene og menneskers egne erfaringer, og begrepene blir livløs i forhold til det man selv kan erfare. Da kan opplevelser som innebærer forskjellige former for uønsket berøring og handlinger bli liggende i mørket (Pedersen, 2005 referert i Stefansen et al., 2014)

Stefansen et al. (2014) mener at det å skille mellom tre typer uønsket beføling gir mening. Disse er seksualisert invadering, utprøvende beføling og aggressiv beføling. **Seksualisert invadering** har en framvisende karakter, og skjer plutselig. Det er ment at andre skal se dette, det og handler om å hevde seg i miljøet med de jevnaldrende. Dette skjer veldig ofte i skolen, og en fortolkning av dette er at det kan være en måte å opprettholde hierarker mellom gutter og grenser mellom kjønnene, ifølge Lahelma (2002) referert i Stefansen et al. (2014).

Utprøvende beføling er ikke ment for at andre skal se, og handler mer om seksuell eller romantisk interesse. Denne typen beføling skjer oftere på arenaer der sjekking er vanlig, i motsetning til seksualisert invadering. Dette kan for eksempel være på fest og ofte er det situasjoner hvor alkohol er med i bildet, selv om det ikke alltid er tilfellet. Utprøvende beføling er da situasjoner hvor en person viser seksuell interesse for en annen, men responsen er negativ og den prøvende stopper (Stefansen et al., 2014).

En del av disse utprøvende befølingene kan fremstå som klønete seksuelle fremstøt, men er preget av en dobbelthet. Etersom det oftest er gutter som gjør dette mot jenter, er det hendelser som stadfester et heteroseksuelt script; gutter skal være den initierende part og en påminnelse om jenters sårbarhet for å bli krenket. Det er derfor ofte uønskede hendelser, men ikke nødvendigvis krenkende hendelser som skjer (Stefansen et al., 2014).

Utprøvende beføling kan også være hendelser som er åpenbart krenkende, dersom befølingen kommer fullstendig uventet og oppleves som upassende i situasjonen. Dersom noen tar seg til rette uten at det er en selvfølgelighet, er det krenkende i og med at man plutselig blir invadert, satt på plass og redusert til en kropp (Stefansen et al., 2014).

Den siste kategorien er **aggressiv beføling**, og peker først og fremst på hendelser som har tydelige elementer av tvang og fysisk maktbruk. Personen gir seg heller ikke, selv om andre sier klart fra om at man ikke vil og/eller gjør fysisk motstand. Angrep mot

sovende og tungt berusede personer er også kategorisert som aggressiv beføling, da det å utnytte den sårbare situasjonen personen befinner seg i er aggressivt. Det er tydelige brudd på kjønnsfrihet, på retten til selv å bestemme om man selv vil inngå i seksuelle relasjoner og hvor langt man vil gå i en situasjon (Stefansen et al., 2014).

2.4.3 Forebyggende undervisning om grenser og grensesetting

Røthing og Svendsen (2009, s. 202) skriver at betydningen av at undervisning som handler om seksuelle overgrep og vold faktisk tar utgangspunkt i de situasjonene der ungdom faktisk utsettes for overgrep, er viktig. Hvis man har konkrete beskrivelser av situasjoner hvor seksuelle overgrep faktisk skjer, kan man også bevisstgjøre elevene på øyeblikk hvor det kan «gå galt». Refleksjon, bevisstgjøring og trening på slike situasjoner kan hjelpe ungdommene å registrere andres signaler. Dette kan da bidra til at noen kommer seg smertefritt fra slike situasjoner (Røthing & Svendsen, 2009, s. 202), eller at andre klarer å forstå at den man er med ikke er interessert i å gjøre det samme (om det er klining, fingring, klåing og/eller samleie for eksempel) som man kanskje ønsker.

Det er derfor gunstig å jobbe med bevisstgjøring av egne grenser, og forhåpentligvis bærer det med seg en forståelse for andres grenser samtidig. (Røthing & Svendsen, 2009). Grensesetting er alltid noe man gjør i forhandling med andre, og derfor er grensesettingsøvelser som regel om å trene opp sosial kompetanse i situasjoner der det forhandles om grenser knyttet til seksualitet og kropp (Røthing & Svendsen, 2009, s. 203).

2.5 Oppsummering

Gjennom denne delen av oppgaven har jeg vist til formålet med undervisning i samfunnsfag og til relevante kompetansemål for undervisning om grenser, rettigheter og overgrep. Jeg har valgt å se på hvordan man kan forstå intimt og seksuelt medborgerskap, for å danne oss et bilde av relevante temaer i en slik undervisning. Teorien om intimt medborgerskap hjelper oss å kaste lys over hvilke utfordringer og diskusjoner man kan ha rundt familieliv, reproduksjon, seksualitet og kjønn i det offentlige rom. Seksuelt medborgerskap setter enda mer søkelys på det faktisk intime, og går nærmere inn på ulike spørsmål og rettigheter ved praktisk utføring av et seksualliv, identitet knyttet til kjønn og seksualitet, og hvilke rettigheter og ansvar man har i ulike seksuelle forhold. Dette ser jeg som relevant i arbeid med grenser, trakassering og overgrep, da hvilke rettigheter og plikter man har som en seksuell medborger i høy grad styrer hvilke lover, sanksjoner og normer som blir satt. Og skal man være i stand til å utøve både sine rettigheter og plikter, er man nødt til å vite hva de faktisk er.

Jeg har også påpekt at det som oftest, men ikke alltid, er jenter som blir utsatt for seksuell trakassering og overgrep. Ofte blir dette begått av jevnaldrende gutter, og det

kan være vanskelig å beskrive det man opplever som trakassering eller overgrep. Det å snakke om og lage et «språk» som stemmer overens med det faktiske innholdet (krenkelse og makt) i handlinger noen kan bli utsatt for, er viktig i et arbeid for å både forebygge og få kastet lys over at slike hendelser fortsatt skjer for ofte. Arbeid med bevisstgjøring av ens egne grenser er også viktig, samtidig som man må trene opp sosial kompetanse til å håndtere situasjoner hvor overgrep kan forekomme.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven går jeg gjennom hvordan jeg gikk frem for å forberede og gjennomføre innsamlingen av datamateriale, fra idé til sluttresultat. Jeg vil belyse hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode for denne undersøkelsen, hvorfor jeg har valgt å gjennomføre elevintervju og hvordan jeg utførte dette. Videre viser jeg hvordan jeg har analysert datamaterialet for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg kommer også til å se på forskningens kvalitet.

I arbeid med kvalitative intervju er min førforståelse av temaene sentral (Dalen, 2011, s. 16). Jeg hadde egne erfaringer fra og minner om seksualitetsundervisningen jeg hadde fått som grunnskoleelev, jeg hadde snakket med flere bekjente på min alder som fortalte om en enorm variasjon av innhold og tema i forbindelse med seksualitetsundervisning, og jeg hadde lest noe forskning og avisoverskrifter som fortalte om den samme variasjonen i innhold og kvalitet. Av egeninteresse og nysgjerrighet begynte jeg å lese noen artikler om temaet, og bestemte meg da for at dette var tema jeg ønsket å skrive masteroppgave om. Jeg hadde ikke problemstillingen klar på forhånd, men jeg ønsket innsyn i elevenes livsverden og større innsikt i deres oppfattelse av seksualitetsundervisning på skolen.

3.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er formålet å forstå sosial interaksjon og hva ulike samfunnsfenomen betyr i sammenhengen de skapes i. Kvalitativ metode er blitt utviklet for å utforske det man ikke kan beskrive med tall (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 13). Spørsmålene «hva skjer her?» og «hva betyr det som skjer?» kan være grunnlag nok for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, selv om man kan ha sine mistanker og antagelser om hva som kan være svarene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 15). Ved at jeg startet med et ønske om å undersøke seksualitetsundervisning nærmere, så lurte jeg på hva som foregikk av seksualitetsundervisning i ungdomsskolen. Det jeg har funnet at skjer av seksualitetsundervisning på det ene trinnet jeg besøkte, har jeg igjen benyttet meg av for å finne ut av hva det betyr for elevenes grunnlag for forståelse og utøvelse av seksuelle rettigheter som intimt og seksuelt medborgerskap medfører.

Kvalitative intervju er en god inngang for å få et innblikk i informantenes verden av erfaringer, innsikter og forståelser. Derfor ble det klart at intervju var veien jeg ville gå for å innhente datamateriale. Elevene ble utgangspunktet for intervjuene, da jeg ville få frem deres synspunkter om undervisningen og temaene som inngikk i den.

3.1.1 Uke 6

I løpet av innsamlingsperioden av datamaterialet, fikk jeg observere undervisning i en 9. klasse. Lærerne for denne klassen brukte da hele uke 6 på å ha seksualitetsundervisning, og uken etter fikk jeg gjennomført alle intervjuene. Opplegget de gjennomførte var inspirert av seksualitetsundervisningsmaterialet til Sex og Politikk, som kjører ulike kampanjer med varierte temaer hvert år (Sex og Politikk, 2020). Undervisningen var

basert i temaene «mine og dine grenser», men lærerne hadde tilpasset materialet til ulike fag og elevgruppa de hadde.

3.1.2 Observasjon

Gjennom undervisningsperioden fikk jeg muligheten til å observere undervisningen. Jeg foretok likevel ikke en systematisk innsamling av datamateriale, annet enn tematiske hovedtrekk i undervisningstimene. Dette var på bakgrunn av at jeg ikke hadde søkt om godkjenning til lagring av personopplysninger, og heller ikke hadde informert og fått samtykke av elevenes foresatte.

I tabellen nedenfor har jeg ført opp en oversikt over hvilke temaer som hadde fokus i de ulike timene jeg var til stede, og hvor mange timer dette innebar for hvert fag. Disse temaene ble førende for hvordan jeg utformet intervjuguiden før jeg gjennomførte intervjuene. Ved hjelp av denne oversikten fikk jeg også en bedre forståelse av hva elevene snakket om i intervjuene i enkelte tilfeller.

Observasjoner i fag	Tema	Antall skoletimer observert:
Norsk	<ul style="list-style-type: none"> - Pornografi og det man ikke ser i pornografi - Samtykke og grenser - Omsorg og respekt - Forventinger til utseende - Artikkel fra p3.no om pornografi, og pornografiinnspilling 	2 timer
Samfunnsfag	<ul style="list-style-type: none"> - Dilemma- og diskusjonsoppgaver - Seksuelle rettigheter 	3 timer
KRLE	<ul style="list-style-type: none"> - Press og forventninger - Video: «tea and consent». (samtykke) 	2 timer
Naturfag	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er sex? - Forskjellen på sex og pornografi 	2 timer
Kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"> - Kropp og kroppspress 	1 time

Tabell 4.1 Datagrunnlag for observasjon

3.1.3 Utvalg til intervju

Utvalget i en undersøkelse har stor betydning innen kvalitative intervju. Det er viktig at man sitter igjen med et datamateriale som gir et dekkende grunnlag, slik at man har noe å tolke og analysere. Samtidig er det viktig at man ikke har for mange informanter, fordi gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen vil kreve mye tid (Dalen, 2011, s. 45). Kravene jeg satte til utvalget ble at elevene hadde vært med på undervisningen som

foregikk i uke 6, og at de hadde lyst til å delta. Ettersom utvalget av elever gikk i 9. klasse, var det også viktig at jeg fikk samtykke fra deres foresatte.

Uken før undervisningsperioden til uke 6 begynte hadde jeg sendt foreløpig intervjuguide til kontaktlærerne i klassen sammen med en kort beskrivelse av hva jeg ønsket å undersøke. Kontaktlærerne delte også ut samtykkeskjema fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) på mine vegne, slik at elevene hadde god tid til å tenke over om de ville delta og til å få foreldrenes samtykke dersom de hadde interesse av å være informanter. I løpet av uke 6 fikk jeg til sammen 19 elever som ønsket å delta. To av disse ble ikke intervjuet til slutt, da de likevel ikke hadde anledning til å delta da jeg gjennomførte intervjuene.

3.1.4 Intervju

Postholm (2017) hevder at mer eller mindre all tradisjonell kvalitativ forskning ligger innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2017, s. 33). Konstruktivismen bygger på et syn som sier at mennesker i samme kontekst – for eksempel innen samme samfunn eller kultur – kan mer eller mindre dele en felles forståelse av verden rundt seg. Kvalitativ forskning med en konstruktivistisk tilnærming er altså et sosialt konstruert vitenskaps- og forskningsparadigme. Elevene jeg da tenker å intervju vil skape en virkelighet om seksualitetsundervisning. Det er likevel viktig å huske at skapelsen og forståelsen av virkeligheten stadig vil være i endring (Postholm, 2017, s. 34). Derfor er det viktig for meg å intervju elever ikke lenge etter at de har hatt seksualitetsundervisning for å «fange øyeblikket».

Elevenes tolkninger, forståelser og perspektiver av seksualitetsundervisningen, kan kalles det emiske perspektivet (Postholm, 2017, s. 34). Mitt perspektiv som forsker – kalt etic – vil være i samspill med det emiske perspektiv, og derfor kan det være vanskelig å fremstille elevenes virkelige tolkninger, forståelser og perspektiver. På grunn av dette valgte jeg å gjennomføre intervju med elevene, slik at vi kunne samtale om emnet og unngå at jeg som forsker gjør unødige konklusjoner fra eventuelle utydigheter som kan oppstå. Intervjuene ble også tatt opp på lydopptaker, noe som gjorde at jeg ikke behøvde å tenke på andre ting, som for eksempel skriving underveis. Jeg kunne også transkribere ordrett hva elevene hadde fortalt og snakket om. For å få best innsikt i elevenes egne tanker, erfaring og følelser rundt seksualitetsundervisning og temaene de jobbet med, valgte jeg intervju for å kunne fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon (Dalen, 2011, s. 13). Målet ble derfor å bruke elevenes innsikter og erfaringer fra seksualitetsundervisningen de hadde fått, for å redegjøre for hvilken forståelse og nytte dette kunne tilføre elevenes intime og seksuelle medborgerskap.

Før jeg fikk observere undervisningen hadde jeg utarbeidet en generell intervjuguide, som kunne hjelpe meg å avdekke flere temaer i seksualitetsundervisningen. Etter observasjonsperioden endret jeg på noen av spørsmålene, fjernet enkelte og la til andre. Dette gjorde jeg for å snakke med elevene om hva de hadde hatt undervisning om, for å høre hva de tenkte om temaene. Den endelige intervjuguiden (se **vedlegg 9.3**) var semistrukturert med noen åpne spørsmål, men flest lukkede. Jeg ønsket at elevene i stor grad selv skulle styre temaene, men i frykt for å få «for sprikende» innhold i intervjuene, hadde jeg derfor en rekke faste spørsmål som alle fikk. Til tross for at intervjuguiden var utformet i størst grad som strukturert, så jobbet jeg aktivt under intervjuene med

oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg for å bekrefte at jeg forsto det de sa, men også for å gå dypere inn i temaene vi snakket om.

Det ble til slutt gjennomført 10 elevintervjuer; noen elever møtte alene, andre var sammen med en venn i klassen. Flere av elevintervjuene ble korte besvarelser, og jeg fikk innimellom en mistanke om at enkelte var mest ivrige i å delta for å slippe unna fag de ikke ville ha. Likevel bidro alle elevene i å danne et bilde av deres innsikter i seksualitetsundervisningen. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, følte jeg også at jeg nådde et metningspunkt i form av informasjon og eventuelle innsikter, da svarene begynte å ligne mer på de foregående intervjuene jeg hadde gjennomført. Til slutt hadde jeg om lag 2,5 timer med intervju, noe som resulterte i ca. 73 sider transkribert intervju som jeg skulle analysere.

Elever	Intervjulengde	Datamateriale
Linn og Thea	Ca. 14 minutter	7 sider transkribert intervju (1873 ord)
Mathias og Bjørn	Ca. 12 minutter	5 sider transkribert intervju (1197 ord)
Anders	Ca. 15 minutter	6 sider transkribert intervju (1572 ord)
Stian, Elin og Cecilie	Ca. 22 minutter	9 sider transkribert intervju (2484 ord)
Julie og Hilde	Ca. 10 minutter	6 sider transkribert intervju (1122 ord)
Rita	Ca. 15 minutter	7 sider transkribert intervju (1973 ord)
Truls og Øyvind	Ca. 16 minutter	10 sider transkribert intervju (1867 ord)
Unni og Ada	Ca. 16 minutter	10 sider transkribert intervju (2474 ord)
Ingeborg	Ca. 12 minutter	7 sider transkribert intervju (1569 ord)
Christian	Ca. 14 minutter	6 sider transkribert intervju (2183 ord)
Totalt	Ca. 146 minutter (2 timer og 26 minutter)	73 sider (18314 ord)

Tabell 4.2 Datagrunnlag fra elevintervju

3.2 Analyse av datamaterialet

Jeg hadde liten kunnskap fra tidligere i fagfeltet, spesielt ettersom jeg ikke kan huske å ha hatt seksualitetsundervisning som tema i noen av fagene jeg har studert. Jeg kommer til å beskrive i nærmere detalj hvordan jeg gikk frem i innsamlingen og analysen av datamaterialet senere i kapitlet, men jeg vil si at jeg har hatt en induktiv – på kanten til

abduktiv – tilnærming til datamaterialet jeg har samlet inn. I forkant av intervjuene var jeg usikker på nøyaktig hva jeg lette etter, og jeg ønsket å finne «dette» etter at jeg hadde gjennomført intervjuene. I samråd med den ene veilederen min fant vi ut at det hadde vært interessant å knytte intimt og seksuelt medborgerskap til utsagnene til elevene, og ettersom større deler av undervisningsperioden omhandlet grenser, grensesetting, pornografi og seksuelle rettigheter ønsket jeg å knytte disse sammen. På denne måten startet etter hvert analysen av datamaterialet.

I en kvalitativ analyse handler det om å utvikle innsikter, konsepter, refleksjoner og teorier med utgangspunkt i empirisk materiale (Tjora, 2018, s. 7), og i dette tilfellet er det hovedsakelig basert på elevintervju. Observasjonene jeg foretok er ikke systematisk analysert, og benyttes noen ganger i mine beskrivelser og tolkninger av datamaterialet fra intervjuene og i størst grad for å sette kontekst rundt datamaterialet.

Jeg gjennomførte også et lærerintervju etter at undervisningsperioden var over. Dette var godkjent av NSD, og ble gjennomført på lydopptak. Jeg valgte likevel på grunn av oppgavens endelige problemstilling, å ikke benytte meg av dette lærerintervjuet. Det ga meg som lærerstudent mange gode tanker og innsikter å ta med videre, men det ble ikke relevant for å besvare problemstillingen. Derfor har jeg ikke skrevet mer om dette.

3.2.1 Fremgangsmåte i analysen

Det første jeg gjorde etter at alle intervjuene var gjennomført var å høre gjennom alle lydopptakene. Dette gjorde jeg for å sjekke at lyden var god, og at jeg kunne høre alt som ble sagt i intervjuene. I neste steg satte jeg i gang å transkribere intervjuene. Dette ga meg god oversikt over datamaterialet, og bidro til at jeg raskt fikk ideer om hva som kunne være interessant å trekke frem som analytiske poeng. Da satt jeg med 73 sider transkriberte intervjuer.

Da jeg hadde transkribert alt, skrev jeg dem ut i papirform og leste gjennom alle intervjuene igjen. I første omgang skrev jeg notater i sidemargen av intervjuene, for å se hvilke tanker og tolkninger jeg gjorde meg i første omgang. Jeg hadde også sett at det var enkelte temaer som var gjentakende, og at det var noen interessante oppdagelser rundt elevenes utsagn. Det var i denne delen av prosessen at jeg begynte å formulere problemstillingen som jeg nå har i denne oppgaven, og at jeg fikk videre hjelp av veileder med hva som kunne være det teoretiske bakteppet for analysene og drøftingen jeg skulle gjøre.

Første steg i selve analysen gikk ut på at jeg ville **konsentrere** innholdet i intervjuene rundt temaene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 30) for hvert intervju jeg hadde. Da lagde jeg kortere sammendrag av intervjuene for å ha en bedre oversikt over innholdet i intervjuene. Disse brukte jeg kun for å danne meg et oversiktsbilde, og for en tidlig sammenligning av innhold.

På grunn av gjentakende temaer og interessante utsagn valgte jeg å **kategorisere, sortere** og **reduere** innholdet i intervjuene rundt disse temaene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 74, 98 og 103) for hvert intervju jeg hadde. Det vil si at alt i et intervju som jeg mente var et relevant for et tema ble satt sammen til en tekst, og dette gjorde jeg med alle temaene jeg kunne finne. På denne måten fikk jeg mulighet til å

sammenligne elevenes besvarelser på enda tydeligere måte, og jeg kunne se om det var samsvar eller store ulikheter i hva som kom frem fra elevenes uttalelser. Her brukte jeg mye tid på å se over intervjuene igjen og igjen, for å dobbeltsjekke at jeg ikke hadde oversett noe, og for å se om jeg kom på flere kategorier. Etter hvert som jeg følte meg trygg på at jeg hadde kategorisert alt jeg kunne kategorisere, startet jeg å sortere kategoriene etter relevans. Det betydde også at jeg slo sammen enkelte kategorier, og fjernet flere fullstendig. Dette gjorde at jeg satt igjen med et innholdsrikt og relevant datamateriale for å besvare problemstilling.

Kategoriene jeg satt igjen med til slutt var: grensesetting, overgrep, pornografi og kjønns- og seksualitetsmangfold. Disse blir fremtredende i analysen av datamaterialet i neste kapittel, og er førende for drøftingen som knytter disse temaene til intimt og seksuelt medborgerskap.

3.3 Etiske bemerkninger

I forkant av undersøkelsen hadde jeg ikke regnet med at jeg skulle observere seksualitetsundervisningen. Derfor hadde jeg som sagt heller ikke sendt søknad til NSD for godkjenning av dette. På grunnlag av dette førte jeg kun notater over undervisningstimenes tematiske innhold, uten noen form for lydopptak eller notater som kunne spores tilbake til de som deltok og gjennomførte undervisningen. Derfor er likevel mine observasjonsnotater i tråd med NSDs retningslinjer (NSD, 2020). På denne måten kunne jeg benytte meg av observasjon som et grunnlag for intervjuguide og kontekst i analysen.

For intervjuene var det nødvendig å søke til NSD ettersom jeg skulle ta opp intervjuene med lydopptaker, og etterpå transkribere intervjuene på datamaskin (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Så snart det lot seg gjøre, slettet jeg lydopptakene og de transkriberte intervjuene var anonymiserte. Disse vil også slettes etter oppgavens innlevering.

Ettersom det var elever jeg skulle intervjuer, fulgte jeg Dalen (2011) sitt råd om hva man bør presisere før oppstart. Dette innebar at jeg presenterte meg, fortalte hvorfor jeg ønsket å intervjuer dem, at intervjuene skulle bli brukt i en masteroppgave, at de når som helst kunne trekke seg – før, under og etter intervjuet, og når oppgaven skulle publiseres (Dalen, 2011, s. 35). De fikk også anledning til å stille spørsmål dersom det var noe de var usikre eller lurte på. Som nevnt hadde elevene som deltok medbrakt samtykkeskjema fra NSD som foresatte også hadde signert.

For å gjennomføre intervjuer på en god måte referer Dalen (2011, s. 34) til at Paul Thompson (1978) har sagt at det kreves «skikkelighet». Dette innebærer interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter og vilje til å sette seg ned og lytte rolig. Jeg møtte ikke store utfordringer i løpet av intervjuene, men måtte innimellom holde tilbake belærende svar og spesielt i et tilfelle hvor det kom noen overraskende utsagn.

3.4 Forskningens kvalitet

Seksualitetsundervisning var noe jeg ønsket å skrive om ettersom det går klart frem fra annen forskning og elever i grunnskolen, at seksualitetsundervisningen er for varierende og ofte dårlig eller nærmest fraværende som tema. Til å begynne med ønsket jeg å undersøke seksualitetsundervisning i samfunnsfaget spesielt, men etter hvert som jeg kontaktet skoler, fikk jeg tilbud om å intervju en klasse som skulle gjennomføre seksualitetsundervisning. Samtidig fikk jeg også tilbudet om å observere undervisningen dersom jeg ønsket dette, noe jeg da gjorde. Det vil si at jeg innledningsvis gikk inn for observasjon og mulighet for intervju uten noen spesiell plan for nøyaktig *hva* jeg skulle undersøke innenfor seksualitetsundervisningen. Jeg vil derfor påpeke en av svakhetene med intervjuguiden jeg satte opp, og det er at jeg ikke hadde problemstilling klar i forkant av intervjuene. Temaet jeg ønsket å undersøke, og hva elevene hadde hatt om i undervisningsperioden ble dermed rettesnoren i intervjuguiden. Dette har ført til at enkelte spørsmål som kunne blitt stilt ikke ble det, og noen spørsmål ble nærmest irrelevante.

Jeg hadde som sagt ikke søkt til NSD for å observere elevene, så observasjonene som er gjort er kun basert på undervisningstimenenes tematiske innhold, slik at jeg både forstår det elevene snakker om på en mer nøyaktig måte, men også for å skape en kontekst rundt de utsagnene jeg analyserer. På forhånd av dette hadde jeg lagd en intervjuguide som omhandlet spørsmål knyttet til seksualitetsundervisning generelt. Den ble også brukt som utgangspunkt til intervjuguiden jeg endte opp med å bruke, etter at jeg hadde gjort om og lagt til enkelte spørsmål for å gå nærmere inn på temaene elevene hadde hatt undervisning om.

3.4.1 Generalisering og anvendelighet

Ved å gjennomføre intervjuer med et lite utvalg elever fra samme skole, kan det være vanskelig å se hvordan man kan generalisere noe som helst fra denne undersøkelsen. Ved det tidspunktet jeg gjennomførte intervjuene og innen den konteksten, så vil jeg tro at mine analyser og tolkninger beskriver forholdet elevene har til intimt og seksuelt medborgerskap godt, men i en annen kontekst eller ved et annet tidspunkt så behøver ikke dette være gjeldende (Thornberg & Fejes, 2019, s. 288).

Ettersom det er mange faktorer jeg ikke tar høyde for i min undersøkelse, er det ikke mulig for meg å si at dette er en universell forståelse alle elever har om intimt og seksuelt medborgerskap. Forskingen er altså kontekstavhengig ettersom man ikke kan anta at informantene ville svart det samme igjen, og dersom man hadde hatt andre informanter kunne resultatene blitt noe annet. I tillegg ligger det til grunn hvordan jeg forstår og tolker det informantene sier.

På grunn av dette forsøker jeg å legge frem store deler av intervjuene i tillegg til mine tolkninger i kapittel 5 som viser min analyse, slik at de som leser/leserne kan vurdere min tolkning, og eventuelt komme frem til sine egne tolkninger. Derfor kan denne undersøkelsen ha en anvendelighet dersom de som leser skulle være i lignende situasjon

(Thornberg & Fejes, 2019, s. 289), spesielt dersom de skal gjennomføre ulike former for seksualitetsundervisning på ungdomsskolen eller ønsker en innsikt i intimt og seksuelt medborgerskap.

4.0 Analyse

I analysen av intervjuene vil jeg vise til hvilket innhold jeg har tatt med for å besvare problemstillingen:

«Hvordan kan vi forstå noen elevers erfaringer og innsikter fra seksualitetsundervisning i lys av intimt og seksuelt medborgerskap?»

Underveis vil jeg vise til relevant teori og forskning fra kapittel 2, og vise utdrag av intervjuene. Deretter vil jeg i en egen del diskutere dette i lys av intimt og seksuelt medborgerskap.

Som nevnt i metodekapittelet var jeg til stede under flere av undervisningstimene som elevene hadde. Dette utgjør kontekst for enkelte kommentarer og vurderinger jeg gjør i løpet av analysen. Elevene jeg intervjuet (som man også finner oversikt over i forrige kapittel) er under pseudonymene omtalt som: Anders, Bjørn og Mathias, Christian, Ingeborg, Julie og Hilde, Rita, Stian og Eline og Cecilie, Linn og Thea, Truls og Øyvind, og Unni og Ada. Ikke alle elevene er like aktuelle i alle temaene jeg tar opp i dette kapittelet, da det var store forskjeller i hva de pratet om og reflekterte rundt, men alle bidrar til det helhetlige bildet jeg setter opp i analysen og drøftingen.

I første del av analysen vil jeg gå inn på delene av intervjuene hvor elevene omtalte temaer som grenser og overgrep, og vise deres innsikter og refleksjoner i disse temaene. Neste del vil omhandle deler av det vi snakket om angående pornografi, før jeg i tredje del viser til elevens innsikter og refleksjoner rundt seksuelle rettigheter.

4.1 Grenser og overgrep

I kapittelet hvor jeg gikk gjennom teori og forskning om grenser, trakassering og overgrep, går det frem at det oftest er jenter som blir utsatt for dette, og at en stor del av dette blir begått av jevnaldrende gutter. Det kan også være vanskelig å beskrive det man opplever som trakassering eller overgrep. Jeg gikk også gjennom viktigheten av arbeid som bevisstgjør ens egne grenser, samtidig som opptrening av sosial kompetanse er vesentlig for å kunne håndtere situasjoner hvor overgrep kan forekomme.

4.1.1 Grenser og grensesetting

Gjennomgående tema for undervisningsperioden har blant annet vært ulike former for grensetting, med samtykke og intimsone som en stor del av dette. Seksualitetsundervisning bør omfatte temaer som relasjoner mellom mennesker, intimitet og krenkelse av seksuelle rettigheter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016), noe jeg vil si forutsetter en forståelse og respekt for egne og andres grenser. Røthing og Svendsen (2009) skriver om viktigheten med bevisstgjøring av egne grenser, og at dette forhåpentligvis danner et grunnlag for forståelse av andres grenser samtidig. Derfor er arbeid i skolen som handler om grenser og samtykke svært viktig.

Mathias og Bjørn svarer dette når jeg spør om hva de har jobbet med i undervisningsperioden:

Mathias: vi har tegnet noen sirkler på hvor grensa går. Hvor folk kan komme til, og at du må ha samtykke. Så må man si nei.

(...)

Mathias: det er vi som har det [grensene], det er vi som sier selv hvor grensa går, ingen får bryte den.

Bjørn: nei er et nei.

Disse uttalelsene oppsummerer kort at de har jobbet med intimsouer, grenser og samtykke i fag som norsk, samfunnsfag, KRLE og naturfag. Viktigheten av å være tydelige i sitt nei, er det flere som forteller meg om, og det er ofte vektlagt at ingen får bryte grensene man setter. Bjørn er ikke den eneste som sier «nei er et nei», også Hilde har den samme uttalelsen. De fleste er direkte på at de har jobbet mye med intimsouer, hvem som slipper inn, og at de skal være tydelige på grensene sine og at det er viktig å si fra hva som er greit og ikke.

Meg: Hva har du lært om grensetting?

Christian: at man må snakke med den andre, og høre på hva hun eller han syns da. Om det dere skal gjøre, om man har lov eller- snakke om litt om det da, og følge dem da. Respektere dem.

Meg: har du tenkt noe mer over dine egne grenser etter å ha jobbet med dette her?

Christian: jaaa- faktisk. Jeg har tenkt gjennom litt, og hva jeg vil og hva jeg syns og sånt. Har det. Men før det så har jeg tenkt over litt sånn hva man skal- eller hva andre får lov til å gjøre med meg, og samme med meg og hva jeg kan gjøre på andre og sånn.

Ingeborg forteller også at arbeid med grenser og intimsouer har gjort henne mer bevisst sine egne grenser, og hun syns at det er greit å reflektere i arbeid med grensesetting. Gjennom undervisningsperioden hadde elevene flere praktiske øvelser og diskusjoner, i form av dilemmaoppgaver og enig/uenig-oppgaver. Dette ga rom for å diskutere og forklare hva de selv ville gjort i gitte situasjoner, og samtidig høre hva andre tenkte. Dette gir elevene en inngang til å sette seg inn i noen situasjoner de selv kan finne seg i (Røthing & Svendsen, 2009), og som Christian og Ingeborg forteller så har de tenkt mer over hvor deres egne grenser går. Flere sier at det var gøy å jobbe på denne måten; både fordi det var praktiske øvelser hvor de blant annet bevegde seg rundt i klasserommet, men også fordi det var rom for å fortelle ens egne refleksjoner og samtidig høre andres. I samme spørsmål om man har reflektert over sine egne grenser, så svarer Rita:

Rita: Ja, en del. (...) [og] det er jo betryggende å vite at andre føler litt som du gjør. At det ikke er så store forskjeller mellom oss på en måte.

Og som Rita sier, hun finner ut at det ikke så store forskjeller mellom dem.

Det å se at det ikke er så store forskjeller mellom hva hver enkelt syns er greit og ikke, kan være en fordel for hvordan man håndterer press som kan føre til overskridelse av egne grenser. Det er mange ulike måter gruppepress kan oppstå på og hva presset handler om. Noe kan være positivt, men ofte kan det føre til negative konsekvenser for

de som blir presset (Gjærevold, Hårberg & Grønli, 2018). Sexpress kan forstås som et overgrep ved at noen utsetter en annen med uønsket seksuell kontakt ved hjelp av fysiske eller psykiske midler (Gjærevold et al., 2018), men i dette tilfellet er det snakk om gruppepress som fører til sexpress.

Meg: Tror dere det er mer sexpress blant gutter enn jenter?

Ada: det kan være det, men det spørs vel litt hvordan vennegjengen er

Unni: ja, hva-

Ada: er det mye press blant vennegjengen, så kan det være sannsynlighet for det.

Unni: mhm. Så jeg tror det har mer å si på vennene enn om man er gutt eller jente.

Unni og Ada understreker også dette med å vite egne grenser og å tørre å si fra til andre hvis man ikke har lyst eller ikke er klar for ulike fysiske relasjoner med andre mennesker.

Meg: Mener dere at seksualitetsundervisning er viktig?

Begge: ja.

Meg: kan dere begrunne hvorfor?

Ada: da kan du for eksempel ikke vite at hvis du ikke vil ha sex, øh..., at du ikke sier ifra at du ikke er klar... så man må si fra at man ikke er klar for det. At man heller må vente et par år og-

Unni: ja, vite grenser og hva man kan si.

Det å ha et språk for det man ønsker å formidle er nødvendig. Dette vil jeg si at gjelder både verbalt og fysisk språk, og at man har en partner som forstår det som blir formidlet. Å kommunisere hva man har lyst og ikke lyst til å gjøre, er vesentlig for å opprettholde gode relasjoner til andre mennesker. Dette er fordi kommunikasjon og den kontakten vi har med andre henger tett sammen (Garneng, 2015), og i en god relasjon finner man trygghet og tillit (Spurkeland, 2005, s. 23). Dette betyr at man kan vite at man blir behandlet på en respektfull måte, og at de erfaringer, følelser og perspektiver man har blir tatt hensyn til (Garneng, 2015). Derfor er det tydelig at Unni og Ada i dette eksempelet setter fokus på viktigheten av samtykke, og at man kan å snakke om dette. Dette reflekterer det Stefansen et al. (2014) skriver om uønsket beføling, på den måten at man kan fortelle hva man vil og ikke. Det burde selvsagt være nok at man kun sier nei, men dersom det er nødvendig så kan man fortelle hvorfor ikke også.

Et spørsmål jeg stilte til alle var om de kom på noen fordeler eller ulemper med å ha kjæreste første gang de skulle ha sex. Dette trakk mange til begreper som omsorg og kjærlighet, men også til dette med samtykke, tillit og trygghet. Ikke alle sa disse ordene direkte, men her er flere av eksemplene av hva elevene svarte:

Ada: at man har vært sammen ei stund, og at de har bestemt seg for at nå er vi begge klare for det.

Elin: man stoler sikkert litt mer på kjæresten sin, hvis man er med en fremmed så vet man sikkert ikke helt hva man kan gjøre og ikke, sikkert.

Rita: det kan jo være en fordel å ha noen man stoler på da. Som kanskje er der for deg hvis det er noe du tenker på eller noe, så man kan spørre og ikke trenger å være redd liksom.

Linn: man kjenner hverandre litt bedre, og vet hvem det er og... kanskje tryggere og sånt, og kjenner dem godt.

Hilde: sikkert bedre å ha sex med en man stoler på og kjenner.

Bjørn: at man er trygg.

Jeg vil si at det er en tydelig sammenheng i dette med trygghet og arbeid med samtykke og grensesetting. Det at man ønsker å være sammen med noen man kan stole på, og ikke minst tørre å si fra til. Det er jo selvfølgelig målet at alle skal kunne tørre å si fra til hvem som helst, men dette viser at elevene har en tanke om at det å ha sex kan være et uttrykk for tillit i seg selv, og at det krever respekt av hverandres grenser for å få en god opplevelse for de involverte. Uønskede befølinger eller seksuelle handlinger innebærer krenkelse av retten til kjønnsfrihet, altså at man har rett til å være i fred og kunne avvise seksuelle tilnærmelser hvis man ønsker det (Stefansen et al., 2014). I tillegg handler også denne tryggheten og tilliten om at man blir behandlet på en respektfull måte, og at man blir tatt hensyn til (Garneng, 2015).

Da jeg selv observerte deler av undervisningen fikk jeg inntrykk av at det var veldig viktig å lære seg sine egne grenser, og det å si ja eller nei om ting var greit eller ugreit. Dette er selvsagt en vesentlig del i det å kunne utøve sine egne rettigheter, og for å ha kroppslig autonomi. Seksuell og kroppslig autonomi innebærer blant annet kjønnsfrihet (Stefansen et al., 2014) og rettigheter mot voldtekt (Lister, 2002).

Likevel la jeg merke til at det ikke var så mye om hva hvis noen sa nei til deg i undervisningen. Christian snakket om det i andre sitat i dette kapittelet, og Stian, Eline og Cecilie snakket også om dette med å respektere andres nei.

Stian: ja, man må respektere deres område, deres territorium. At man ikke trækker over deres grenser. Vi har snakket litt om det, fordi et nei er nei, og da må jo andre respektere det.

Cecilie: det går an å ombestemme seg underveis, hvis man ikke er klar da.

Stian: ja, det er jo på en måte du som bestemmer over kroppen, og hvis andre tar på den så kan du bare si stopp.

Meg: hva hvis den andre du er med sier stopp da?

Stian: nei, hvis dem sier stopp, så må man jo stoppe, hvis ikke kan dem jo ta det til politiet da, da er jo det samme som et overgrep hvis dem sier stopp og du ikke stopper. Det blir bare feil.

Flere av elevene har blitt gjort godt oppmerksomme på dette med å si nei eller stopp, og at de er de eneste som skal bestemme hvor grensene går. Som Stian sier, så er det et overgrep hvis noen sier stopp og man likevel ikke stopper. Dette går jeg videre med i neste del.

4.1.2 Overgrep

I følge Goldschmidt-Gjerløw (2019) oppgis det at opptil 42% av samfunnsfaglærere ikke, eller i liten grad tar opp og dekker temaer som handler om overgrep. Når nesten

halvparten av samfunnsfaglærere lar være å snakke om slike temaer, sier det seg selv at det er problematisk når barn må lære hva som er et overgrep for å kunne fortelle om det (Barneombudet, 2018b). Nesten hver tredje 18-19-åring har også sagt at en eller flere ganger i livet har opplevd en kroppslig, seksuell krenkelse, og at 3/4 av disse ble begått av en bekjent av offeret (Mossige & Stefansen, 2016). Derfor er arbeid som tar opp tematikk rundt overgrep viktig i seksualitetsundervisningen, og jeg vil gå nærmere inn på hva elevene sa om overgrep og sammenfallende temaer.

Når jeg stiller spørsmålet om hva elevene har lært om overgrep, så svarer nesten samtlige at de ikke husker eller at de ikke har hatt noe mye om det i undervisningen. Likevel så trekker flere av elevene frem dette med overtramp av grenser som overgrep, slik som Stian gjorde i forrige sitat.

Ingeborg sier at hun ikke tror de har lært så mye om overgrep, men at hun gjerne skulle ha hatt litt mer om det. Linn og Thea sier det samme, men sier at de vet at man må gi samtykke for «å gjøre ting», dersom man er to eller flere. Når jeg snakker med Rita så forteller hun at hun husker at dette ble sagt om overgrep:

Rita: at det er mange som kan ha blitt gravid på grunn av det, og at da blir det brukt abort.

Bjørn sier også at de ikke har hatt noe om overgrep i undervisningen, og Mathias tror heller ikke det, men sier at «det er nå lavalderen som passer på», noe som tilsier at han har forstått poenget med å beskytte mindreårige mot overgrep fra voksne eller eldre barn (Barneombudet, 2020).

Stian har et eksempel hvor han faktisk kaller overtredelse av andres grenser for et overgrep, noe jeg oppfattet som intensjonen til lærerne da de hadde arbeid, diskusjoner og oppgaver om samtykke og grensesetting. Jeg vil likevel si at for de fleste elevene er ikke dette tydelig nok. Det er snakket for lite og ikke eksplisitt nok om alvorlige overgrep, som voldtekt, og «mindre» alvorlige overgrep som å overtre og bryte andres grenser med former for uønsket beføling. Dette er nødvendig for å kunne dekke kriminalitetstilnærmingen, som har som formål å forebygge voldtekt og seksuelle overgrep (Støle-Nilsen, 2017).

I intervjuet med Truls og Øyvind, så forteller Truls at han vet om overgrep, men at han ikke vet om de lærte noe om det. Øyvind sier at de så en video, og Truls kommer på at de har sett en video om «bevissthet og kopp te». Videoen de refererer til er hentet fra YouTube (May, 2015) og der byttes sex ut med metaforen te for å forklare hvordan samtykke fungerer.

Øyvind: Det har vi lært litt om. At man ikke kan tvinge folk

Truls: hvis dem er bevisstløse og sånt.

Øyvind: det var også snakk om hvis folk var fulle. Om dem er fulle

I disse guttenes eksempel fremkommer dette med at flere seksuelle overgrep foregår i en tilstand hvor en eller flere av de involverte er under påvirkning av alkohol eller andre rusmidler. Hvis vi bare ser på begrepet «å tvinge», så kan det innebære flere handlinger jeg mener elevene bør være bevisste på. Tvang kan foregå med fysisk makt, verbalt med «overbevisning», våpen, utpressing og trusler i tillegg til at det ofte skjer under påvirkning av alkohol eller andre rusmidler (Politiet, 2020). Denne bevisstgjøringen er

vesentlig for å kunne forstå hva som kan foregå i slike situasjoner, slik at man kan få bygget opp den sosiale kompetansen som er nødvendig for å sette grenser rundt sin egen kropp og seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009).

I intervjuene med Christian, Unni og Ada er det flere momenter jeg ønsker å trekke frem, da de snakker om at de vet at overgrep er noe som skjer ofte og at det kan ha store konsekvenser for den som blir utsatt for det. Det er stor fare for at man utvikler fysisk og psykisk uhelse dersom man blir utsatt for ulike typer overgrep (Barneombudet, 2018b).

Meg: Har dere lært noe om overgrep?

Christian: om voldtekt og sånt?

Meg: ja, for eksempel. Eller det er jo om noen ikke godtar et nei eller gjør noe du ikke har sagt ja til.

Christian: ja, vi var jo litt inne på det, litteranne, men ikke sånn at vi fordypet oss om det. Det er jo ikke lov selvfølgelig. Det blir jo tatt som voldtekt. Så uansett om du har sagt nei, og så gjør du det uansett, og tar andre på visse plasser og man ikke liker det, så er det jo voldtekt.

Meg: tenker du hadde vært greit å fordype seg mer i det?

Christian: ja, det hadde jo vært interessant og hørt da, for plutselig så skjer det jo. Man vet jo aldri, så plutselig skjer det, og hva skal man gjøre? Og jeg hører mange sånne episoder som har skjedd rundt om i Norge at man bare vil gjøre det ferdig og få det overstått. Fordi man ikke kan stå noe imot det. Og så kan det jo ødelegge livet ditt helt da. Bli traumatisert.

(...)

Christian: for hva skal du gjøre hvis du blir- hvis det er noen som prøver seg da, og prøver å ha sex uten at du har samtykket da? Så kunne lært litt mer om hva man skal gjøre, og hva det er litt mer sånn.

Det Christian forteller her, at han gjerne skulle lært mer om overgrep, er det flere som forteller og det er tydelig at de forstår alvoret dersom det skulle skje.

Unni: det [overgrep] har det ikke vært så mye snakk om.

Ada: nei. Det har det ikke.

Meg: tenker dere at det hadde vært greit og hatt litt om det?

Unni: ja, det kunne det, for det er jo et aktuelt tema som skjer.

Ada: og noe som ikke burde blitt opplevd av noen personer.

Unni: man må jo vite hva man skal gjøre, og i så fall hvem man skal snakke med etterpå.

Senere i intervjuet med Ada og Unni så kommer de igjen inn på temaene om overgrep, når jeg spør hva de ønsket det var mer om i undervisningen.

Ada: (...) eller at, for eksempel at, du har blitt voldtatt da, og du vet ikke hvem du skal gå til og du vet ikke hva du skal gjøre om du blir gravid med den personen der da, og hvordan man skal håndtere det. For noen får jo kanskje et sammenbrudd for at det er så forferdelig. At dem skal vite hvordan skal håndtere det litt bedre da.

(...)

Unni: man hører jo om at man bare skal gå og snakke med alle, men man blir jo kanskje flau eller at man skammer seg over det.

Ada: men det er ikke deres feil, de må alltid huske at det ikke er deres feil.

Unni: man vil kanskje ikke si det til foreldre heller, selv om man burde. For det kan jo være ekkelt å snakke om.

Ada: men det finnes jo et sånt anonymt nummer man kan ringe da, kanskje det hjelper eller helsesøster eller noen, siden de har taushetsplikt.

Disse elevene er tydelig bevisste på at overgrep er noe som skjer ofte, og at det kan ha alvorlige konsekvenser for de involverte. Her uttrykkes det også et tydelig behov og ønske om å vite konkrete handlinger man selv kan gjøre i situasjoner hvor det kan oppstå et overgrep (Røthing & Svendsen, 2009), og at man i det minste burde ha den informasjonen som er nødvendig for å få hjelp i etterkant. Vi kan se at Christian spør «om voldtekt og sånt?» når jeg spør om overgrep, og at Ada og Unni også trekker frem voldtekt som eksempel på overgrep. Det er ikke galt at overgrep kan være voldtekt, men jeg syns det peker mot mangler ved forståelsen av andre eventuelle krenkelsesaspekt som kan inngå i handlinger som er overgrep (Stefansen et al., 2014), selv om Christian riktignok også sier at uønsket beføling også er overgrep.

På politiets nettsider definerer de ulike former for seksuelle overgrep som seksuelt krenkende atferd, seksuell handling og seksuell omgang (Politiet, 2020). Sistnevnte går under voldtekt. Selv om ikke alle seksuelle overgrep blir sett på som like alvorlige (som å kysse noen eller å ta på kroppen deres mot deres vilje, kontra å tvinge seg til seksuell omgang), så er det likevel et brudd menneskers grenser, og bør spesifiseres for elevene. Om man blir utsatt for ulike former for uønsket beføling, kan det føles like krenkende og ha like store konsekvenser som ved seksuell omgang. Skulle man derimot ikke lære at dette også inngår i overgrep, så kan man sitte igjen med en opplevelse av et overgrep man ikke føler at man kan beskrive som et overgrep (Stefansen et al., 2014). Elevene trenger derfor kunnskap om egne og andres grenser, og det er viktig at de vet at mange seksuelle krenkelser faktisk er i strid med straffeloven (Barneombudet, 2018a).

Dette er ikke bare viktig for at elevene skal lære å beskytte seg selv mot overgrep, men også for å skape en forståelse for når de selv kanskje overskrider andres grenser. Andre former for overgrep som innebærer ulike former for uønsket beføling, kan ofte skyldes på å være utprøving, for å tøffe seg eller misforståelser. Det trenger likevel ikke gjøre saken noe bedre for den utsatte, så det å kunne diskutere med elevene hvilke ord man bruker ved slike handlinger og når det er greit å ta på noen og ikke, kan også bidra til at de ikke bare forstår handlingsaspektet ved det de gjør eller blir utsatt for, men også krenkelsen det kan innebære dersom befølingene er uønskede (Stefansen et al., 2014). Derfor er også utvikling av sosial kompetanse viktig (Røthing & Svendsen, 2009), både for å forstå hva man kan gjøre om man blir utsatt og for å lære hva som faktisk er galt dersom noen andre ikke vil.

I det Christian, Ada og Unni snakker om, er det altså en etterspørsel etter handlingskompetanse for hva man kan gjøre i situasjoner hvor overgrep kan forekomme, og hva man kan gjøre om det faktisk er begått. Som Unni sier, så kan det være svært vanskelig å fortelle noen som helst hvis noen har begått et overgrep mot deg, og Ada understreker dette når hun tar opp helsesøster som eksempel på hvem man kan snakke med; fordi hun har taushetsplikt. I en av rapportene fra Barneombudet (2018a) kommer det frem at ungdommer først og fremst sier fra til venner om dersom de skulle oppleve seksuelle krenkelser. Det skrives også at mange unge opplever kommunale støtteapparater som utilgjengelig (Barneombudet, 2018a), noe som gjør det enda vanskeligere for barn og unge å fortelle om eventuelle overgrep.

Når jeg spurte Truls og Øyvind hva sex er, så ble det en interessant diskusjon om hva begrepet sex innebærer.

Truls: Det er jo samleie da, men annet kjønn da, person. Gutt og gutt veit jeg ikke om det er sex mellom. Jente og jente vet jeg heller ikke helt. Det er jenter og gutt eller-.

Meg: du er ikke sikker på om to av samme kjønn kan ha sex?

Truls: ja, for det er jo sånn...*han viser «puletegn» med hendene, og demonstrerer hvordan det er penetrering med penis i vagina, men at like kjønnsorgan «kræsjer»* og sånn.

Meg: okei, så sex er bare penetrering?

Øyvind: nei.

Truls: hva er penetrering?

Meg: det er nå du gjør sånn *viser «puletegn» med hendene*, altså penis i vagina.

Truls: åja, ja.

Meg: mener du det samme? (Spør Øyvind)

Øyvind: nei, det er jo alt annet også.

Truls: hva faen... (hvisker dette)

Øyvind: man kan jo gjøre det med seg selv også.

Truls: jaa, jaja. Ja, men sånn... tihi. Vent da. Kuk i rumpe er jo ikke... sex. Det er jo analsex.

Guttene ser på hverandre og det er tydelig at de ikke forstår hva den andre mener.

Truls: det er jo anal.

Øyvind: det ga jo ingen mening det du sa.

De kommer ikke til enighet om *hva* sex innebærer, og guttene blir til slutt enige om å være uenige. Slik jeg tolket det Truls sa, så tenker han på penetrering (med penis i vagina) når det er snakk om sex. Det er kanskje ikke uvanlig at vaginal penetrering med penis blir omtalt som sex, og at det derfor kan oppstå ulike forståelser og meninger om hva sex faktisk innebærer. Øyvind forteller at han mener at det går an å sex med seg selv, og referer da til onanering, og Truls er likevel enig i at det kan omtales som sex. Ettersom språket er en så viktig del av hvordan vi forstår verden rundt oss, så mener jeg dette definisjonsspørsmålet står vesentlig i arbeid med seksuelle overgrep. Jeg fikk ikke spurt Truls hva han ville kalt seksuelle handlinger mellom to personer av samme kjønn, men jeg tror det kunne vært interessant.

Det å ikke vite hva seksuelle handlinger er, kan være kan skape en rekke negative ringvirkninger. Ofte blir samleie mellom mann og kvinne, med fokus på penetrering av vagina med penis, tatt opp som nærmest eneste seksuelle handling i flere lærebøker (Svendsen, 2012). Dette er mangelfullt både med tanke på kvinners seksuelle nytelse og hvordan man kan nyte sex uten den type penetrering, uansett om man er alene, med en av motsatt eller av det samme kjønn. Uten å vite hva som er seksuelle handlinger, hvordan skal man forklare seksuelle overgrep eller voldtekt begått av noen av samme kjønn eller uten vaginal penetrering med penis? Derfor er det problematisk dersom elevene ikke lærer hva seksuelle handlinger kan være.

I intervjuet med Ingeborg spurte jeg hva hun ønsket at det ble snakket mer om i seksualitetsundervisningen. Hun forteller da at måten seksuell lavalder blir snakket om kan være problematisk:

Ingeborg: at det er mange under den seksuelle lavalder som gjør det da. At man kanskje begynner å snakke om det og. At... jeg vet jo selv at det er litt normalt. At jeg vet at det ikke er så normalt å være 17-18 år, selv om det er da liksom de fleste gjør det. At det er mange unntak.

Meg: hva mer skulle man sagt om det da?

Ingeborg: at det er litt vanskeligere for dem da. De må jo sikkert holde det hemmelig da.

Meg: ja, at man er redd for eventuelle konsekvenser? *vi blir avbrutt av noen som kommer inn på rommet*. Tenker du at det kanskje kan være vanskelig å sitte i klasserommet, og man har gjort det, og så får man høre at man ikke skal gjøre det?

Ingeborg: ja.

Vi snakker mer om den seksuelle lavalderen, og Ingeborg forteller at hun forstår hvorfor vi har en seksuell lavalder i Norge, men hun syns at lærerne poengterer lavalderen på en for streng måte. For hva om man er med noen som er jevnaldrende og kanskje er kjæreste med, og har lyst til å ha ulike former for sex med? Hun mener derfor at dette kan bidra til hemmelighold eller skam. Dette syns jeg er viktig å tenke på, ettersom lover som regulerer seksuell lavalder, handler om retten til samtykke i seksuell praksis. Loven er jo på plass for å beskytte mindreårige mot overgrep fra voksne eller beskytte barn og unge fra å gjøre seksuelle handlinger før de selv føler de er klare for det (Barneombudet, 2020). Dette med at Ingeborg sier at hun tror folk da holder det hemmelig, kan i verste fall gå mot lovens hensikt. Hemmelighold ellers skam rundt seksuelle relasjoner under den seksuelle lavalderen, kan da gjøre det enda vanskeligere å fortelle om eventuelle seksuelle overgrep.

4.1.3 Oppsummering

Sett i sammenheng med det forskning viser i temaene om grensesetting og overgrep, så er det tydelig at det er for lite som tas opp eksplisitt nok i undervisningen når det kommer til overgrep spesielt. Som sagt tidligere, så mener jeg at lærerne har hatt mye om samtykke og intimsone for å gjøre elevene klare over sine egne grenser, slik at de kan stå sterkere opp for seg selv og beskytte seg selv mot overgrep eller andre uønskede handlinger. Likevel er det ikke tydelig nok, når nesten samtlige av elevene ikke husker eller kan fortelle noe om undervisningen de har fått om overgrep. Det er jo som Goldschmidt-Gjerløw (2019) og Røthing og Svendsen (2009) skriver viktig at man tar opp konkret.

Fokuset som er satt på grensesetting og intimsone er tydelig i elevenes samsvarende diskurs, da de fleste svarer på like måter på spørsmål om temaene. De klarer også reflektere rundt emnet, noe som viser at de har fått god støtte til å både og snakke om det. Det vises også i intervjuene at elevene ikke har like lett for å reflektere rundt temaet overgrep, og det de reflekterer rundt er kunnskap de har fra før. Dette viser viktigheten

av å snakke om den type tematikk, da de mangler kunnskapen og språket for å snakke om det.

4.2 Pornografi

I teorikapittelet har jeg ikke skrevet noe om pornografi, selv om dette egentlig burde fått en egen omfattende del ettersom det preger hverdagslivet til så mange mennesker. Tilgangen til gratis pornografi har aldri vært større, og med pc, smartmobil og nettbrett er tilgangen kun noen tastetrykk unna. I barn og medier-undersøkelsen 2018 oppga 42% av ungdom mellom 13 og 18 år at de hadde sett pornografi på internett (Medietilsynet, 2018) og en nylig rapport viser at tallet har steget til 49% på disse to årene (Berg, 2020). Det er derfor er stor del av mange unges liv, og det viktig å snakke med elevene om det man kan finne på ulike pornonettsteder. Men ettersom denne oppgaven i hovedsak handler om grenser, overgrep, intimt og seksuelt medborgerskap, vil jeg knytte elevenes slutninger til påvirkningen de tror pornografi kan ha på ulike aspekter som kjærlighet, sex og eventuelt press.

Både i norsk og naturfag inneholdte undervisningen temaer om pornografi som fikk betydelig plass i undervisningen. Norsktimene hadde omfattende innhold hvor det ble snakket om porno, det man ikke ser i porno, hvordan samtykke (skal) fungere i porno, forventninger til utseende og hvordan pornoinnspilling kan fungere. I naturfag ble dette tatt et steg videre, og forskjellen mellom sex i pornografi og sex i virkeligheten ble diskutert. Det vil etter hvert også være synlig å se fra elevenes sitater, at det har blitt snakket mye om.

Det elevene oppgir at de har lært i undervisningen om porno er at det er «fake». Mange tar opp dette med at det er regissert og at det er skuespillere som er hovedrollene i mainstream porno. Det å ikke vite at det er en forskjell kan ha konsekvenser mener elevene.

Rita: det kan jo det [påvirke] ettersom det ikke er ekte, så det kan jo påvirke dem til å tro at det er ekte, og man kan bli revet med, og så er det ikke sånn og så kan man få et lite sjokk da.

Meg: har du noen tanker om det kan ha noen betydning for hvordan folk tenker at sex er?

Rita: ja, det kan jo bli at dem kanskje tenker det er eklere, og noen kan tenke at det er litt bedre enn det kanskje er.

Meg: hva med kjærlighet da?

Rita: ja, det kan jo hende fordi de ser på porno og tenker at hvert forhold skal være sånn, og glemmer å være forelsket i den personen, og er mer opptatt av å ligge med dem.

Som Rita tar opp, så er forventninger knyttet til at sex både kan virke bedre eller dårligere etter å ha sett porno, viktig å legge merke til. For enkelte kan pornografi være både ekkelt og ubehagelig å se på. Mye av pornografien som florerer på internett, kan ofte være både aggressiv og direkte voldelig (Berg, 2020). Likevel kan det også gå den andre veien med at man får inntrykk av at sex er mye bedre enn det egentlig er etter å ha sett porno. Begge deler bidrar til urealistiske forventninger til seksuelle relasjoner og

partnere. Rita er også inne på hvordan det kan påvirke folk til å tenke mer på selve sexakten enn personen man er sammen med. Det emosjonelle aspektet ved seksuelle relasjoner er også ofte fraværende i pornografi, noe jeg tror er en vanlig grunn til at mennesker danner seksuelle relasjoner.

Ingeborg forteller at hun etter denne undervisningsperioden har endret syn på hva hun mener sex er, og setter dette i sammenheng med pornografi.

Ingeborg: det var litt artig å få vite at porno ikke er som de fleste tror da. (..) jeg tror ikke det [sex] er som porno lenger da. At det er noe helt annet. Porno er jo bare skuespill da.

Videre forteller hun at hun tror det er flere som har oppfatningen av at sex er som i porno, og at det kan være en konsekvens for hvordan folk både tror at sex skal være og hvordan de utøver det. Hun er også sikker på at det ikke alltid er folk som er glade i hverandre som har sex i pornofilmene.

Stian, Elin og Cecilie har også tanker om at porno ikke viser virkeligheten. Det er flere aspekter de sier at mangler.

Stian: det er mye som mangler i porno og når du har sånn... mmm forelskelsesgreier, sånn vanlig når dem er kjærester og sånn. For eksempel latteren mangler på porno og sånn. Mange punkter som mangler.

Elin: det er liksom bare at du selv skal ha det bra, at det ikke er helt... at det ikke har noe å si hvordan den andre har det.

Cecilie: dem går mer rett på liksom, og ikke tar med starten kanskje på porno for eksempel

(...)

Stian: det kan jo være mye uenigheter og latter og sånt under samleie, eller hvis ikke og, så hvis det er porno så tar dem bare og kjører rett på, og flesteparten faker stønnelyder og sånt.

«Forelskelsesgreier» som Stian sier tolker jeg som et beskrivende ord for handlinger og følelser man gjerne uttrykker for de man har romantiske relasjoner til, og trekker det til den emosjonelle siden av sex. Her er også poenget flere av elevene gjør, og som jeg tenker er sammenhengen mellom porno og grensesetting; som Elin sier så er det ofte at kun den ene i porno som skal ha det bra, og at det ikke har noe å si hvordan den andre har det. Dette kan jo ses på som at man ikke er en omtenkssom partner, men også som at man ikke tar hensyn til den andres grenser. Dette sier Øyvind på en god måte når jeg spør om porno kan ha konsekvenser for mennesker:

Øyvind: det påvirker folk. Dem som kikker på for ofte, (..) også tror dem at det er sånn og sånn. At det er sånn det skal være. (...) og så gjør dem det i virkeligheten selv om noe er feil.

Truls: ja. Ja.

Øyvind: ja, og på ekte så bryr man seg mer om andre

Det Øyvind og Truls sier her er interessant fordi de også kommer inn på dette med at mye som skjer i pornografi blir gjort uten at det vises et samtykke, og mange handlinger i pornografien er det ikke en selvfølge at man har lov til å gjøre uten videre. Det at

Øyvind sier at på ekte så bryr man seg mer om andre viser også til at porno ofte er emosjonelt distansert fra det man kan oppleve i seksuelle relasjoner.

Christian uttrykker også en form for bekymring når jeg spør om han tror det kan være noen samfunnsmessige konsekvenser om man ser mye på porno:

Christian: ja, at hvis man blir så avhengig av det at man begynner i tidlig alder. For eksempel 14-15, det er jo ikke lavalderen, det er jo 16, så jeg syns ikke det er rett å begynne og gå rundt å ha sex med andre når du er under 16, jeg nei. Uten samtykke og alt sånt der. Så kanskje det kunne blitt det, hvis det hadde gått forover grensa. Det er greit hvis man ser og kan kose med seg selv og sånn, men hvis det skal gå til sex – samleie – så kan det hende at de kan ta grep på det.

Det ser ut til at Christian ser for seg at pornografi kan være til «inspirasjon» til å gjøre det som skjer i pornofilmer, spesielt om de som så på var unge. Han hadde nevnt tidligere i intervjuet at virkeligheten ikke er som porno, så han mente at det var viktig å fortelle unge om dette. I sammenheng med denne uttalelsen, så mente Christian at det var en av gode grunner til å snakke mer om pornografi.

4.2.1 Oppsummering

Mye av det elevene selv trekker som konklusjoner er mangelen på samtykke i porno, og de mener at dette blant annet kan skape misforståelser og eventuelt alvorlige konsekvenser i seksuelle relasjoner. Det snakkes også om at forventningene til seksuelle relasjoner, både til partnere og seg selv, kan bli feil dersom man ikke vet at porno er regissert og lagd for at det være tilfredsstillende for de som ser på. Derfor er pornografi et viktig tema i arbeidet med grenser, samtykke og overgrep, og det bør antas å være en del av de fleste av elevenes hverdag.

Elevene har en samsvarende måte å snakke om pornografi på, noe som tyder på at undervisningen har vært både omfattende og gitt elevene kunnskap om emnet. Her klarer alle elevene å komme med tanker og refleksjoner rundt at pornografi ikke er som virkelig sex, at folk kan tro at sex skal være som i porno, og at grenser og samtykke kan bli påvirket på en negativ måte dersom man ser på pornografi uten å vite hva det er og hvordan pornoindustrien fungerer.

4.3 Kjønn- og seksualitetsmangfold

Mangfold i seksualitet og kjønn er tema som er tett knyttet til flere av de seksuelle rettighetene jeg har skrevet om teorikapittelet etter Richardson (2000) og Lister (2002). Retten til selvdefinisjon, selvuttrykk og selvrealisering handler om at man selv skal kunne definere kjønn og seksualitet, få lov til å uttrykke kjønn og seksualitet og å ha mulighet til å realisere dette uten hindring fra sosiale institusjoner som støtter og vedlikeholder hegemoniske seksualiteter (Richardson, 2000). Rettigheter til å fritt velge seksuelle partnere handler om at man skal kunne uttrykke seksuelle følelser for

medlemmer i spesifikke sosiale eller kulturelle grupper, uavhengig om det skjer seksuelle handlinger eller ikke (Richardson, 2000). Til sist er det retten til å ha offentlig anerkjente seksuelle forhold. Disse er basert i rettigheter om identitet og forhold, og har derfor rot i kjønn og seksuell orientering.

Kunnskap om seksuelle rettigheter innebærer kunnskap om seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, intimitet, forestillinger om kjønnsroller, menneskerettigheter og mangfold. Alt dette skal oppmuntre til kritisk tenkning og en positiv livsløpstilnærming til seksualitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016), og er viktig for å få en helhetlig seksualitetsundervisning etter danningstilnærmelsen (Støle-Nilsen, 2017). Først i denne delen vil jeg gå nærmere inn på hva elevene hadde å si om kjønns- og seksualitetsmangfold.

I tabell 4.1 (kap. 4.2.2) kommer det frem at elevene ikke har hatt om kjønns- og seksualitetsmangfold i undervisningstimene jeg observerte. Dette forklarer hvorfor Bjørn og Mathias er noe nølende når jeg spør om hva de har lært om mangfold i seksualitet og kjønn.

Mathias: Mmm, jaa...?

Bjørn: ja, tror det.

Meg: Hva kommer dere på da?

Mathias: det var nå homofile.

Bjørn: bifil, panfil. Heterofil.

Det er tydelig at de har hørt om ulike seksuelle orienteringer, men når jeg prøver å spørre videre kommer jeg ikke lenger enn at de synes det var greit å jobbe med. De fleste svarer på samme måte når jeg stiller disse spørsmålene, så det er ikke kjønns- og seksualitetsmangfold som har fått størst oppmerksomhet i løpet av uke 6. Det kommer også frem at de aller fleste elevene kaller seksuell orientering for «legning». Ordet legning har bakgrunn i at i siste halvdel av 1800-tallet oppsto det en utbredt oppfatning om at noen mennesker har en medfødt seksuell legning (Røthing & Svendsen, 2009, s. 42). Menneskers seksuelle praksis er heller ikke alltid i samsvar med identitetskategorier som hetero eller homo, og seksualitet kan tenkes som noe vi gjør, uttrykker eller praktiserer. Derfor er det også mange i dag som ikke opplever at de er enten homoseksuelle eller heteroseksuelle. Seksualitet er kontekstuel og kulturelt betinget (Røthing & Svendsen, 2009), og derfor blir begrepet legning et utdatert begrep sett i lys av dagens forståelser av seksualitet og seksuell orientering. Det at begrepet legning fortsatt brukes av elevene kan tyde på at den faglige forankringen og forståelsen ikke er oppdatert blant lærerne som underviser om dette.

Selv om det tyder på at det har vært lite undervisning om seksualitetsmangfold, så kan Linn og Thea, Rita, og Ada og Unni likevel fortelle hva de har hatt noe om temaene, og de reflekterer litt rundt det:

Linn: senest i går i KRLE så så vi en sånn video, der det var forskjellige folk som stod bakom en sånn vegg, røntgenbildevegg, der... øh, og så kom de fram og da så vi for eksempel at det var to jenter og ikke en gutt og jente som mange sikkert synes er mest vanlig, men det er jo vanlig alt. Og så, ja... jeg vet ikke hva vi snakket om...?

Thea: nei, det er jo akkurat likens med dem som med andre folk, med samtykke og sånne ting.

Det er en selvfølge her for Thea at grensesetting og overgrep foregår likt uavhengig seksuell orientering, og Rita forteller ganske likt:

Rita: det har vært litt om det, at det skal være greit å være alle sammen. Og at alle har liksom samme rettigheter uansett da.

Unni og Ada kan huske at de har hatt litt om seksuelt mangfold og kjønn i timene og hva som ble sagt, og tilbyr

Unni: det har jo vært litt plakater og sånt, og dem har sagt det, liksom, at alt er vanlig. Med alle legninger og forskjellige, ja, kjønn og... øh, kulturelle... hva skal jeg si da?

Ada: ja, at det passer alt da, alt er naturlig.

Meg: hva tenker dere hvis det er noen i klassen som har en annen seksuell orientering eller kjønnsoppfatning, tror dere at det er greit å være med i timene da?

Ada: jaja! Det er jo naturlig, det var jo i hvert fall før i tiden ikke sett som naturlig at folk likte folk av samme kjønn, men det begynner det mer og mer at det er helt naturlig. At det er greit. Og jeg føler at man må jo være sikker på seg selv at man liker akkurat den personen, og ikke bare motsatte kjønn.

Jentene viser til at de har hatt litt om seksuelle orienteringer og kjønn, og at det har vært fokus på at dette er naturlig. Det Ada sier om at man må like personen, og ikke kjønn på personen er også et poeng jeg vil trekke fram som går inn under seksuelle rettigheter som utfordrer den heteroseksuelle normforståelsen (Richardson, 2000), som jeg vil tørre å påstå at fortsatt står sterkt i dag. Det er forventninger om at gutter skal forelske seg i jenter og motsatt, og dette vil jeg også påstå at reproduseres i skolen.

Noe jeg har lagt merke til at er gjennomgående i intervjuene, er at enkelte omtaler kun de av det motsatte kjønn dersom de skal snakke om sex, porno og mangfold, mens enkelte andre bytter litt på begge kjønn eller konsekvent omtaler begge eller/og bruker kjønnsnøytrale ord. Det er derfor en forskjell i hvor inkluderende språk elevene har, og det er verdt å bemerke at dersom man konsekvent bruker kjønnsnøytrale ord (eller både hun/han) legges ikke de samme heteronormative forventningene til elevenes kjønn og seksualitet på samme måte som uten et inkluderende språk. Det er nok naturlig å snakke ut fra sitt eget ståsted, spesielt når jeg spør elevene spesifikt hva *de* mener for eksempel sex er. Likevel er det også en bemerkning at de elevene jeg snakket med som hadde et mer inkluderende språk, var de som allerede hadde mer kunnskap til å reflektere rundt temaene i seksualitetsmangfold.

Forventninger til seksualitet og kjønn, basert på det kjønn man blir tildelt ved fødsel, kan raskt legges merke til i folks hverdagsspråk, spesielt når seksualitet omtales. Seksuelle rettigheter om identitet og forhold, handler også om retten til fritt å velge seksuelle partnere på tvers av kjønn og sosiale eller kulturelle grupper (Richardson, 2000). I Adas utsagn er det *personen* som er fokus, ikke andres kjønn.

Videre i samtalen kommer de inn kommentarer som handler om andres seksualitet.

Unni: men samtidig så har jeg ikke hørt noen i klassen som liker motsatt, så da kan det hende at de tenker det inne i seg, men ikke har sagt det.

Ada: ikke tør å si det, kanskje.

Unni: det er kanskje noen som slenger kommentarer om at de syns det er heslig eller-

Ada: ja, at det ikke er rett...

Anders forteller også at han ikke husker å ha hatt noe om mangfold i seksualitet og kjønn i denne undervisningsperioden, men at han har hørt om det. På skolen han gikk på før hadde det vært tema i undervisningen.

Anders: på skolen jeg gikk på før så gjorde vi det. Da var det en i klassen som kom ut

Meg: åja!

Anders: det syns jeg er helt greit, jeg. Det er bra at folk tør å være den man føler for.

Meg: syns du det er viktig at det snakkes om i skolen da?

Anders: det er viktig. Det er jo viktig for det er jo sikkert noen som terger dem som er litt homo eller lesbisk. Det er jo ikke snilt i det hele tatt.

Anders tar også opp dette med at det kunne hende noen terget de som identifiserte seg som homo eller lesbisk. Unni og Ada sier også at de har hørt kommentarer som setter grenser for hva som er akseptable måte å gjøre kjønn og seksualitet på (Røthing & Svendsen, 2009). Da er det noen som trekker en grense for at det *ikke* er greit å ha en annen seksuell orientering enn heterofil, selv om undervisningen prøver på sin måte å normalisere annet enn kun det heterofile.

Anders henviser ikke til konkrete eksempler fra deres skolehverdag, som Unni og Ada gjør, men forteller at erting og kommentarer er noe som kan forekomme dersom noen skulle ha en homofil seksuell orientering eller om noen mistenker at andre har det.

4.3.1 Seksuelle rettigheter

Seksuelle rettigheter kan deles inn i tre hovedgrupper; rettighetskrav om (1) praksis, (2) identitet og (3) forhold. De praksisbaserte rettighetene legger vekt på seksuell praksis som retten til deltakelse og aktivitet, autonomi og uttrykkelse. Identitetsbaserte rettigheter går inn på rettighetene til selvdefinisjon, selvuttrykk og selvrealisering. Rettigheter om samtykke, fritt valg av seksuelle partnere og offentlig anerkjente seksuelle forhold inngår i de relasjonsbaserte rettighetene (Richardson, 2000) og Lister (2002).

I en av samfunnsfagtimene jeg observerte handlet det om seksuelle rettigheter og plikter. Rettighetene og pliktene som ble diskutert i timen, er formulert på en enklere måte for elevene, og ikke alle rettighetene er helt de samme. For å illustrere hva de hadde i timen har jeg hentet en tilsvarende liste fra nettet:

- Du har rett til et godt seksualliv
- Det er bare du som bestemmer over din egen kropp
- Det er bare du som bestemmer hvem du vil ha som partner eller gifte deg med
- Det er bare du som bestemmer om og hvem du vil ha sex med
- Du har rett til et prevensjonsmiddel du føler deg trygg med
- Du har rett til god prevensjonsveiledning

- Du har rett til gratis svangerskapskontroll
- Du har rett til selv å velge lege – legen har taushetsplikt
- Du har rett til selvbestemt abort innen utgangen av 12. svangerskapsuke
- Du har rett til hjelp og behandling av seksuelle problemer
- Du har rett til gratis diagnose og behandling enkelte seksuelt overførbare infeksjoner
- Du har rett til gratis behandling hvis du har problemer som følge av omskjæring
- Du har rett til støtte til hormonell prevensjon når du er mellom 16 og 20 år
- Du har plikt til å respektere andres grenser for seksuell nærhet
- Du har plikt til å gå til lege om du har fått- eller har smittet noen – med en seksuelt overførbart infeksjon
- Det er straffbart å ha sex med noen som er under 16 år
- Det er straffbart å tvinge eller bidra til å tvinge noen til ekteskap eller til å inngå ekteskap med noen som er under 16 år
- Det er straffbart å tvinge noen til sex uansett under hvilket forhold det skjer under
- Det er straffbart å endre andres kjønnsorganer eller bidra til kjønnslemlestelse

(Alt sitert direkte fra Amatheia, 2020)

Flere av disse rettighetene går direkte på grensesetting og samtykke. Disse er allerede presentert tidligere i oppgaven, og rettigheter som handler om kjønn- og seksualitetsmangfold er presentert i delkapitlet ovenfor. Det jeg ikke har vist til er disse rettighetene som handler om seksuell helse og kjønnsykdommer. Ikke alle elevene snakker om dette, men enkelte uttrykker at de bli overrasket da de fant ut hvor mange kjønnsykdommer som finnes og hvor lett de kan spre seg. Noen etterlyser også mer om både teoretisk og praktisk kunnskap om prevensjonsmidler. På grunn av det som allerede er analysert, og det som kommer frem i elevenes uttalelser så går jeg ikke videre i å skrive mer om seksuelle rettigheter.

4.3.2 Oppsummering

I den siste delen av analysen har jeg vist til noe av det elevene har hatt i undervisningen om seksuelle rettigheter. Det jeg løftet frem først og fremst var kjønns- og seksualitetsmangfold sett i lys av relevante seksuelle rettigheter. Det kommer frem at noen ikke kan komme på å ha hatt noe om det, men flere husker å ha sett video og plakater om det. Det blir også fortalt at det blir sagt at alt er naturlig, og at de samme rettighetene med samtykke og intimsoneer gjelder uansett seksuell orientering, kjønn eller kulturell bakgrunn. Anders trekker frem at det kan hende at noen terger de som har annen seksuell orientering enn heterofil, og Unni og Ada bemerker at de har hørt slengkommentarer i klasserommet iblant, selv om disse ikke har vært rettet mot noen spesifikk seksuell orientering. Likevel kan dette sette grenser som forteller andre hva som er akseptert og ikke, og er en form for verbal seksuell trakassering.

I intervjuene kommer vi heller aldri inn på kjønnsidentitet. Elevene plukker opp tråden om mangfold i seksualitet og kjønn til seksuell orientering, men når jeg spør om de har snakket noe om kjønn, kommer vi bare tilbake til seksuell orientering. Jeg har derfor ingen refleksjoner rundt dette med tradisjonelle forestillinger om det maskuline og

feminine fra elevene. Det er tydelig at undervisningen i kjønn- og seksualitetsmangfold har vært mangelfull, og dette synes godt i intervjuene med elevene. Igjen, som med overgrep, så ser vi færre tilfeller med samsvarende refleksjoner og tanker enn med grenser og pornografi, som vi vet de har hatt mye om. Det er derfor så tydelig at det manglende samsvaret i diskursen viser at elevene ikke har fått den samme støtten til å reflektere rundt disse spørsmålene. Enkelte har kunnskap og erfaringer de har gjort seg tidligere, og klarer å reflektere rundt emnet likevel, men det virker tilfeldig hvor denne kunnskapen kommer fra.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven så tar jeg de analysene jeg har gjort om elevenes forståelse, innsikt og refleksjoner om grenser, overgrep, pornografi og seksuelle rettigheter og ser det i lys av intimt og seksuelt medborgerskap, og i videreføring av seksuelle rettigheter. Etterpå oppsummerer jeg det jeg diskuterte om elevenes erfaringer med arbeid med grensesetting, overgrep, pornografi og seksuelle rettigheter.

5.1 Seksuelt og intimt medborgerskap

Seksuelt og intimt medborgerskap handler om hvordan våre privatliv har blitt en del av den offentlige sfære (Lister, 2002). Den kontrollen man har eller mangler over ens egen kropp, følelser, forhold, tilgang til forbilder, forhold i offentlige rom og erotiske opplevelser, ligger i det intime medborgerskapet (Plummer, 2003). Hvilke seksuelle rettigheter man faktisk har, hvordan disse endres eller kreves er hovedvekten i seksuelt medborgerskap. Disse typene medborgerskap er viktige deler av elevenes liv, for som Ingeborg sier i intervjuet:

Ingeborg: (...) for alle kommer jo sikkert til å gå gjennom det en gang i livet sitt, da. Så det er viktig å få lært seg litt om det.

Selv om jeg tolket dette utsagnet til å handle om det å ha sex, så er det hun sier i kjernen av det jeg vil frem til i denne oppgaven, og nettopp hvorfor seksualitetsundervisning er viktig. Man kan forvente at nesten alle mennesker ønsker, og kommer til, å inngå i ulike former for forhold med hverandre; om det skulle være profesjonelle, vennskapelige, fiendtlige, romantiske eller seksuelle. Hvilke forhold ønsker vi oss og hva har vi selv, og hvilke forhold tillater vi andre å ha? I tillegg er det så mange måter å forvalte egen seksualitet på og å gjøre kjønn, så igjen; hva gjør vi selv og hva tillater vi andre? Som Plummer (1995) skriver, så handler dette i stor grad om hvilke «historier» som får plass i det offentlige rom, og hvordan disse blir mottatt.

Gjennom intervjuene kom vi ikke inn på temaer som omhandlet **familieliv** i noen direkte forstand. Det jeg ønsker å trekke frem her, er at dette er tema som ikke nødvendigvis behøver å bli tatt opp i sammenheng med seksualitetsundervisning, men at det kan være fint å diskutere i sammenheng med seksuelle rettigheter. Spørsmål om foreldre av samme kjønn, adopsjon, donorbarn, kunstig inseminering og barneoppdragelse (Plummer, 2003) har mye å gjøre med hvilke måter vi uttrykker oss og lever ut våre seksuelle identiteter og forhold.

For å holde tråden innom det Plummer (2003) diskuterer om utfordringer og valg rundt **seksualitet**, så er det snakk om seksuell orientering og seksuelle preferanser, i tillegg til det Giddens (1994) kaller plastisk seksualitet. Her vil jeg trekke frem en av elevenes beskrivelser av hva de mener at sex er, fra Christian:

Christian: (...) samleie, kjærlighet, elske... mye rundt det. Sex trenger ikke bare å være- som for eksempel porno som vi har snakket om da, sex er jo mer annet enn det. Det er jo sånn man lager barn for eksempel, så det er jo normalt. (...) jeg

vet jo hva sex går ut på, og at det ikke bare er for at folk synes det er godt, men at man kan lage familie av det og gjøre det for at man elsker hverandre og sånt.

Sex er ifølge Christian noe som er godt, men også et middel for å danne familie og for å definere forhold med hverandre. De har derfor fått et innblikk i at seksualitet og sex ofte er forankret i å videreføre slektskap, men også for å vise kjærlighet, danne forhold og for nytelse.

Som vi kan se i delkapittelet om mangfold i seksualitet, er det tydelig at seksuell orientering og seksuelle preferanser ikke har fått så stor plass i denne undervisningsperioden. Nettopp derfor vil jeg trekke inn diskusjonen mellom Truls og Øyvind, da jeg spurte hva de mente at sex var. Truls hadde tydelige formeningene om at sex var penetrering med penis i vagina, og at sex mellom to av samme kjønn ble vanskelig å utføre. Jeg visste at begrepet sex hadde fått stor plass i naturfagtimen, og at elevene diskuterte mye rundt hva det innebar. Om Truls ikke var til stede i denne timen, eller om han mener «resten» av det sex kan innebære bør omtales som noe annet, vet jeg riktignok ikke. Det skal også sies at selv om resten av elevene ikke sa direkte at de mente at den form for penetrering utelukkende var sex, så nevnte flere «kos med de nedre delene» og lignende. Uansett så viser dette til en kunnskap om sex og seksualitet, som ikke rommer stor forståelse av ulike seksuelle orienteringer og seksuelle handlinger.

Om intime utfordringer og valg omkring kjønn, er det snakk om både nedbrytningen av tradisjonelle forestillinger om det feminine og maskuline, og om kjønnsfrihet, kjønnsidentitet og seksuell vold (Plummer, 2003). Røthing og Svendsen (2009, s. 47) tror også at undervisning om kjønnsidentitet som fremstiller kjønn som noe som hele tiden formes i sosialt samspill, vil bidra til å utvide elevenes mulighetshorisont og respekt for mangfold. Her har jeg ikke observert at undervisningen omtalte dette, men jeg spurte heller ikke elevene direkte om temaer som omhandlet kjønn. Derfor kan jeg ikke vise til annet enn at dette også henger sammen med seksuelle rettigheter om selvdefinisjon, selvrealisering og samtykke, og er en viktig del av seksualitetsundervisningen. Kjønn- og mangfoldstilnærmingen vektlegger også at seksualitetsundervisning skal være inkluderende og aksepterende, og må til for at man skal nå danningstilnærmelsen (Støle-Nilsen, 2017)

5.2 Seksuelle rettigheter

Seksuelt medborgerskap fremstilles ofte som seksuelle rettigheter (Lister, 2002). I delkapittelet om seksuelle rettigheter i analysen, viser jeg til de seksuelle rettighetene elevene hadde om i undervisning i samfunnsfag. De seksuelle rettighetene fra undervisningen innebærer mye av det samme som de seksuelle rettighetene Lister (2002) og Richardson (2000) skriver om. Den største forskjellen er at i undervisningen er rettighetene gjeldende for oss spesifikt i Norge, og jeg observert heller ikke at de ble diskutert i stor grad i undervisningen. Her vil jeg gå inn i hver av rettighetene til praksis, identitet og forhold, og sette dem i sammenheng med elevenes uttalelser fra intervjuene.

5.2.1 Praksis

Atferdsbaserte rettigheter er rettigheter som legger vekt på seksuell praksis, og handler om at man har rettigheter til å delta i å nyte seksuelle handlinger og at man kan skal ha rettigheter som beskytter og ivaretar ens kroppslige autonomi (Richardson, 2000).

Retten til å delta i seksuelle aktiviteter, ser jeg i refleksjonene noen av elevene gjorde seg om mangfold i seksualitet. Bjørn og Mathias tar opp eksempler på seksuelle orienteringer de har hørt om. Ettersom homofilt seksuelt samvær er lovlig i Norge, så sier flere av jentene det at alle har samme rettigheter (rettighetene som ble tatt opp i undervisningen) uansett. Selv om det er lite snakk om kjønns- og seksualitetsmangfold i intervjuene, så har jeg inntrykk av at i hvert fall er en selvfølge at homofili er lov, til tross at Unni og Ada forteller at de har hørt krenkende uttalelser om homofili. Det ser ut til at de fleste elevene mangler kunnskap for å snakke mye om seksualitetsmangfold, og det virker enda mer mangelfullt når det kommer til kjønnsmangfold.

Her vil jeg igjen trekke frem Truls sin forståelse av sex som penetrering av vagina med penis. Ettersom rettigheter knyttet til praksis også innebærer **retten til seksuell aktivitet**, er dette spesielt aktuelt for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Det at den gruppen ofte blir sett som aseksuelle eller uten seksuelle behov (Richardson, 2000), mener jeg at vi kan se igjen i utsagnet til Truls og trekke inn elevene som også omtaler sex i ordlag som «samleie». Å ha nedsatt funksjonsevne kan være fysisk, psykisk eller sosialt (Lid, 2020), og kan dermed bety at ikke alle i den gruppen får til å gjennomføre sex på en «vanlig» måte av ulike grunner. Derfor er det viktig å snakke om at *alle* som ønsker å ha et godt seksualliv, godt kan få til dette om man bare ser utenfor den penetrerende sexen som Truls snakker om. Det viktigste er at man selv bestemmer hva man legger i ordet sex, og deretter hvordan man kan nyte sin egen seksualitet på best mulig måte (Øverland, 2018). Derfor er det også viktig at man får kunnskap om hva som kan være seksuelle handlinger (og da fra andre enn steder enn pornografi, hvor det meste av mainstream heterofil «sex» er en eller annen form for penetrering av kvinner), og dermed har skolen et ansvar for å legge til rette for dette. Det handler også om å tilrettelegge for god kunnskap om skeiv sex, ettersom skeiv sex stort sett mangler vaginal penetrering med penis. Slik kunnskap handler ikke bare om hvordan man alle kan nyte sex på flere måter og ha et godt sexliv, men også hvordan man kan utøve den på en trygg måte med tanke på seksuell helse.

Abort og bioteknologi har lenge vært et debattert tema i politikk, og er det ennå i dag. Dette kan vi blant annet se i endringene som nylig ble gjort i bioteknologiloven (Grønli, 2020) og den medfølgende debatten. **Rettigheter om seksuell og reproduktiv autonomi** er noe har jeg fått inntrykk av at elevene skulle ønske det ble snakket mer om. Enkelte etterspør mer undervisning om prevensjonsmidler, og flere lurer på hva graviditet innebærer og hva man kan gjøre både for å unngå det, og hva man kan gjøre dersom de skulle bli gravide. I Norge i dag har alle rett til å få god veiledning for passende prevensjon, og man kan få støtte til hormonelle prevensjonsmidler når man er mellom 16 og 20 år. Dette er i tillegg til at man enkelt kan bestille gratis kondomer på nett. Da må elevene vite om det og ikke minst hvordan man kan benytte seg med det. Noen av elevene nevner abort i intervjuene, men da er i sammenheng med at det kan være en konsekvens av seksuelle overgrep. Elevene ønsker selv bedre kunnskap, og det er nødvendig for at de skal kunne ta vare deres egen seksuelle helse. Debatten som pågår om bioteknologiloven viser oss at det alltid er nødvendig å kjempe for sine seksuelle rettigheter, og dermed har kunnskapen som behøves til å ta kampen.

Retten til seksuell uttrykkelse vil jeg si at alle elevene har reflektert noe rundt, da alle sier at sex skal være godt, noe man gjør for nytelse. Flere sier at pornografi kan skape forventninger som ikke blir oppfylt i virkeligheten, og at det ofte ser ut til at de som spiller i porno ikke bryr seg om at den andre har det like bra eller godt. Jeg mener også at pornografi kan ha negative påvirkninger dersom man tror man lærer hvordan man skal tilfredsstille andre seksuelt. Elevene har også ofte vanskelig for å beskrive hva sex kan innebære, og mangler derfor et språk for å omtale seksuelle handlinger. Dette kan også gjøre det vanskelig for folk, spesielt for unge jenter eller skeive, å uttrykke sine ønsker og seksualitet til en partner, og dermed blir retten til seksuell uttrykkelse svekket.

5.2.2 Identitet

Rettigheter til identitet handler om å kunne definere seg selv og skape en egen identitet, og at man kan uttrykke sin egen identitet uten at dette skal ha negative konsekvenser i form av stigmatisering eller kriminelle handlinger, og at man kan realisere sin egen seksuelle identitet uten at det blir motarbeidet på noe vis (Richardson, 2000).

Det ser ut til at elevene har hatt lite undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. Det fremstår ved enkelte at de er sikre i seg selv og sin egen identitet, og når vi snakker om dette så kommer det frem til at de som har selvtillit til seg selv, også har gode støttespillere rundt seg i form av venner eller familie. De som fremstår som mest sikre på seg selv, virker også opptatte av at alle bør være sin egen person. Som Anders sier

Anders: «(...) hvis dem ikke kan si noe positivt [om han eller andre som person], så holder dem kjeft. Syns jeg».

Om **retten til selvdefinisjon** ser det ut som at enkelte av elevene har verktøy til å definere seg selv, men at det ikke har vært mye rom i undervisningen til å gi elevene samme forutsetninger. Identitetsutvikling som handler om kjønn og seksualitet vil kunne gi elever bedre oversikt over hva som er mulig, og gi dem respekt for mangfold (Røthing & Svendsen, 2009). Elever i den alderen som jeg snakket med, er i en fase i livet hvor de fleste er gang med prosessen å utvikle sine egne identiteter, og dermed også sine seksuelle identiteter. Derfor vil jeg mene at det ekstra viktig å gi dem kunnskapen de trenger for å kunne definere seg selv, og for å tørre og definere seg selv.

Dette henger tett sammen med **retten til selvuttrykk**, hvor det er viktig at det er offentlig og sosial anerkjennelse av flere seksuelle identiteter (Richardson, 2000). Det kommer frem i intervjuene at enkelte elever har kommet med slengkommentarer om homofile, og dette blir problematisk for den sosiale anerkjennelsen alle har rett til. Dersom man i det hele tatt skal kunne hevde sine rettigheter, er det vesentlig at man kan uttrykke sin identitet uten frykt for sosiale konsekvenser, så vel som juridiske (Richardson, 2000).

Retten til selvrealisering går tett sammen med retten til selvuttrykk, og handler blant annet om hvordan sosiale institusjoner støtter, vedlikeholder og reproducerer hegemoniske seksualiteter (Richardson, 2000). Skolen er en sentral sosial institusjon som jeg vil påstå ofte vedlikeholder og reproducerer heteronormative holdninger. Jeg tror ikke skolen aktivt jobber mot seksuelle minoriteter og ulike kjønnsuttrykk, men det lærebøker og ofte lærere formidler ligger ofte godt innenfor reproduksjon av tradisjonelle

holdninger innen det heteroseksuelle. Etter mine tolkninger av hvordan elevene snakker som kjønns- og seksualitetsmangfold, ser det ikke som at de tradisjonelle holdningene blir utfordret i noen særlig grad. Jeg har også et inntrykk av at det er enkelte av elevene som har et mer inkluderende språk, og dette er kun et steg av mange som kan tas for å legge til rette for utvikling av seksuelle identiteter.

Rettighetene som omhandler identitet, mener jeg derfor at ikke dekkes godt nok i undervisningen for å gi elevene nok kunnskap om måter å gjøre kjønn og seksualitet på, og å akseptere alle andres utvikling.

5.2.3 Forhold

Innen de forholdsbaserte rettighetene blir vi påminnet at seksuelt medborgerskap ikke bare handler om individuelle rettigheter, men også rettigheter utøvd i forhold, noe som medfører plikter (Lister, 2002). Rettighetene innebærer samtykke, frihet til å velge seksuelle partnere og rette til å ha offentlig anerkjente seksuelle forhold (Richardson, 2000).

Retten til samtykke henger sammen med retten til seksuell praksis, men med ekstra vekt på at alle parter har samtykket til aktivitetene og handlingene (Richardson, 2000). Elevene har diskutert samtykke mye, og det virker som at de har god kunnskap til å forstå hva det handler om, og at de er i stand til å reflektere over samtykke. Dette kan vi se i hvordan de relativt enkelt klarer å overføre diskusjoner om grensesetting, intimsoner og samtykke til å gjelde for andre enn seg selv også. Om forholdsbaserte rettigheter som omhandler samtykke, vil jeg derfor påstå at elevene har fått god støtte til å snakke og reflektere om, og hva samtykke innebærer og betyr for både seg selv og andre.

Innen **retten til samtykke** er også lover som regulerer seksuell lavalder et tema. Det er ikke et stort tema i intervjuene, men flere av elevene viser at de vet at det er der for å beskytte unge fra overgrep og misbruk av voksne og andre unge. Likevel problematiseres lavalderen av noen, da det blir snakket om at det kan være vanskeligere å gå til lege/helsesøster om man skulle være redd for kjønnssykdommer eller om man har blitt utsatt for seksuelle overgrep og er redd for at man selv kan få skyld dersom man er under 16 år. Det var derfor et ønske fra Ingeborg om at det skulle bli snakket mindre strengt om. Det kan være greit å tenke over på hvilken måte man formidler lover, rettigheter og plikter, slik at det ikke kommer til hinder for å utøve sine seksuelle rettigheter.

Om rettigheter som handler om **retten til å fritt velge seksuelle partnere**, er det naturlig å se på hvordan elevene har svart på spørsmål om kjønns- og seksualitetsmangfold. Det er som sagt ikke så mye å hente der, ettersom det elevene snakker om er deres individuelle kunnskaper og erfaringer om emnet. Det blir nevnt av ei gruppe at alle seksuelle orienteringer og forskjellige kjønn og kulturer er naturlig, men dette er ikke gjennomgående for mange av intervjuene. Elevene bærer derfor preg av å ha lite kunnskap om temaene i intervjuene.

Dette kan gå over til **rettigheter til å ha offentlig anerkjente forhold**, og ettersom det er manglende kunnskap blant elevene om kjønns- og seksualitetsmangfold, så vil det også være vanskelig for dem å reflektere over politiske og juridiske rettigheter ved

partnerskap og ekteskap. Jeg mener at dersom man gir elevene kunnskap til å kunne vite og reflektere over resten av de seksuelle rettighetene, vil det medføre evne til å hevde rettigheter innen offentlig anerkjente seksuelle forhold også.

5.3 Seksualitetsundervisningen i sammenheng med intimt og seksuelt medborgerskap. Hovedfunn

Jeg har til nå analysert elevenes utsagn og refleksjoner om grenser, overgrep, pornografi og kjønn- og seksualitetsmangfold, og så sett dette i lys av seksuelle rettigheter. Seksuelle rettigheter er en viktig del av hvordan man kan forstå seksuelt medborgerskap, og jeg vil i denne delen diskutere temaene fra analysen videre i sammenheng intimt og seksuelt medborgerskap, sett som viktigheten av *hva* man faktisk snakker om, og *hvordan* det blir snakket om. Plummer (1995, 2003) legger stor vekt på hvilke historier vi får høre, og hvilken kontroll man har over blant annet kropp, følelser og forhold.

5.3.1 Grenser og overgrep

Det er en påfallende stor forskjell mellom hvor mye elevene kan om grenser og om overgrep. Ut ifra det elevene forteller om undervisningen og deres refleksjoner om grenser, grensesetting og intimsoneer, vil jeg si at elevene har fått kunnskap som gjør dem i stand til å diskutere disse temaene. Grenser, grensesetting og intimsoneer ser ut til å nå den offentlige sfæren, dersom vi ser på klasseromssituasjonen som en offentlig sfære, og ting som snakkes om i skolen like gjerne kan snakkes om utenfor skolen. Det er mye samsvar blant elevene når vi snakker om grenser, og «nei er nei» er et gjennomgående svar hos alle. Rettigheter som handler om seksuell autonomi og samtykke, vil jeg derfor tro at elevene har et grunnlag for å kunne utøve. Elevene snakker om at det kun er en selv som bestemmer sine egne grenser og over sin egen kropp, og at man må respektere andres grenser. På denne måten dekkes deler av kriminalitetstilnærmingen, som har som mål å forebygge seksuelle overgrep.

Når det gjelder temaet overgrep er dette en del av kriminalitetstilnærmingen som ikke blir dekt. Dette kommer klart til uttrykk ved at elevene selv forteller at de ikke har lært mye om overgrep, og at de ønsker mer kunnskap om det. Det er også store variasjoner i hva elevene kan fra før om overgrep. Det er kanskje her at evnen til å utøve rettigheter til seksuell autonomi og samtykke svekkes. Etter min forståelse har lærerne hatt mye om samtykke og intimsoneer for å gjøre elevene klare over sine egne grenser, slik at de kan stå sterkere opp for seg selv og beskytte seg selv mot overgrep eller andre uønskede handlinger. Likevel er det ikke tydelig nok, når nesten samtlige av elevene ikke husker eller kan fortelle noe om undervisningen de har fått om overgrep.

Noen av elevene er også inne på dette med å si fra dersom det skulle skje seksuelle overgrep, men det vil også være vanskelig dersom man ikke har språket til det. Man kunne se det at enkelte av elevene forsto sex som vaginal penetrering med penis, og

selv om flere hadde mer «åpne» fortolkninger av begrepet, så hadde de fleste vanskelig for å sette ord på det. Dette viser til mangelen på språk for seksuelle handlinger, som igjen kan gjøre det vanskelig å oppdage, forklare og forstå. Å vite hva et seksuelt overgrep faktisk innebærer, må ligge til grunne for å kunne varsle om det. Det etterspørres en bedre handlingskompetanse fra elevene for hva man kan gjøre dersom man er i situasjoner hvor overgrep kan forekomme, og hva man gjør om skaden allerede er skjedd. Det kan være mange grunner til at temaet ikke blir tatt opp i klasserommet, men det er også problematisk i seg selv at det ikke blir tatt opp. Det kan da virke som om overgrep ikke er noe man snakker om, og ikke inngår i en offentlig diskusjon. For å opprettholde og kreve rettigheter (og lover og plikter) som handler om samtykke, så må åpenhet og diskusjoner om det frem i lyset for å forebygge seksuelle overgrep.

Sett i sammenheng med det forskning sier, så vises det at undervisningen om overgrep ikke er tilstrekkelig tydelig og at det er for lite som tas opp eksplisitt nok. Det er jo som Goldschmidt-Gjerløw (2019) og Røthing og Svendsen (2009) skriver viktig at man tar opp konkret.

5.3.2 Kjønn- og seksualitetsmangfold

Det er også tydelig at det har vært et lite omfang av undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. De elevene som kan fortelle at de har hatt noe om det, sier at de har sett noen videoer og plakater som viste folk med ulik seksuell orientering. De forteller også at det har blitt sagt at «alt er normalt» og at alle uansett har like rettigheter og plikter. Det kan man jo si at er et steg i riktig retning, men det er tydelig at det er for lite. For å ivareta seksuelle rettigheter som handler om identitet og forhold, trenger elevene kunnskap om identitetsutvikling og seksualitetsutvikling. Bare dette med at en elev tror det kan være erting eller verre av dem som eventuelt kommer ut av skapet, og at noen andre hører andre i klassen omtale homofili som ekkelt, tyder på at det burde fått mer oppmerksomhet i undervisningen. Om de som sier nedsettende kommentarer virkelig mener det de sier eller ikke, kan jeg ikke si noe om, men språkbruken legger likevel grenser (om det er bevisst/bevisst og med eller uten hensikt) for hva som er greit og akseptert måte å gjøre kjønn og seksualitet på. Retten til selvuttrykk av seksuelle identiteter blir problematisk dersom elevene frykter sosiale konsekvenser dersom de gjør noe utenom det «vanlige» andre elever setter som standard.

Kjønn- og mangfoldstilnærmelsen skal vektlegge en likestilt seksualitetsundervisning som er inkluderende og aksepterende med en brei definisjon av seksualitet og kjønn. Det sies også at slik undervisning skal være normkritisk når det kommer til seksualitet, identitet, kjønn og kultur. Det at andre seksuelle orienteringer som ikke er heterofili kun blir omtalt som noe som er naturlig og noe som skal være greit, kan da tillegges at det også er noe *annet*. Det er selvsagt bra at det blir tatt opp, og at det skal være aksept for alle seksuelle orienteringer, men blir litt tynt. At elevene har kunnskap om at det finnes flere seksuelle orienteringer, legger ikke til grunne at de selv kan være normkritiske, og det mangler en diskusjon og problematisering av heteronormativitet.

Jeg har også vist at elevene har hatt undervisning om seksuelle rettigheter og plikter, men at de fleste rettighetene kommer frem i de andre delene av analysen. Det som mangler, og som jeg ikke har satt søkelyset mot er rettigheter innen helsetilnærmingen. Prevensjonsmidler, kjønnsykdommer og graviditet blir snakket om til en viss grad i intervjuene, men på grunn av denne oppgavens teoretiske tilnærming har jeg ikke viet dette mye plass. Jeg vil likevel nevne det ettersom seksualitet sett via det fysiske og biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer er en viktig del av den helhetlige tilnærmelsen man bør strebe etter i seksualitetsundervisning.

5.4 Konklusjon og implikasjoner

Innledningsvis stilte jeg problemstillingen

«Hvordan kan vi forstå noen elevers erfaringer og innsikter fra seksualitetsundervisning i lys av intimt og seksuelt medborgerskap?»

Så hva har elevenes erfaringer og innsikter fra seksualitetsundervisningen å si for intimt og seksuelt medborgerskap, og hvorfor er dette viktig? Jeg vil da først se tilbake på det jeg skrev i innledningen om at i samfunnsfag har man to kompetansemål som knyttes seksualitetsundervisning, der elevene skal kunne: (1) «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» og (2) «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette legger et grunnlag for at man kan arbeide med (1) kjønn- og seksualitetsmangfold, og (2) grenser og overgrep som temaer i seksualitetsundervisning, noe elevene jeg intervjuet delvis har hatt om. Jeg mener at elevene har god kjennskap og forståelse til å handle rundt enkelte seksuelle rettigheter, og at det er rom for – og at elevene har språk og kunnskap – å snakke om ulike temaer i seksualitetsundervisningen, men ikke alle.

Det å være i stand til å utøve sine rettigheter og plikter, forutsetter først og fremst kunnskap om hvilke rettigheter som finnes, men også hva de innebærer. Det er mye som tyder på at elevene jeg har snakket med, har en innsikt i en del av sine seksuelle rettigheter. Dette gjelder spesielt de som omhandler ens egen kropp og seksualitet, med tanke på intimsoneer og grensesetting. Likevel ser jeg et ønske og behov fra elevenes side, der de ønsker å snakke mer om overgrep, vite hva det er og hva man kan gjøre. Det etterspørres kunnskap og trening i handlingskompetanse både som kan brukes forebyggende og i etterkant av eventuelle overgrep. Det å være i stand til å beskytte seg selv og stå på egne krav, er vesentlig for at folk deretter skal kunne stå opp for andre på samme måte. Menneskerettigheter får ofte mye oppmerksomhet i skolen, og spesielt i samfunnsfaget, og om menneskerettigheter blir undervisning helst lagt opp slik at man lærer og trener *om*, *gjennom* og *for* rettighetene (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 29). Denne måten å undervise om menneskerettigheter, mener jeg er direkte overførbart til seksuelle rettigheter, da kunnskap om og kompetanse til å hevde sine rettigheter burde være målet i seksualitetsundervisningen og er i tråd med læreplanenes generelle del, i tillegg til flere konkrete kompetansemål etter 10. trinn. Formålet til læreplanen sier også at «...forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske

verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det er tydelig at de temaene som har fått størst plass i undervisningen, har gitt elevene kunnskap nok til å reflektere over sine egne erfaringer og tanker om disse, og at de er i stand til å overføre denne kunnskapen til nærliggende temaer. Dette ser vi når elevene snakker om grenser og pornografi, ettersom de har en samsvarende diskurs. Om overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold, vil jeg ikke si det samme. Dette har store implikasjoner for elevenes seksuelle selvbestemmelse, og i hvilken grad de forstår og kan ivareta egne og andres seksuelle rettigheter. Elevene mangler noen redskaper for å svare på spørsmål om overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold, og det er tydelig at de mangler et språk for å snakke om seksuelle handlinger.

Når det kommer til hvordan elevene da forstår og kan utøve intimt og seksuelt medborgerskap, spriker det dermed noe. Overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold kan være vanskelig å snakke om, da dette ofte innebærer snakk om seksuell urettferd, men det er nødvendig for å fostre sunne, respektfulle og demokratiske medborgere som ikke bare beskytter sin egen menneskeverd og rettigheter, men også andres (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Undervisning om grenser, overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold er nødvendig for å nå en helhetlig seksualitetsundervisning som en danningstilnærming, med et utgangspunkt i intimt og seksuelt medborgerskap. Disse elevene har enda et år igjen i grunnskolen, og jeg vet at lærerne skal ha noe innen seksualitetsundervisning da også. Jeg tenker at det er bedre sent enn aldri å lære elevene å utøve intimt og seksuelt medborgerskap, slik at de kan ta informerte valg og utøve sine rettigheter og plikter, selv om man med fordel starter så tidlig som mulig.

5.4.1 Pornografi og konsekvenser av pornografi

Når jeg snakker med elevene om pornografi er det klart at de også har snakket mye om dette i undervisningen. De har et språk for å snakke om det, og forteller at de vet at sex i virkeligheten stort sett ikke foregår som i pornografi. Dette er noe de fleste tar opp som en konsekvens pornografi kan ha for dem som ser på det. Elevene forteller at folk kan tro at det er ekte, og at det er slik det er forventet å gjøre det dersom man ikke får informasjon om hvordan pornografi fungerer. Derfor kan også pornografi ha konsekvenser for hvordan folk forstår (eller ikke forventer) samtykke, noe som elevene sier med at de tror folk kan gjøre ting som er feil eller ugreit etter å ha sett pornografi. Det kan da skape misforståelser og eventuelt få alvorlige konsekvenser om man skal innlede en seksuell relasjon med noen. Det snakkes også om at forventningene i seksuelle relasjoner til både partnere og seg selv kan bli feil dersom man ikke vet at porno er regissert og lagd for at det være tilfredsstillende for de som ser på. Derfor er kunnskap om pornografi viktig i arbeid med grenser, samtykke og overgrep, og jeg mener derfor at det bør implementeres som en del av dette arbeidet i skolen.

5.4.2 Seksualitetsundervisning i den nye læreplanen

I august 2020 vil nye læreplaner for grunnskolen fra 1.-9. trinn bli innført, og for 10. trinn vil læreplanen bli innført i august 2021. Jeg ser færre tydelige kompetansemål som dekker seksualitetsundervisning i de ulike fagene. Jeg har sett på kompetansemålene for 10. trinn, og naturfag har kompetansemålet «*drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reprodutiv helse*» og KRLE har «*gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn*» (Sex og samfunn, 2019), som direkte knyttes til seksualitetsundervisning. Dette er nå færre kompetansemål i seksualitetsundervisning, og det er ingen som knyttes til samfunnsfag. Det er riktignok nevnt at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, skal bidra til gode livsvalg og håndtering av utfordringer knyttet til seksualitet (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette legger til rette for tverrfaglig seksualitetsundervisning, noe jeg tenker at kan bidra til å lettere jobbe mot en helhetlig seksualitetsundervisning. Likevel synes jeg at er litt rart at det ikke er flere kompetansemål som går direkte i seksualitetsundervisning, med all den forskningen som tyder på at seksualitetsundervisningen stort sett ikke er god nok slik den er i dag. Dette gjør at det blir enda mer opp til lærerne hva de tar med i seksualitetsundervisningen, og at dette kan bety at temaer som omhandler seksualitet faller bort i mangelen av kompetanse og tid i skolen.

Som jeg har konkludert i oppgaven så er alt innen seksualitetsundervisning en del av den store summen av hvilke grenser man har, hvordan man kan gjøre nytte av sine seksuelle rettigheter og hvorvidt man har forståelse for de valg som blir tatt. Det å sette egne grenser og akseptere andres er en vesentlig del av dannelsesperspektivet ved seksualundervisningen. Det å utøve god seksuell helse og ta gode valg, er avhengig av at man har kunnskap nok om sine egne og andres rettigheter. Det inngår i hvordan vi utøver livene våre. Uansett identitet og seksualitet, så vil man møte andre mennesker, og man trenger like mye forståelse om grenser og utvikling man selv har for å kunne imøtekomme hverandre på en inkluderende og likestilt måte.

6.0 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg analysert intervjuer gjennomført med elever i 9. trinn. Det som kommer frem i intervjuene har jeg analysert hjelp av forskning og teori om intimt og seksuelt medborgerskap og arbeid med grenser og overgrep i skolen.

Det jeg finner ut er at det er tydelig at det elevene har hatt mye undervisning om – som grenser, samtykke og pornografi – gir dem et godt utgangspunkt til å snakke og diskutere rundt temaene. Det var mindre vekt på overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold i undervisningen, og dette gjenspeiles med at de mangler kunnskap og ordforråd til å snakke mye om disse temaene. Temaer som overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold kan være vanskelig å snakke om, da dette er temaer som ofte innebærer snakk om seksuell urettferdighet, men det er nødvendig for å fostre sunne, respektfulle og demokratiske medborgere som ikke bare beskytter sin egen menneskeverd og rettigheter, men også andres. Temaer som grenser, overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold er nødvendig for å nå en helhetlig seksualitetsundervisning som en danningstilnærming, med et utgangspunkt i intimt og seksuelt medborgerskap. De elevene som klarer å reflektere mest rundt disse temaene, forteller også om en viss forkunnskap som kommer fra andre instanser enn skolen.

Gjennom analysen har jeg også sett at elevenes evne til å ivareta seksuelle rettigheter har noen samfunnsmessige sider som handler om intimt og seksuelt medborgerskap. Forekomsten av seksuelle overgrep og respekt for mangfold er blant de utfordringene man kan stå overfor. Disse elevenes erfaringer og innsikter viser hva slags konsekvenser seksualitetsundervisning kan ha for samfunnsmessige spørsmål og utfordringer, og hvordan dette kan påvirke elevenes kapasitet til å ivareta og utøve rettigheter. Derfor er kunnskap, hva det er rom til å snakke om og hvordan man evner å snakke om det svært viktig.

Denne oppgaven gir oss et innblikk i viktigheten av en helhetlig seksualitetsundervisning, for å kunne danne grunnlag for intimt og seksuelt medborgerskap som gjør elevene i stand til å utøve og kjempe for seksuelle rettigheter. Som nevnt innledningsvis kan ikke denne oppgaven generaliseres til alle undervisningssituasjoner eller arbeid med seksualitetsundervisning, men belyser hvordan arbeid med grenser, overgrep og kjønn- og seksualitetsmangfold kan gi elever økt kompetanse som intime og seksuelle medborgere.

Referanser

- Amathea. (2020). Seksuelle rettigheter og plikter. Hentet fra <https://www.amathea.no/om-amathea/kurs-og-foredrag/seksualundervisning-for-asylmottak/seksuelle-rettigheter-og-plikter>
- Bakken, Anders. (2017). Ungdata 2017. Nasjonale resultater. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017.-Nasjonale-resultater>
- Barneombudet. (2018a). "Alle kjenner noen som har opplevd det". barneombudet.no. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/02/Barneombudets-rapport-om-seksuelle-krenkelser-enkelt-sider-pdf-lowres.pdf>
- Barneombudet. (2018b). "Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes". Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn-og-unge-vold-og-overgrep.pdf>
- Barneombudet. (2020). Seksuell lavalder. Hentet fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/venner-kjaerester-og-seksualitet/seksuell-lavalder/>
- Bartholmen, Agnes E. (2018). *Mellom flere stoler. En studie av seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag* (Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon). NTNU.
- Berg, Silje. (2020, Mai). "Et skada bilde av hvordan sex er". Ungdoms perspektiver på porno. Hentet fra https://medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/200526_redd_barna_rapport_porno.pdf
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Folkhelseinstituttet. (2019). Opplærings- og informasjonstiltak for barn og unge for å forebygge og avdekke vold, overgrep og krenkelser: en systematisk kartleggingsoversikt. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/opplarings--og-informasjonstiltak-for-barn-og-unge-for-a-forebygge-og-avdekke-vold-overgrep-og-krenkelser-rapport-2019.pdf>
- Garneng, Frank. (2015, 5. mai). Hvordan utvikle gode relasjoner? Hentet fra <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/hvordan-utvikle-gode-relasjoner>
- Giddens, Anthony. (1994). *Intimitetens forandring: seksualitet, kærlighet og erotik i det moderne samfund*. København: Reitzel.
- Gjærevold, Einar, Hårberg, Guri B. & Grønli, Gro N. (2018, 6. august). Gruppepress. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:40/topic:1:195929/resource:1:49851>
- Goldschmidt-Gjerløw, Beate. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1). <https://doi.org/http://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Grønli, Håvard. (2020, 26. mai 2020). Historisk endring: Eggdonasjon og assistert befruktning for einslege blir lov. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/historisk-endring_-tillet-assistert-befruktning-for-einslege-kvinner-og-eggdonasjon-1.15029619
- Helse-, og omsorgsdepartementet. (2016). Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi-seksuell_helse.pdf
- Hind, Roar. (2016). *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-l%C3%A6rere-pdf.pdf>

- Lid, Inger M. (2020, 5. mars). Nedsatt funksjonsevne. Hentet fra https://snl.no/nedsatt_funksjonsevne
- Lister, Ruth. (2002). Sexual Citizenship. I Engin F Isin & Bryan S Turner (Red.), *Handbook of Citizenship Studies* (s. 191-208). Wiltshire: SAGE Publications.
- May, Emmeline. (2015, 12. mai). Tea consent. I Blue Seat Studios (Red.). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=oQbei5JGiT8>
- Medietilsynet. (2018). Barn og medierundersøkelsen 2018. 9-18-åringer om medievaner og opplevelser. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Mossige, Svein & Stefansen, Kari. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015. *NOVA Rapport 5/2016*. Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- NSD. (2020). Vanlige spørsmål. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html>
- Plummer, Ken. (1995). *Telling sexual stories : power, change and social worlds*. London: Routledge.
- Plummer, Ken. (2003). *Intimate Citizenship : Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Politiet. (2020). Hvor går grensene? Hentet fra <https://www.politiet.no/rad/voldtekt-og-seksuelle-overgrep/hvor-gar-grensene/#undefined>
- Politikk, Sex og. (2020). Undervisning om seksualitet. Hentet fra <https://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/>
- Postholm, May B. (2017). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, Diane. (2000). Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights. *Critical Social Policy*, 20(1), 105-135. <https://doi.org/10.1177/026101830002000105>
- Richardson, Diane. (2017). Rethinking Sexual Citizenship. *Sociology*, 51(2), 208-224. <https://doi.org/10.1177/0038038515609024>
- Røthing, Åse & Svendsen, Stine Helena Bang. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sex, og samfunn. (2019). Inspill til Statsbudsjettet 2020. Hentet fra <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/10/Muntlig-innspill-UFK-statsbudsjettet-141019.pdf>
- Sex, og samfunn. (2019, 25. november). Seksualitet i de nye læreplanene. Hentet fra <https://www.sexogsamfunn.no/2019/seksualitet-i-de-nye-laereplanene/>
- Spurkeland, Jan. (2005). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Stefansen, Kari, Smette, Ingrid & Bossy, Dagmar. (2014, Ja). Angrep mot kjønnsfriheten: Unge jenters erfaringer med uønsket beføling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*(Issue).
- Støle-Nilsen, Marianne. (2017). *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* Universitet i Bergen.
- Svendsen, Stine H. Bang. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Thornberg, Robert & Fejes, Andreas. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 273-295). Stockholm: Liber.
- Tjora, Aksel Hagen. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i naturfag (NAT1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10-arstrinn>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Samfunnsfag (SAF01-04). Tverrfaglege tema. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Øverland, Svein. (2018, 16. april 2018). Hva er sex? Hentet 12. januar 2018 fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-sex>

7.0 Vedlegg

7.1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet «seksualitetsundervisning i ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer elever har med seksualitetsundervisningen i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har som formål å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer elever har med seksualitetsundervisning. Det er ofte blitt vist at seksualitetsundervisningen er variert, både i innhold, ressurser og kvalitet, og derfor skal dette prosjektet gi et innsyn til elevers opplevelser av temaet. Det finnes flere ulike innganger med tanke på hvilke temaer som blir tatt opp, og på hvilken måte dette gjøres. Derfor vil jeg også kartlegge hvilke typer undervisning elevene opplever å ha fått. Det er en kvalitativ studie der det ønskes 3-4 elever fra 3-4 ulike skoler, slik at det er mulig å se om det er store forskjeller eller ikke. Skulle flere elever fra hver skole ønske å delta, vil de få muligheten til dette.

Problemstillingen vil lyde *hvilken type seksualitetsundervisning opplever/erfarer elever at de har fått?* Noe avhengig av hva elever forteller kan dette knyttes opp til læreplanteori, eller som en ren klassifisering av typer seksualitetsundervisning.

Dette er et prosjekt som gjennomføres i en masteroppgave for samfunnsfagdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom jeg ønsker å høre om elevers opplevelser av seksualitetsundervisning vil jeg henvende meg til skoler som er praktisk mulig for meg å besøke. Dersom du er lærer eller elev ved en slik ungdomsskole, er du aktuell kandidat for undersøkelsen. Jeg ønsker først å få godkjenning av rektor, før jeg eller rektor/lærer tar kontakt for din interesse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling for prosjektet er intervju. Dette vil innebære jeg har noen spørsmål jeg ønsker å snakke med deg om, og dette vil kunne ta mellom 15-60 minutter, alt etter hvor mye du ønsker å fortelle. Intervjuet vil inneholde spørsmål om seksualitetsundervisning, og vil bli tatt opp med lydopptaker. Dersom du er elev, vil du ikke bli testet på noen som helst måte, og jeg vil høre om dine tanker og opplevelser om seksualitetsundervisning. Dersom elever og/eller foresatte ønsker det, er det mulig å se å intervjuguide på forhånd hvis det er ønsket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke være noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysningene som blir innsamlet vil i hovedsak være tilgjengelige av studenten som gjennomfører intervjuene (meg). Veileder for masteroppgaven vil kunne ha tilgang, men så lenge det ikke noen grunn til at veileder skal se disse opplysningene, vil kun intervjuer ha tilgang.
- For å sikre opplysningene fra uvedkommende vil blant annet navn og kontaktopplysninger bli erstattet med koder, og dette skjer fortløpende som informasjonen dukker opp.
- Ved transkribering av intervju vil alle personopplysninger som kan kobles til deg omkodes, og lydopptak vil bli slettet etter transkribering. Det vil ikke publiseres noen informasjon som kan knyttes til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.mai. Personopplysninger lydopptak vil bli slettet senest ved innlevering av oppgaven, og tidligere dersom det ikke er behov for å beholde disse underveis i skriveingen av oppgaven.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Trond Solhaug (trond.solhaug@ntnu.no) eller Sissel Kalland Skilleås (sissel_ks@hotmail.no).
- Vårt personvernombud: NTNU personvernombud (thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Trond Solhaug

Student
Sissel Kalland Skilleås

7.2 Samtykkeskjema for underskrift av foresatte

Samtykkeerklæring

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

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *25. mai 2020*

(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

7.3 Intervjuguide

Spørsmål om seksualitetsundervisning:

- Kan du fortelle om seksualitetsundervisning du har fått på skolen?
- Hva mener du å huske best fra denne undervisningen?
 - o Noe du lærte, noe morsomt som skjedde, overraskende?
- Har du hatt seksualitetsundervisning der andre enn lærerne har hatt undervisning? (Helsesøster, jordmor eks.). i så fall, fortell gjerne det du husker?
- Mener du seksualitetsundervisning er viktig/hva mener du om seksualitetsundervisning?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det gøy/spennende å jobbe med tema som seksualitet og kropp?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?

Sex, grensesetting og overgrep

- Hva vil du si at sex er?
 - o har din oppfatning endret seg etter uke 6?
- Er det mer sexpress blant gutter enn jenter?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Finnes det noen fordeler og ulemper med å være i et forhold når man debuterer seksuelt?
- Har dere lært noe om grensesetting/øvd på dette?
 - o Det kan være hvordan dere snakker til hverandre, opptre rundt hverandres intimsøner, hvordan si nei/ta imot et nei.
- Hva har dere lært om beskyttelse mot overgrep?
 - o Opplever du at undervisningen om grensesetting har bidratt til å bevisstgjøre deg i ditt eget arbeid med å sette egne grenser, og respektere andres?
- Hva har dere lært om mangfold i seksualitet?
- Føler du at du blir påvirket av kroppsidealene som formidles på blogger, aviser og andre sosiale media?
- Hva har dere lært om beskyttelse mot overgrep?

Pornografi

- På hvilken måte har porno blitt tatt opp i undervisningen?
 - o Hva syns du om å snakke om porno i skolen på denne måten?
- Har du noen tanker om de samfunnsmessige konsekvensene av porno?
- Har du noen tanker om det å se porno kan ha betydning for hvordan mennesker forstår sex, kjærlighet og kroppsideal?

Prioriteringer/ønsker:

- Hvis du kunne bestemt hva som helst i seksualitetsundervisningen, hva ville det vært?
 - o Prioriteringer/savn/overflødigheit
- Hva mener du bør være skolens rolle i opplæringen?
 - o Mer/mindre undervisning, annen type undervisning?
- Ulike tema/noe du ønsker å snakke om?: Kjønnroller, grensesetting, internett/sosiale media, pornografi, kjærlighet og sex, normer, lover og rettigheter, reproduksjon, graviditet, kjønnssykdommer, ulike seksuelle orienteringer

7.4 Vurdering fra NSD

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

