

Stine H. Bang Svendsen  
Mari Gunnman Furunes

# Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene

En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak

NTNU  
Norges  
teknisk-naturvitenskapelige  
universitet

Fakultet for samfunns- og  
utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

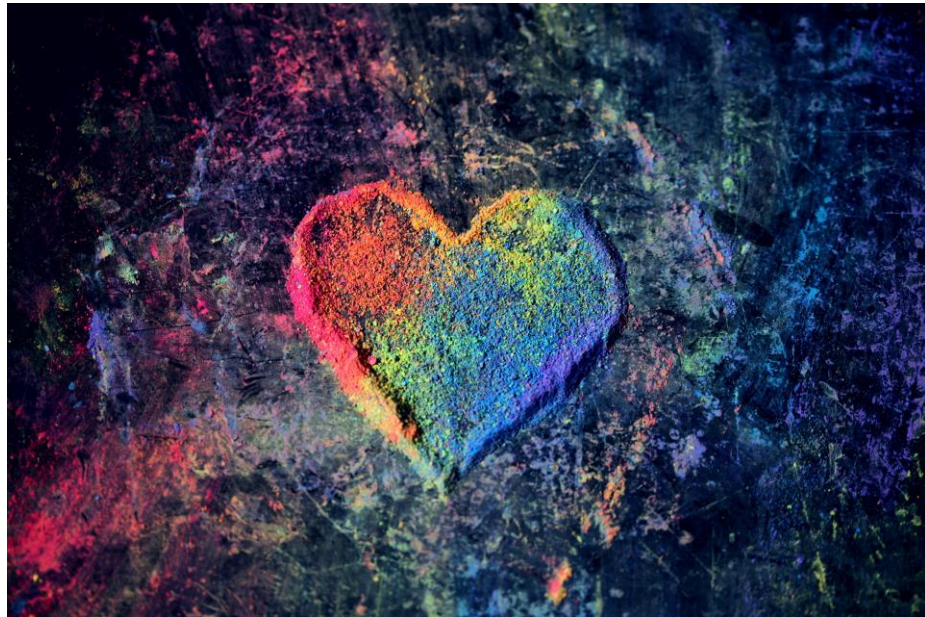


Foto: Alexander Grey

Rapport

# Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene

En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak

## **FORFATTERE**

Stine H. Bang Svendsen  
Mari Gunnman Furunes

## **DATO**

31.5.2022

## **PROSJEKTNUMMER**

90716600 Helhetlig seksualitetsundervisning

## **ANTALL SIDER OG VEDLEGG**

54 sider, 2 vedlegg

## **Oppsummering**

Denne rapporten om seksualitetsundervisning i lærerutdanningene har hatt som formål å kartlegge praksis og mulighetsrom for fagområdet. Hovedmålsettingene med evalueringen er å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan en best kan styrke helhetlig undervisning om seksualitet i lærerutdanningene. Rapporten er skrevet på grunnlag av dybdeintervjuer med 14 lærerutdannere fra ulike fag og institusjoner og dokumentstudier av de styrende dokumentene for skole og lærerutdanning. Analysene viser hindre og mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene og identifiserer både institusjonelle og kompetansemessige hindre og muligheter i utdanningene. Funnene peker mot et behov for a) sterkere forankring av helhetlig seksualitetsundervisning i rammeplanene for lærerutdanningene, b) et kompetanseløft blant lærerutdannere, og c) utvikling av fagspesifikke dimensjoner av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningsfagene.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>5</b>
<b>Innledning</b>	<b>7</b>
<b>Kunnskapsoppsummering: Helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning</b>	<b>9</b>
<b>Metode og materiale</b>	<b>12</b>
<i>Rekruttering og utvalg</i>	12
<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	12
<i>Analyseprosessen</i>	13
<i>Etikk</i>	13
<i>Metoderefleksjoner</i>	13
<b>Lærerutdanningenes faglige infrastruktur</b>	<b>14</b>
<i>Helhetlig seksualitetsundervisning i skolens styringsdokumenter</i>	14
<i>Faglig organisering og studiestruktur i lærerutdanningene: Implikasjoner for helhetlig seksualitetsundervisning</i>	17
<i>Rammeplanlagte krav til utdanningene: Erfaringer fra endringen i 2016</i>	17
<i>Temadager og fellesundervisning: Kjærkomne minimumsløsninger</i>	19
<i>Målet om tverrfaglighet og tverrfaglighetens umulighet</i>	21
<i>Pedagogikkfagets rolle i tverrfaglig samarbeid om helhetlig seksualitetsundervisning</i>	23
<i>Mangel på undervisnings- og forberedelsestid</i>	25
<i>Konklusjon: Implikasjoner for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning</i>	26
<b>Faglig innhold og kompetansebehov</b>	<b>27</b>
<i>Mangfold og likestilling i pedagogikk, samfunnsfag og språkfag</i>	27
<i>Seksuell helse: Biologifagets domene?</i>	28
<i>Seksuelle overgrep og vold: Rammeplanfestet, men hjemløst faginnhold</i>	28
<i>Helhetlig seksualitetsundervisning eller «bred» tilnærming?</i>	29
<i>Frykt for å trå feil</i>	31
<i>Seksualitetsundervisning som risikoprojekt</i>	32
<i>Behovet for bedre språk og begreper om kjønn og seksualitet</i>	33
<i>«Ildsjeler» blant ansatte</i>	34
<i>Studenter som pådrivere</i>	36
<i>Konklusjon: Implikasjoner for lærerutdanneres kompetansebehov</i>	37
<b>Faglige mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning</b>	<b>39</b>
<i>Praksisopplæring</i>	40
<i>Pedagogikk</i>	40
<i>Naturfag</i>	42
<i>Religion, livssyn og etikk (RLE) og Kristendom, religion livssyn og etikk (KRLE)</i>	44
<i>Engelsk</i>	45
<i>Samfunnsfag</i>	46
<i>Norsk</i>	48
<i>Kroppsøving</i>	49
<i>Konklusjon: Faglige mulighetsrom</i>	50
<b>Oppsummering av funn og forslag til tiltak</b>	<b>51</b>
<i>Tiltak 1: Styrking av kunnskapsfeltet i rammeplanene for lærerutdanningene</i>	51
<i>Tiltak 2: Kompetanseløft i lærerutdanningene</i>	51
<i>Tiltak 3: Utvikling av fagspesifikke dimensjoner av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningsfagene</i>	51
<b>Referanser</b>	<b>52</b>

<b>Vedlegg</b>	<b>55</b>
<i>Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	<i>55</i>
<i>Vedlegg 2. Intervjuguide</i>	<i>57</i>

## Sammendrag

Denne rapporten om seksualitetsundervisning i lærerutdanningene har hatt som formål å kartlegge praksis og mulighetsrom for fagområdet. Hovedmålsettingene med evalueringen er å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan en best kan styrke helhetlig undervisning om seksualitet i lærerutdanningene. Rapporten er skrevet på grunnlag av dybdeintervjuer med 14 lærerutdannere fra ulike fag og institusjoner, og dokumentstudier av de styrende dokumentene for skole og lærerutdanning. Analysene fokuserer på hindre og mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene og identifiserer både institusjonelle og kompetansemessige hindre og muligheter i utdanningene.

På institusjonelt nivå finner vi følgende hindre:

- Seksualitetsundervisningen er svakere forankret i rammeplanene for lærerutdanningene enn i læreplanverket for skolen.
- Grunnskolelærerutdanningene har svake strukturer for tverrfaglig samarbeid, noe som gjør fagovergripende arbeid vanskelig.

Disse hindrene ligger til grunn for utfordringer med stofftrenghet og ressursmangel som lærerutdannerne beskriver i intervjuene.

Vi kan også identifisere institusjonelle mulighetsrom. Disse kan oppsummeres som

- utnyttet faglig potensial for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning innenfor de rammeplanfestede fagene
- utnyttet potensial for samarbeid og samordning av fagovergripende emner i utdanningene

Bruk av dette mulighetsrommet i institusjonen avhenger av den tilgjengelige kompetansen. Vi har identifisert følgende hindre i kartleggingen av kompetanse i utdanningene:

- Lærerutdannere rapporterer å ha utilstrekkelig kompetanse, eller å være alene om å ha høy kompetanse på helhetlig seksualitetsundervisning.
- Kompetansebehovet er spesielt høyt i møte med undervisning om seksuelle overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold, men det etterlyses også et bedre fagspråk på feltet.
- Egen kompetanse på feltet henger nøye sammen med oppfatninger om at faginnholdet er sentralt eller marginalt i eget lærerutdanningsfag.

Videre har vi identifisert følgende muligheter i den kompetansen som finnes i utdanningene:

- Mange utdanninger har enkeltansatte med høy kompetanse som kan være nøkkelpersoner i lokalt utviklingsarbeid.
- Ansatte med lavere kompetanse viser interesse for fagområdet.
- Ansatte opplever at studenter er svært interesserte i seksualitet som tema i utdanningen.

Basert på de ovennevnte funnene konkluderer vi med at følgende tiltak kan være egnet til å styrke lærerutdanningenes rolle i arbeidet for å fremme befolkningens seksuelle helse:

- styrking av rammeplanene for lærerutdanningenes krav til undervisning om seksualitet, med mål om bedre harmoni mellom læringsutbyttebeskrivelser, lærerutdanningsfagene og skolefagene
- kompetanseheving av lærerutdannere på feltene seksuelle overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold
- forsknings- og utviklingsprosjekter for å utvikle fagspesifikt innhold i lærerutdanningsfagene
- forsknings- og utviklingsprosjekter som fremmer tverrfaglig samarbeid om helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning

## Innledning

Denne rapporten formidler funn fra et kartleggingsarbeid om seksualitetsundervisning i lærerutdanning. Prosjektet er gjennomført med støtte fra Helsedirektoratet. Hovedmålsettingene med undersøkelsen det rapporteres fra, er å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan en best kan styrke helhetlig undervisning om seksualitet i lærerutdanningene. Eksisterende forskning på feltet viser at det er et stort opplevd kompetansebehov på feltet blant lærere i skolen, og lærerne rapporterer at styrking av fagområdet i utdanningene er et ønsket tiltak (Hind, 2016; Sex & Samfunn, 2017; Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017). Dette indikerer at lærerutdannere sitter i en nøkkelposisjon for å styrke skoleverkets innsats for bedre seksuell helse i befolkningen generelt, gjennom å kvalifisere landets lærerstudenter for seksualitetsundervisning.

I tillegg behovene som kommer fram i forskning på læreres opplevde kompetansebehov har studentorganisasjoner og studenter som har ytret seg i samfunnsdebatten, gitt uttrykk for at det legges [for lite vekt på seksualitetsundervisning](#) gjennom utdanningen, og at de ikke er forberedt på å undervise om seksualitet etter endt studieløp (Storesund, 2021). Lærerutdanningene blir kritisert for ikke å gi studentene den kompetansen de trenger for å undervise i henhold til læreplanverket. Disse bekymringene kommer i tospann med stor interesse for fagfeltet blant studentene, noe funnene i denne rapporten også vitner om.

Verken den dokumenterte kompetansemangelen blant lærere eller kritikken av lærerutdanningenes tilbud på dette fagområdet er nye, og det har allerede blitt gjort et stort utviklingsarbeid ved norske lærerutdanningsinstitusjoner for å styrke undervisning om seksualitet som fagovergripende tema. I 2016 ble det innført en ny læringsutbyttebeskrivelse i alle rammeplanene for lærerutdanning for å styrke kompetansen i å forebygge og oppdage barns utsatthet for vold og seksuelle overgrep. I kjølvannet av dette har flere utdanninger utviklet ulike former for fellesundervisning på feltet. Dette arbeidet har imidlertid i stor grad benyttet ekstern kompetanse, og det har vært behov for å undersøke hvilke hindre lærerutdannerne selv opplever mot å integrere helhetlig seksualitetsundervisning i utdanningene, og hvilke muligheter de ser i sin egen undervisningspraksis.

Dette forskningsprosjektet bidrar til oppfølging av *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016) og *Handlingsplan for fortsatt reduksjon i antall svangerskapsavbrudd – informasjon og tilgjengelighet 2020–2024* (omsorgsdepartementet, 2020) med overordnet mål om å bidra til god seksuell helse i hele den norske befolkningen. I 2021 lyste Helsedirektoratet ut midler til prosjekter som skal

- sikre at relevant personell får tilstrekkelig kunnskap om seksuell helse via grunn-, etter- og videreutdanninger
- sikre at seksuell helse integreres i det helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeidet på alle nivåer av helse- og omsorgstjenesten og andre relevante samfunnssektorer
- realisere målsettingen om fortsatt reduksjon i abortraten

Prosjektet skal bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan tiltak for å styrke undervisning om seksualitet i lærerutdanningene bør spisses for å maksimere effekten av tiltakene.

Gjennom kvalitative intervjuer med lærerutdannere har vi undersøkt hvordan informantene forstår seksualitetsundervisning, og hvordan de implementerer det i sin arbeidshverdag. Informantene har fortalt om hvilke begrensninger og muligheter de både opplever og visualiserer rundt seksualitetsundervisning i sin institusjon. Vi har også utforsket informantenes fortellinger om hvordan utdanningsinstitusjoner organiserer seksualitetsundervisning med tanke på tidsbruk, tverrfaglighet og samarbeid med andre. I tillegg har vi undersøkt hvilke tema ulike faglærere adresserer, og hvordan de forstår og vurderer sin egen kompetanse på feltet. Disse analysene kan bidra til å gi kunnskap om hvordan tiltak bør spisses for å tilby en helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene.

Prosjektet har undersøkt følgende problemstilling: Hvordan kan lærerutdanningenes undervisning om seksualitet styrkes? Denne problemstillingen besvares med utgangspunkt i analyser av styringsdokumenter og forskningsintervjuer med lærerutdannere. To forskningsspørsmål har blitt benyttet til å underbygge drøftingen av problemstillingen:

1. Hvilke kompetansebehov opplever lærerutdannere at de har i møte med undervisning om seksualitet?
2. Hvilke institusjonelle mulighetsrom finnes for å styrke seksualitetsundervisningen i lærerutdanningene?

Som spørsmålene indikerer, har prosjektet vært fundert i en hypotese om at det er både kompetansemessige og strukturelle forhold i lærerutdanningene som er avgjørende for å styrke helhetlig seksualitetsundervisning.

Den foreliggende rapporten oppsummerer funn fra prosjektet og setter disse sammenheng med eksisterende forskning. I det følgende vil vi gjøre rede for kunnskapsstatus på feltet og metodene som er benyttet i prosjektet. Videre vil vi gjøre rede for funn som peker på hindre for helhetlig seksualitetsundervisning knyttet til henholdsvis organiseringen av utdanningene og lærerutdanneres kompetanse. Endelig vil vi gjøre rede for funn knyttet til mulighetsrommet for helhetlig seksualitetsundervisning i norsk lærerutdanning og komme med anbefalinger til tiltak for å oppnå dette.



# Kunnskapsoppsummering: Helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning

Globalt sett har større internasjonale aktører innenfor generell helse, seksuell helse og utdanning, slik som Verdens helseorganisasjon (WHO), International Planned Parenthood Federation (IPPF) og United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), vært forkjempere for en helhetlig seksualitetsundervisning for barn. Gjentatte kunnskapsoppsummeringer bekrefter viktigheten av en helhetlig seksualitetsundervisning i skolen (UNESCO, 2009; UNESCO et al., 2018) og viser til fordeler som senere seksuell debut, færre seksuelle interaksjoner og partnere, redusert seksuell risikofølelse og økt bruk av kondom og annen prevensjon. De viser også til andre fordeler som kan tilskrives helhetlig seksualitetsundervisning, men som er mer utfordrende å definere og måle, som styrking av relasjoner, kjønnslikestilling, økt selvfølelse og selvtillit, og forbedring i kritisk tenkning, kommunikasjons- og forhandlingsegenskaper (O'Brien, Hendriks & Burns, 2021, s. 285).

UNESCOS gjennomgang av statusen til helhetlig seksualitetsundervisning i 2015 (UNFPA, 2015) viser at det er et stort gap mellom internasjonale, regionale og lokale politiske retningslinjer og strategier, og implementeringen av seksualitetsundervisning i skolen. Det er med andre ord et misforhold mellom den brede politiske støtten for helhetlig seksualitetsundervisning som tiltak for å bedre befolkningens seksuelle helse, og den undervisningen som faktisk møter elever. Lærerutdanning kan fungere som en barriere mellom politikk og praksis når de unnlater å kvalifisere framtidige lærere til å gjennomføre helhetlig seksualitetsundervisning. Den internasjonale forskningen på lærerutdanningenes arbeid på feltet tyder på at deler av forklaringen på sprik mellom politikk og praksis ligger nettopp i lærerutdanningene.

O'Brien et al. (2021) har gjennomført en kunnskapsoppsummering om helhetlig seksualitetsundervisning og lærerutdanning. De har identifisert et knippe hovedfunn i forskningslitteraturen som er svært relevant også for den norske konteksten:

1. Omfanget av seksualitetsundervisningen i skole og lærerutdanning utvides. Både tidsbruk og innhold utvides. Det faglige innholdet tenderer mot å bli mer helhetlig med større vekt på seksuell helse, kjønns- og seksualitetsmangfold, relasjoner og seksuelle rettigheter. Studenters interesse for tematikken er en sterk driver for utvidelsen av helhetlig seksualitetsundervisning i skole og lærerutdanning.

2. Lærere føler seg (fortsatt) dårlig forberedt på å tilby seksualitetsundervisning. Dette tyder på at kvalifiseringen i lærerutdanningene ikke er sterk nok, eller relevant nok for oppgavene lærere opplever at de møter.

3. Relevant utdanning skaper selvtillit blant lærere og mer og bedre seksualitetsundervisning. Dette funnet gjenspeiles i Beate Goldschmidt-Gjerløws undersøkelse blant samfunnsfaglærere i videregående opplæring, der relevant utdanning kjennetegner lærere som prioriterer undervisning om seksuelle overgrep mot barn (Goldschmidt-Gjerløw, 2021).

4. Helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning hindres på tvers av kontekster av følgende faktorer:

- fagtrengsel
- mangel på tydelige og konsistente krav i styringsdokumenter
- avhengighet av den enkelte fagpersons kompetanse og interesser
- mangel på integrasjon i lærerutdanningsfagene

Samlet sett underbygger forskningslitteraturen på dette feltet at lærerutdanninger internasjonalt sett generelt tilbyr mangelfull opplæring i helhetlig seksualitetsundervisning. Både dette overordnede bildet, og de spesifikke funnene i O'Brien et al. sin litteraturstudie (2021), gjenspeiles i den relativt begrensede eksisterende forskningen vi har tilgjengelig i norsk kontekst, og i funnene fra denne studien.

Det er svært mangelfullt kunnskapsgrunnlag når det gjelder seksualitetsundervisning i lærerutdanning i Norge, men noen spredte studier finnes. I en rapport om barns rettigheter, fysiske og seksuelle overgrep mot barn og samtalemotodikk med barn fra 2007, utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress på oppdrag fra Redd Barna, finner forfatterne at alle studentgruppene i profesjonsutdanningene allmennlærer, barnevernspedagog og førskolelærer rapporterer at de får for lite opplæring om disse temaene. Det var lærerstudentene som rapporterte om flest mangler, og som også var mest misfornøyde med opplæringen (Øverlien & Sogn, 2007). En masteroppgave ved NTNU i samfunnsfagsdidaktikk viser at litteratur om seksualitet i noen grad finnes i grunnbøker i faget, men at det likevel behandles som et marginalt tema av faglærere i samfunnsfag (Bartholsen, 2018).

Det finnes imidlertid en rekke studier som dokumenterer lærere i skolen sin opplevelse av å være kvalifisert eller ikke for å tilby helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. En rapport fra 2017 om styrking av seksualitetsundervisning i skolen gjort på oppdrag fra Sex og Politikk (Stubberud et al., 2017) finner at det jevnt over er lav kompetanse på seksualitetsundervisningsfeltet blant lærere, og at man gjerne har tilegnet seg den kompetansen man har på eget initiativ. Til tross for at lærere, skoleledere og skoleeiere opplever undervisning om seksualitet som nødvendig, har fagområdet lav prioritet, ifølge lærerne (Stubberud et al., 2017.) Dette forklares blant annet med at undervisning om seksualitet krever tverrfaglig samarbeid, noe som er tidkrevende. Lærerne som ble intervjuet i denne studien, etterlyser seksualitetsundervisning som tema i lærerutdanning (s. 37). Stubberud et al. peker på pådriverarbeid i profesjonsutdanningene som et viktig satsingsområde for å bedre seksualitetsundervisning i skolen (s. 41).

Betydningen lærerutdanningene kan ha i å styrke helhetlig seksualitetsundervisning i skolen, kommer også fram i Beate Goldschmidt Gjerløws forskning om samfunnsfagslærere. Hun identifiserer relevant utdanning, støtte fra ledelse og kolleger og emosjonell forberedelse som faktorer som fremmer seksualitetsundervisning (Goldschmidt-Gjerløw, 2021). I en rapport fra Sex og samfunn kommer det fram at kun 12 % av lærerne mente de fikk kunnskap om seksualitetsundervisning i sin utdanning (Sex og samfunn, 2022). De finner også at seksualitetsundervisning blir prioritert noe høyere blant lærere som er utdannet etter 2002, enn de som er utdannet tidligere (Sex og samfunn, 2022). Denne rapporten bekrefter tidligere studier som stadfester at lærere selv opplever seksualitetsundervisningen som mangelfull, og at de ønsker å bedre den (Hind, 2016; Samfunn, 2022). Lærernes oppfatninger gjenspeiles i elevers opplevelse av at undervisningen er mangelfull, og bør forbedres (Hind, 2017; Samfunn, 2022). Et viktig funn fra Hind (2016), som bekreftes av Sex og samfunns nye undersøkelse, er et betydelig flertatt av lærerne mener det ville vært et godt tiltak for bedring av seksualitetsundervisningen

«at kunnskap om og formidling av seksualitet som tema inngår i utdanningsforløpet for lærer- og helsefagstudenter» (Hind, 2016; Sex og samfunn, 2022).

Forskningen vi har gjort rede for over, peker på lærerutdanningene som en del av løsningen for å sikre bedre helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. Samtidig identifiserer den noen viktige hindre i lærerutdanningene knyttet til politiske føringer, fagtrengsel, kompetanse og faglig integrering (O'Brien et al., 2021) som vi vil behandle grundig i denne rapporten.

## Metode og materiale

For å få innsikt i kompetansebehov i seksualitetsundervisningen i lærerutdanningene i Norge har vi gjennomført 14 kvalitative forskningsintervjuer med ansatte ved fire norske lærerutdanninger. I tillegg har vi studerte utvalgte studieprogrammets rammeplaner og nasjonale retningslinjer for å klargjøre hvilken plass helhetlig seksualitetsundervisning har i styringsdokumentene for lærerutdanningene. Intervjumaterialet har vært gjenstand for kollektiv kvalitativ analyse utført av en referansegruppe bestående av fagpersoner fra norske lærerutdanninger.

I dette kapittelet redegjør vi for metodiske valg, herunder utvalg, rekruttering, analysestrategier og etiske refleksjoner.

### Rekruttering og utvalg

Prosjektet ble startet tidlig i august 2021. Det første vi gjorde, var å utarbeide et informasjonsskriv og en intervjuguide. Deretter sendte vi søknad til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD), fikk bekreftelse på at prosjektet var i samsvar med gjeldende regelverk for håndtering av personopplysninger, og kom i gang med datainnsamling i september. Vi ønsket i utgangspunktet en jevn fordeling mellom ulike lærerutdanningsinstitusjoner og studieretninger. For å rekruttere lærerutdannere som har befattning med seksualitetsundervisning, brukte vi først eget kontaktnettverk. Prosjektleder og resten av referansegruppen kom med innspill til personer de kunne se for seg at var relevante fordi de har tilknytning seksualitetsundervisning på sin institusjon. Disse personene ble så kontaktet på e-post med invitasjon om å delta i studien. Personene ble også oppfordret til å gi tips til andre personer de anså som egnet. Det ble også sendt e-poster til utvalgte studieprogramledere. I tillegg ble det gjennomført uformelle samtaler på NTNU som en del av arbeidshverdagen, hvor vitenskapelig assistent fikk kjennskap til ulike personer på institusjonen som kunne være relevante. Vitenskapelig assistent ble også kontaktet av personer som hadde hørt om prosjektet av andre. Dette var hovedsakelig personer fra NTNU. Vitenskapelig assistent holdt oversikt over fagseksjoner og institusjoner for å sikre et bredt utvalg. En jevn fordeling på fag og institusjoner ble likevel en utfordring. Dette har ført til at det er en overvekt av deltakere fra NTNU (9). De øvrige deltakerne kommer fra Universitetet i Sørøst-Norge (3), Universitetet i Agder (1) og Universitetet i Oslo (1). Det var også størst interesse fra personer ved pedagogikk og samfunnsfag. Fagområder som er representert, er pedagogikk (6), samfunnsfag (4), norsk (1), engelsk (1), naturfag (1) og KRLE (1). Utvalget består av 11 kvinner og 3 menn.

### Gjennomføring av intervjuer

Intervjuguiden ble utviklet av prosjektleder og vitenskapelig assistent (se vedlegg). Deretter ble resten av prosjektgruppen rådspurt, innspill ble vurdert, og guiden justert. Formålet med intervjuguiden var å stille spørsmål som både dekker deltakernes bevissthet rundt og tilknytning til seksualitetsundervisning i egen undervisning, deres erfaringer og betraktninger omkring seksualitetsundervisning på sitt lærested, og vurderinger av hva som muliggjør og/eller begrenser det å kunne gjennomføre helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningen. Dette inkluderer spørsmål som adresserer institusjonelt mulighetsrom og begrensninger når det gjelder undervisning, samt personlige erfaringer og overbevisninger.

Intervjuene varte fra 45 til 90 minutter og ble gjennomført personlig (9 intervjuer) eller via Zoom (5 intervjuer). Intervjuene ble tatt opp på bånd. Vitenskapelig assistent gjorde notater etter at hvert intervju var gjennomført. Videre ble alle opptak gjennomgått, og grundige og utfyllende sammendrag ble skrevet. I denne prosessen ble også utdrag eller sitater som framsto meningsfulle, transkribert ordrett. Deretter ble disse sammendragene gjennomgått enda en gang og forkortet. De viktigste elementene ble beholdt. Betydningsfulle sitater ble transkribert i sin helhet. Til slutt stod vi igjen med 14 sammendrag av kvalitative forskningsintervjuer på mellom tre og fem sider. Sammendragene inneholder utvalgte sitater som er gjengitt i sin helhet. Det er disse sammendragene som danner grunnlaget for analysen som er gjort i samarbeid med prosjektets referansegruppe.

## Analyseprosessen

Rapporten baserer seg på en kollektiv kvalitativ analyse hvor datamaterialet har blitt analysert i fellesskap av prosjektets referansegruppe (Eggebo, 2020). Referansegruppen består av ansatte ved lærerutdanninger med ulik fagbakgrunn og som har erfaring med undervisning om seksualitet. Gruppen består av Stine Helena Bang Svendsen (prosjektleder fra pedagogikk, NTNU), Bård Knutsen (biologi, NTNU), Kristin Gregers Eriksen (samfunnsfag, USN) og Mari Gunnman Furunes (vitenskapelig assistent fra pedagogikk, NTNU). Disse er valgt ut med tanke på sine faglige bidrag til studien og sin erfaring med arbeid for å styrke undervisning om seksualitet i lærerutdanningene innenfra. Kollektiv kvalitativ analyse går ut på å samle forskergruppen til et felles verksted og å ta fatt på analysearbeidet i fellesskap.

## Etikk

Studiens håndtering av personvern er kvalitetssikret av NSD med referansenummer 522844. Prosjektnummer ved NTNU Institutt for lærerutdanning er 90716600. Alle deltakere har gitt skriftlig samtykke til deltakelse. Lydfiler har blitt oppbevart i passordbeskyttede filer på NTNUs server. Intervjudata har blitt anonymisert under transkribering. Samtykkeskjema og infoskriv er vedlagt rapporten.

## Metoderefleksjoner

Datamaterialet er egnet til å si noe om hva et utvalg lærerutdannere mener er sentrale muligheter og utfordringer i lærerutdanningenes arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning, sett i lys av styrende dokumenter for studiene. Det er ikke egnet til å si noe om hvordan det faktiske studietilbudet i lærerutdanningene ser ut, eller hvordan studenter opplever studiene. Dette er egnede spørsmål for framtidig forskning på dette feltet.

Intervjuene er gjennomført som semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. Det innebærer at intervjusituasjonen er preget av gjensidig deltakelse. En slik gjensidighet åpner for muligheten for at man som intervjuer blir ledende, men i et kvalitativt forskningsintervju anses forskeren og deltakeren alltid som samskapere om materialet (Brinkman & Kvale, 2015). I et slikt prosjekt er det også en del av prosjektets formål å bidra til en økt bevissthet rundt seksualitetsundervisning. Intervjuene har i seg selv bidratt til å gi informantene en rikere forståelse av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene, etter deres egne utsagn.

## Lærerutdanningenes faglige infrastruktur

Styrking av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene fordrer en god forståelse for de lover og retningslinjer som lærerutdanningene er underlagt, samt de styrende praksisene og tenkemåtene i lærerutdanning. Lærerutdanningene er rammeplanstyrte studier. Det vil si at studienes organisering er definert i forskrifter til universitets- og høyskoleloven. De institusjonelle betingelsene for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning er ulike i praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), grunnskolelærerutdanning (GLU) og 5-årig integrert lektorutdanning (5LU). Samtidig er det to viktige fellestrekk mellom utdanningene. Det ene er at hovedvekten av opplæringen skjer i disiplin-fag eller skolefag. Det andre er at pedagogikk er et fellesfag som alle studenter har. Pedagogikkfaget blir derfor ofte en arena for tema som rammeplanene krever at utdanningene skal berøre, uten at de er lagt til et bestemt fagområde.

Helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning må stå i relasjon til skolens arbeid og forpliktelser. Det er derfor nødvendig å vurdere hvordan lærerutdanningenes styringsdokumenter berører helhetlig seksualitetsundervisning, i forhold til hvordan læreplanen for skolen oppsummerer skolens forpliktelser. I det følgende beskriver vi hvordan seksualitet og tilgrensende tema er behandlet i skolens læreplan. Deretter redegjør vi for hvordan temaet blir behandlet i de ulike lærerstudienes rammeplaner. Videre beskriver vi hvordan dette konkretiseres i studienes organisering og struktur. Endelig bruker vi intervjumaterialet til å diskutere hvilke institusjonelle muligheter og hindre lærerutdannere selv ser for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning, med vekt på pedagogikk og profesjonsfaglig fellesundervisning.

### Helhetlig seksualitetsundervisning i skolens styringsdokumenter

Norske myndigheter har sluttet seg til WHO sin forståelse av og målsetting om helhetlig seksualitetsundervisning som redskap til å fremme seksuell helse gjennom utdanning. WHO definerer seksualitetsundervisning

«som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne holdninger og verdier. Seksualitetsundervisning etter denne standarden omfatter tema som seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, følelser, intimitet, kroppsbilde og kjønnsroller». (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s 18).

Videre vektlegges det 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).

I forbindelse med innføringen av ny læreplan i 2020 (LK20) ble det helhetlige perspektivet på seksualitetsundervisning styrket gjennom innføringen av det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring, som er beskrevet i ny overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det tverrfaglige temaet griper inn i de fagspesifikke delene av læreplanen og tar sikte på å fremme «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kjønn, seksualitet, relasjoner, følelser og grenser og grensesetting er spesifisert som viktige områder. Det kommer til syne i hovedområdet kropp og helse i naturfaget for grunnskolen, som anbefaler alderstilpasset seksualitetsundervisning. Elever skal for eksempel i løpet av småskolen lære å «samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at tematikk som har blitt oppfattet som kjernen av seksualitetsundervisningen i skolen, nemlig pubertets- og reproduksjonslære, skal fases inn fra de første skoleårene. Innen 7. trinn skal denne kompetansen utvikles. Elevene skal nå kunne «gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet». Det er verdt å merke seg at dette er fagstoff som typisk har blitt behandlet i temauker på ungdomstrinnet i skolen, til tross for at det også i foregående læreplaner har vært fagstoff knyttet til mellomtrinnet i naturfag (Stubberud et al., 2017). Læreplanen legger med andre ord opp til at skolen skal justere sin praksis og fremme en mer aldersadekvat seksualitetsundervisning i tråd med WHO's standard for helhetlig seksualitetsundervisning (UNESCO, 2018).

Samfunnsfaget forvalter en del av temaområdet folkehelse og livsmestring gjennom hovedområdet identitet og fellesskap. Dette kommer til syne i målet om at elevene på 2. årstrinn skal kunne «samtale om kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og korleis egne og andre sine grenser kan uttrykkest og respekterast», som ved 4. årstrinn skal utvikles til å «samtale om grenser knytte til kropp, kva vald og seksuelle overgrep er, og kvar ein kan få hjelp dersom ein blir utsett for vald og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også i samfunnsfaget ser vi altså at læreplanen foreskriver en mer aldersadekvat praksis enn det som skolen har hatt for vane å praktisere. Det er også verdt å nevne at LK20 innebærer mer eksplisitte mål om seksualitetsundervisning i videregående opplæring ved at elevene skal kunne «reflektere over utfordringer i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» som en del av fellesfaget samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne endringen har betydning for lærerutdanningene som har fokus på kvalifisering til videregående opplæring, der det har vært vanlig å hevde at seksualitetsundervisning ikke har læreplanforankring (Bartschick & Bergh, 2021).

Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) forvalter også en del av den helhetlige seksualitetsundervisningen i skolen. I dette faget skal elevene i løpet av småskolen lære å «beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn», samt å «sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er viktige egenskaper for å ivareta egen og andres seksuelle helse. Utover utvikling av disse kjernekompetansene har også KRLE et ansvar knyttet til seksualitet, sosiale medier og etikk som kommer til uttrykk i at elevene ved utgangen av ungdomsskolen skal kunne «identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). KRLE-fagets ansvar for seksualitetsundervisningen har særlig betydning for grunnskolelærerutdanningene ettersom faget har blitt tildelt 20 % av undervisningstiden i PEL 2, som er det fellesfaget i grunnskolelærerutdanningene som har særskilt ansvar for å fremme kompetanse om seksuell helse.

Norskfaget i skolen har et særskilt ansvar for kommunikasjon som en del av helhetlig seksualitetsundervisning. Dette kommer blant annet til syne i målet om at elevene i småskolen skal kunne «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» og i løpet av mellomtrinnet skal lære å «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er imidlertid ikke sterk tradisjon i skole eller lærerutdanning for å forstå disse delene av norskfaget som et ledd i skolens helhetlige seksualitetsundervisning. Det er likevel mange eksempler på skoler som også bruker norskfaget til å bidra til seksualitetsundervisningen, og denne rapporten vitner også om lærerutdannere som gjør det. Norskfagets rolle framstår imidlertid som avhengig av den enkelte undervisers kompetanse og interesse både i skolen og lærerutdanning.

Kroppsøvfagets læreplanfestede ansvar for helhetlig seksualitetsundervisning er begrenset til at elevene skal kunne «reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilete» ved utgangen av ungdomsskolen. Tidligere forskning har vist at heteronormativitet er en viktig problemstilling i faget, og at dette kommer spesielt tydelig fram i garderobestrukturen og i danseundervisning (Walseth & Mæhre, 2014). Dette synliggjør behovet for å behandle helhetlig seksualitetsundervisning som et spørsmål om skolens innhold og organisering mer generelt, og ikke er begrenset til innholdet i fagene.

Opplæringsloven styrer skolens helhetlige virksomhet, og læreplanen er en forskrift til denne. Skoleeiers ansvar for helhetlig seksualitetsundervisning ble styrket gjennom innføringen av kapittel 9a om elevenes skolemiljø i opplæringsloven fra 2002 (Opplæringslova, 2002). Her stadfestes det at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2002). Det står også at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 2002). Skolen har plikt til å gjennomføre tiltak som fremmer et helsebringende skolemiljø, og som hindrer mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og det følger straffansvar for skoleeier om denne plikten forsømmes. Disse bestemmelsene er svært relevante for skolens arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning, ettersom mobbing, vold, diskriminering og trakassering utgjør en relativt utbredt og alvorlig trussel mot elever i skolen sin helse i allmennhet, og seksuelle helse i særdeleshet. Dette kommer til syne i LHBTIQ-personers rapportering om utstrakt mobbing i skolen (Anderssen, Eggebø, Stubberud & Holmelid, 2021), og omfanget av seksuelle krenkelser og overgrep mot og blant barn og unge (Stefansen, Smette & Bossy, 2014).

Oppsummert stiller skolens styringsdokumenter omfattende krav til skoleledelse og lærere om undervisning om seksualitet, og om forebygging av kjønnsbasert og seksuell trakassering, samt om å forhindre at barn utsettes for overgrep og vold. Det er stor avstand mellom kravene i skolens styringsdokumenter og styringsdokumentene for lærerutdanningene på dette området, som vi skal se i fortsettelsen. Dette er i seg selv et kjerneproblem for helhetlig seksualitetsundervisning i norsk skole, ettersom skolen er pålagt et ansvar som lærerutdanningene i streng forstand ikke har ansvar for å kvalifisere for.



## Faglig organisering og studiestruktur i lærerutdanningene: Implikasjoner for helhetlig seksualitetsundervisning

Grunnskolelærerutdanningen (GLU) for 1.–7. trinn er femårig og består av emner i tre eller fire undervisningsfag, 60 stp. pedagogikk og elevkunnskap (PEL), 90 stp. masterstudium i undervisningsfag eller pedagogikk, samt praksisstudier. GLU 5–10 består av to eller tre undervisningsfag, og følger ellers samme struktur.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) består av 30 stp. pedagogikk, 30 stp. fagdidaktikk og minst 60 arbeidsdager praksisopplæring.

5-årig integrert lektorutdanning (5LU) for undervisning i trinn 8–13 i skolen består av emner i to disiplin-fag, 60 stp. pedagogikk og fagdidaktikk, samt praksisstudier. Det er bare profesjonsfagene pedagogikk og fagdidaktikk som tilbys av lærerutdanningene. Resten av undervisningen foregår i disiplin-fagene, og det er også disiplin-instituttene som eier studieprogrammene.

### Rammeplanlagte krav til utdanningene: Erfaringer fra endringen i 2016

Seksualitet og tilgrensende tema har ikke hatt en framtrødende posisjon i planverket for norske lærerutdanninger. I 2016 kom imidlertid en forskriftsendring som har hatt betydning for feltet (Kunnskapsdepartementet, 2016). «For å sikre at alle kandidater fra de nevnte lærerutdanningene har kunnskaper og ferdigheter til å håndtere vold og seksuelle overgrep mot barn og unge» introduserte departementet en endring i § 2 i rammeplanene for lærerutdanninger – barnehagelærerutdanning, faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning, lektorutdanning, praktisk-pedagogisk utdanning, praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag og 4-årige grunnskolelærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2016). I samtlige forskrifter ble læringsutbyttebeskrivelsen endret slik at følgende kunnskaps- og ferdighetsmål ble inkludert:

#### Kandidaten

- har kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn, gjeldende lovverk og barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv
- kan identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak, og kunne etablere samarbeid med relevante faginstanser (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Endringen førte til at ledelsen ved mange utdanninger undersøkte om undervisning som kunne kvalifisere til dette læringsutbytte, fant sted, og om det ikke gjorde det, at noen ble ansvarliggjort med tanke på å få dette til å skje. Styringsgrepet fra departementet og ledelsens oppfølging hadde ulike effekter på utdanningene, avhengig av fagkompetansen som var tilgjengelig i staben. Vi vil vise til to eksempler fra lærerutdanningene i Trondheim for å illustrere dette.

Ved NTNUs daværende program for lærerutdanning, da ansvarlig for PPU og profesjonsdelen av 5LU, var rammeplanendringen viktig for at faglærere med relevant kompetanse om seksualitet fikk gjennomslag for å styrke undervisningen. Ansvarlige faglærere i pedagogikk og fagdidaktikk fikk tildelt ekstra ressurser for å bygge ut en felles temadag om seksualitet for alle studenter, og denne arrangeres fortsatt på disse studiene. Denne temadagen ble arrangert og undervist både med interne faglærere og eksterne ressurser. Her inngår seksuelle overgrep som tema, men helhetlig seksualitetsundervisning ligger til grunn for innhold og organisering.

Ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag, fakultet for lærerutdanning, ga ledelsen faglærere i PEL ansvaret for å utvikle faginnhold som kunne svare til de nye rammeplankravene. En av informantene forteller om hvordan dette opplevdes for en som ikke hadde relevant kompetanse:

Vi på lærerutdanningene visste jo heller ikke hvordan vi skulle ta tak i dette, du bare gir det til en person liksom, se her, vær så god. Det er jo dramatisk! For hva gjør en da?

Informanten forteller at fagmiljøet søkte midler til kompetanseheving, og også lyktes med å heve kompetansen som et ledd i dette arbeidet. Samtidig opplevdes veien til selv å tilby god undervisning lang, og eksterne ble hentet inn for å styrke undervisningen. Informanten forteller at «vi hadde ikke språk på dette på dette, vi kunne ingenting». Resultatet ble undervisning med eksterne foredragsholdere om traumer, vold og seksuelle overgrep. Undervisningen ble ikke satt inn i en ramme for helhetlig seksualitetsundervisning, eller i en tydelig pedagogikkfaglig ramme.

Hvilken forskjell gjorde relevant kompetanse i staben i 2016? Eksemplene over tyder på at fagmiljø med relevant kompetanse tolket rammeplanens krav om kunnskap om vold og seksuelle overgrep til at det måtte tilbys helhetlig seksualitetsundervisning, i tråd med faglige innsikter om hva slags kunnskap som trengs for å styrke læreres evne til å fremme elevs seksuelle helse og trygghet. Fagmiljø uten relevant kompetanse tok rammeplanteksten mer bokstavelig og innarbeidet undervisning om «barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn, gjeldende lovverk og barns rettigheter». Her ble altså ikke undervisning om seksualitet, inkludert seksuell helse, koblet til denne tematikken.

Fortellingene illustrerer hvordan rammeplanendringen førte til økt prioritering av undervisning om vold og seksuelle overgrep etter 2016, og at dette gjerne førte til at det ble satt av tid dette temaet i pedagogikk eller andre felles profesjonsøkter. En temadag med utstrakt eller utelukkende bruk av eksterne forelesere ble det typiske resultatet hos de aller fleste utdanningene som tok endringen i rammeplanen på alvor. Som vi ser av fortellingene over, skjedde dette både på læresteder som hadde relevant fagkompetanse i staben, og på læresteder som ikke hadde det. Rammeplanendringen kan derfor sies å ha hatt god effekt, selv om denne effekten også var avhengig av kompetansen som fantes på institusjonene. Vi tolker disse erfaringene som en indikasjon på at en styrking av forankringene i styringsdokumentene er et hensiktsmessig tiltak, også i Norge.

## Temadager og fellesundervisning: Kjærkomne minimumsløsninger

Samtlige utdanninger vi har vært i kontakt med gjennom denne studien, og alle vi kjenner til utover dette, benytter seg av temadager på en eller annen måte for å tilby undervisning om vold og seksuelle overgrep spesielt eller seksualitet generelt. Temadagene har ulik form og funksjon og ulikt faginnhold i de ulike studiene, men det er likevel en del fellestrekk. De har varighet mellom 4 og 7 undervisningstimer, de tilbys i felles profesjonsundervisning, og de undervises hovedsakelig av eksterne foredragsholdere. De eksterne foredragsholderne har bakgrunn fra pådriver- og interesseorganisasjoner på seksualitetsfeltet, men noen har også bakgrunn fra offentlige etater og andre deler av universitets- og høyskolesektoren.

Organisasjoner og kompetansesenter som bidrar på temadager i lærerutdanning:

- Senter mot incest og seksuelle overgrep (SMISO)
- Foreningen FRI – Rosa Kompetanse skole
- Redd Barna
- Barnehusene
- Politiet
- Sex og Politikk
- Sex og samfunn
- Barnevernet

I tillegg ser vi at enkeltpersoner med relevant kompetanse fra medisin, psykiatri og helsesykepleie leies inn som foredragsholdere.

Informantene som er ansvarlig for temadagene, er tydelige på at fagkompetansen som hentes inn fra eksterne aktører, er nødvendig for å tilby god undervisning, og mange uttrykker også at de ikke har relevant kompetanse i eget fagmiljø som kan gi denne undervisningen. Det hentes imidlertid inn eksterne undervisningsressurser til denne tematikken også der det finnes relevant fagkompetanse. De aktuelle interne fagpersonene har fulle arbeidsplaner og må gjerne ta på seg slik undervisning som ekstraoppdrag, selv om undervisningen er på egen institusjon.

Kombinasjonen av kompetansemangel og ressursmangel er imidlertid ikke tilstrekkelig forklaring på den utstrakte bruken av eksterne foredragsholdere i undervisning om seksualitet. Det må også sees som et uttrykk for en faglig prioritering av fagmiljøene. Som vi skal se nærmere på i neste kapittel, opplever lærerutdannere i de fleste fag at seksualitet er et marginaletema i egne fag. Kompetansen regnes ikke som sentral i faget, og dermed ikke som avgjørende, verken i ansettelser eller fagutvikling. Når rammeplanen likevel gir en tydelig forpliktelse på at deler av dette kunnskapsområdet skal dekkes, blir temadag med eksterne forelesere en akseptabel minimumsløsning som gjør det mulig å krysse av boksen for at jobben er gjort, uten at institusjonens faglige prioriteringer egentlig endres.

Informantene i denne studien er gjennomgående kritiske til temadager om seksualitet og seksuelle overgrep, selv om de også mener at det tilbudet de får gitt studentene sine på slike dager, er «bedre enn ingenting». De trekker opp følgende hovedproblemer:

- Faginnholdet blir dårlig integrert i studiet.

- Dagene fungerer ikke kompetansehevende for staben.
- Undervisningskvaliteten er diskutabel, selv om studentene elsker det.

Disse problemene henger nøye sammen. En informant forklarer hvordan faglig integrering og eierskap ser ut til å stå i motsetning til utstrakt bruk av eksterne ressurser på denne måten:

Men når det «outsources» til lag og interesseorganisasjoner der ute, så vet jo våre (fag)lærere at det skjer, jeg tror at det engasjementet og eierskapet kanskje er mindre til akkurat den temadagen som tilrettelegges av en temadagskoordinator, kontra undervisning om bærekraftig utvikling hvor de blir med som fasilitatorer selv.

Flere informanter som arrangerer temadager, forteller at de inviterer faglærere og ledelse hvert år, men at det er sjelden at noen kommer for å delta. Det er tydelig at de ansvarlige fagpersonene oppfatter dette som manglende interesse. Samtidig sier mange at de gjerne skulle ha deltatt, men at de ikke har tid. Informantene forklarer at «folk har mer enn nok med sitt eget fag» og når de har eksterne forelesere som en temadagskoordinator følger opp, opplever de at de er nødt til å bruke den tiden på å forberede neste økt. En studieprogramleder som selv har deltatt på temadagene på programmet hun leder, kommenterer den manglende prioriteringen av å delta blant faglærerne på følgende måte:

Nå høres jeg kanskje dømmende ut. Men det er lett å tro at vi har det så travelt, vi er så opptatt. Å skulle få til en hel dag, liksom. Jeg tenker nok at det er det. Man lever i en ganske hektisk hverdag. Jeg har aldri tenkt på at det er noe annet enn det, for å si det sånn.

Hva om man så skal tenke på andre forklaringer? Over pekte vi på eierskap til undervisningen, og statusen til seksualitetsundervisning i skole og lærerutdanning. Flere informanter peker på at det er lett å nedprioritere noe som ikke anses som kjernen i faget. Det kan også hende at lærerutdannere ikke ønsker å sitte og høre på forelesninger en hel dag. Dette bringer oss til lærerutdannernes bekymringer for undervisningskvaliteten på temadagene.

Flere informanter påpeker et slående paradoks ved temadagene om seksualitet og seksuelle overgrep: Studentene gir kjempegode tilbakemeldinger til tross for at de må sitte passivt og høre på forelesninger i timevis. Mange temadager er basert på god gammeldags bankundervisning i Freires forstand (Freire, 1970/2010). Studentene sitter i auditoriet, gjerne 300 stykker, og fylles opp med kunnskap. Lærerutdannerne gir uttrykk for at studentene aldri ville godtatt så mye forelesningsbasert undervisning på en dag om noe annet tema. Det er som om studentenes tørst etter kunnskap om seksualitet gjør at de ikke bare tar til takke med lavere undervisningskvalitet enn ellers i utdanningen, men at de til og med er entusiastiske over det. Alle oppgir at de får kjempegode tilbakemeldinger på temadagene sine, enten de er digitale eller fysiske, til tross for at studentene involveres minimalt i undervisningen. Om en skal dømme ut fra studentevalueringer, framstår det tilnærmet umulig å mislykkes så lenge seksualitet og seksuelle overgrep tematiseres på en kunnskapsbasert måte.

I vurderingen av dette paradokset må vi ha med oss at forelesningene studentene hører på ofte er veldig gode. Flere av de eksterne aktørene på feltet perfeksjonerer sjangeren forelesning og utnytter formatets potensial til det fulle. Når lærerutdannerne påpeker at vi må undersøke undervisningskvaliteten, er det ikke ment som en kritikk av forelesningene. Problemet lærerutdannerne peker på, er at studentene ikke kan forventes å rekontekstualisere og anvende kunnskapen de får formidlet på forelesningen, med mindre de får mer støtte i prosessen med å innarbeide den i egen tenkning og praksis. Hovedarenaene for dette arbeidet i lærerutdanning er seminarundervisning og praksis i skolen. All undervisning som ikke lager rammer for studentens eget arbeid med faginnhold, oppfattes av lærerutdannere som utilstrekkelig, i tråd med den forsknings- og erfaringsbaserte kunnskapen de besitter om undervisning og læring.

I enkelte tilfeller blir temadagen fulgt opp av et seminar der studentene får jobbe med undervisning om seksualitet og ivaretagelse av barn som er utsatt for seksuelle overgrep. Dette innebærer at stillaset som undervisningen bygger for studentenes læring, blir bedre, og det innebærer også at lærerutdannerne er mer tilfredse med den undervisningen som tilbys. For at dette skal kunne skje, må faginnholdet integreres i lærerutdanningsfagene. Den integrasjonen er kompetanseavhengig og fordrer at flere lærerutdannere opplever at de kan videreføre innholdet i temadagene i egne seminarer.

Oppsummert framstår det utstrakte tilbudet om temadager om seksualitet eller seksuelle overgrep som en nødvendig og kjærkommen styrking av lærerstudenters tilbud i undervisning om seksualitet. Tilbudene er populære blant studentene og en tidseffektiv løsning for faglærerne, ettersom eksterne krefter står for mesteparten av undervisningen. Lærerutdannerne peker imidlertid på betydelige mangler ved dette undervisningstilbudet, som kan bøtes på gjennom kompetanseheving blant lærerutdannere og integrering av fagstoffet i lærerutdanningsfagene.

## Målet om tverrfaglighet og tverrfaglighetens umulighet

Samtlige informanter som har bidratt i dette prosjektet, har tematisert tverrfaglighet og tverrfaglig samarbeid som en nøkkel til helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene. De aller fleste gir uttrykk for at det både er ønskelig og nødvendig med samarbeid mellom fag for at undervisningen om seksualitet skal bli helhetlig. En informant sier: «Det er jo min våte drøm da, at vi skal få til det.» Det ser imidlertid ut til at det tverrfaglige samarbeidet er langt mer tilfredsstillende i fantasien enn i praksis for lærerutdannerne.

Samtidig som de alle fleste holder fram tverrfaglig samarbeid som en gullstandard for helhetlig seksualitetsundervisning, er det langt mellom de vellykkede tverrfaglige samarbeidene. Vi har imidlertid fått mange fortellinger om havari i forsøk på tverrfaglig samarbeid fra informantene. En sier at «jeg opplever at vi lever i et system hvor vi blir bundet på hender og føtter i forhold til hva vi får til av samarbeid tverrfaglig». Fra samtlige faglige leire vi har vært i kontakt med, rapporteres det at det nesten ikke er dialog om undervisning mellom ansatte i ulike fag, og i de tilfellene det har vært pålagt fra ledelsen, har samarbeidene vært veldig vanskelige. Denne siloproblematikken ser ut til å være mest uttalt i grunnskolelærerutdanningene, som på grunn av sin størrelse også dominerer i kulturen i lærerutdanningsfeltet. Det er også vanlig med organisering av de ansatte i fagbaserte seksjoner i lærerutdanningene. Dette betyr at mange ansatte har få møtepunkter med kolleger som underviser i andre fag. De fleste informantene er

også ærlige på at de har lite eller ingen innsikt i undervisningsarbeidet i andre fag enn sitt eget. En informant sier at «i en pressa hverdag så prioriterer du ikke å samordne andre folk fra andre fagseksjoner, du er på en måte nærest dine egne fag». Dette utsagnet bør forstås i en kontekst der det å samordne med folk fra andre fagseksjoner innebærer å dra til et annet sted på campus, hvor en kanskje ikke er kjent, og snakke med folk en ikke kjenner fra før.

Alle studieprogrammer har imidlertid studieprogramråd med representanter for alle fag, der en kunne sett for seg at tverrfaglige spørsmål i utdanningen ble diskutert. Informantene som er involvert i koordinering eller studieprogramledelse i femårig lektorutdanning eller PPU, formidler også at dette i noen grad skjer der. Disse programmene har også profesjonsøkter eller fellesundervisning som både pedagoger og fagdidaktikere fra flere fag bidrar til. Under denne paraplyen organiserer disse utdanningene fagdager, og det flere informanter peker på, er at profesjonsøkter er en mulig arena for en forsterking og utvidelse av seksualitetsundervisningen i disse studiene.

Informanter som jobber i grunnskolelærerutdanningene, har verken positive erfaringer med eller særlige forhåpninger til helhetlig arbeid med seksualitetsundervisning på studieprogramnivå. En informant utdyper:

Det kan hende ledelsen gjør noe der, men jeg føler ikke at jeg har blitt kalt inn til noen møter eller noe sånt. Vi har jo studieprogramråd, og jeg har sittet i 1–7 i en ganske lang periode. Det er slike ting jeg kunne tenkt meg å diskutere der, men på disse møtene, som er ganske sjeldne, så sitter vi og diskuterer mer sånn ofte praktiske ting eller formelle ting, og ikke innholdet. Akkurat på disse tverrfaglige temaene så skulle jeg ønske at vi kunne snakket om det. Så jeg føler ikke at det ligger så veldig til rette for det, det gjør jeg ikke.

Studieprogramråd og andre møteplasser mellom faglærere i GLU 1–7 og 5–10 oppleves av informantene å være fora for administrativt arbeid og praktisk samordning. Vi har spurt om ledelsen har vist noe interesse for undervisning om seksualitet i utdanningene. Til dette svarer de fleste nei, men mange legger til at ledelsen heller ikke har tematisert noen andre faglige spørsmål. De faglig ansatte opplever med andre ord at ledelsen tar en administrativ rolle, og at faglige spørsmål i allmennhet har liten eller ingen plass i det som oppfattes som ledelsen i lærerutdanningene. Denne opplevelsen sameksisterer naturligvis med at store fagpolitiske spørsmål diskuteres kontinuerlig i forbindelse med prioritering av ressurser på alle nivåer i organisasjonen. Men ettersom disse diskusjonene også bærer preg av ressursfordeling mellom fag og fagmiljø, ser de ikke ut til å fremme tverrfaglig samarbeid.

Oppsummert framstår tverrfaglig samarbeid etter informantenes oppfatning som en forutsetning for å tilby helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning, samtidig som de institusjonelle hindrene for dette framstår uoverstigelige for mange. Denne virkelighetsoppfatningen finnes primært i grunnskolelærerutdanningene. Informanter som jobber i 5LU og PPU, opplever å ha bedre samarbeidsstrukturer på tvers av fag. Vi tolker dette som en indikasjon på at det er behov for utvikling av bedre samarbeidsstrukturer mellom fag i grunnskolelærerutdanningene for å styrke tverrfaglige områder som helhetlig seksualitetsundervisning. De fagansattes opplevelse av manglende handlingsrom utover eget fag

tyder på at det er behov for en betydelig innsats for samordning på studieprogramnivå, spesielt i grunnskolelærerutdanningene.

## Pedagogikkfagets rolle i tverrfaglig samarbeid om helhetlig seksualitetsundervisning

Det er stor kontrast mellom lærerutdannernes opplevelse av at tverrfaglig samarbeid rundt undervisning om seksualitet er vanskelig inntil det umulige, og de politisk bestemte føringene for lærerutdanningenes arbeid. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene understrekes det at det skal spesifiseres i institusjonenes programplaner hvordan tverrfaglige tema skal arbeides med i de respektive studieprogrammene (Rammeplanutvalget 2010a, 2010b). Dette gjelder også det tverrfaglige temaet psykososialt læringsmiljø, som undervisning om seksualitet er en naturlig del av. De nasjonale retningslinjene beskriver dette temaet på følgende måte:

Utdanningen skal sikre at studenten får den nødvendig ferdighet, kunnskap og kompetanse som en lærer må ha for å skape et trygt psykososialt skolemiljø og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utdanningen må gi studenten kunnskap og kompetanse til å møte ulike likestillingsutfordringer i skolen. Studenten skal kunne ivareta et normkritisk perspektiv og ha øye for elevenes psykiske helse og psykososiale risikofaktorer i skolehverdagen. På bakgrunn av faglige vurderinger skal studenten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak og kunne etablere samarbeid med relevante faginstanser. Studenten skal også ha kunnskap om og kunne identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep og kjenne til hvordan nødvendige tiltak skal iverksettes. (Rammeplanutvalget, 2010a, s. 9).

Denne overordnede beskrivelsen synliggjør det faktum at pedagogikkfaget har det faglige hovedansvaret for de fleste spørsmålene knyttet til undervisning om seksualitet som lærerutdanningene er pålagt å ivareta. Som det eneste fellesfaget i grunnskolelærerutdanningenes campusstudier har PEL elevkunnskap en særstilling i tverrfaglig arbeid. Ettersom grunnskolelærerutdanningene mangler en infrastruktur for tverrfaglig samarbeid, blir PEL den naturlige adressen for alt som skal løses «på tvers» av fagene. Dette medfører at pedagogene i noen tilfeller opplever initiativ til eller pålegg om tverrfaglig samarbeid som en trussel om merarbeid uten kompensasjon, som ofte resulterer i en overstyring av pedagogenes egne faglige prioriteringer. En informant forklarer det sånn:

Men det gjelder ikke bare seksualitet, det gjelder også metode og vitenskapsteori. Og det er mange som prøver å presse det ned på ped da, at der er ped som skal løse alt det der. Men det har vi jo ikke tid til. Og det er jo allerede gjort. LÆR1000 (fellesemne for lærerstudenter på tvers av studieprogram) er et resultat av det. Og 20 % er gitt til RLE. Men så gjør vi om og tilpasser sånn at vi får inn ped allikevel. Men det gjør jo at man får piggene ute om at det skal komme noe mer.

Informanten gir uttrykk for en utstrakt oppfatning blant pedagoger i lærerutdanning om at «peden blir skvisa», og at det må føres en kontinuerlig kamp for at PEL skal ha pedagogisk faginnhold. Ansatte i andre fag gir også uttrykk for at tverrfaglige samarbeid om PEL har en tendens til å havarere i ressurskamp. En informant fra samfunnsfagene forteller at hen opplever at «PEL har blitt et sånt PEL-deg-vekk-fag», og at denne holdningen hos pedagogene er ødeleggende for samarbeid også om seksualitet. Hun utdyper:

*Vi prøvde for noen år siden å samarbeide med naturfag. Vi prøvde å få PEL til å tenke i de baner, men de har bare brukt oss som timelærere siden, vi trodde vi skulle få noe innpass der. Men så klarte KrF å putte inn RLE, og det ble ikke akkurat noe bedre av det.*

Begge informantene vi siterer her, påpeker at innføringen av en RLE-modul på 15 studiepoeng i PEL-faget fra 2017 har bidratt til å sette denne situasjonen på spissen (Fuglseth & Straum, 2020). Både pedagoger og faglærere i RLE som har vært involvert i implementeringen av RLE i PEL, har beskrevet hvordan dette pålegget om samarbeid og samordning resulterte i en ressurskamp om timer mellom fagene. Samtidig uttrykker faglærere fra både PEL og RLE at denne ressurskampen kom i veien for gode samarbeidsmuligheter, blant annet for å styrke helhetlig seksualitetsundervisning.

Samtidig som pedagogene er vare for pålegg ovenfra eller utenfra om at undervisning om seksualitet skal prioriteres høyere i PEL-faget, er de innforstått med at dette temaet er en del av det pedagogiske faginnholdet som ligger til faget. Det er som oftest pedagogikk som har og tar ansvar for å arrangere temadager om kjønn, seksualitet og seksuelle overgrep. Videre er det gjerne pedagogene som setter av seminartid til at studentene får rom til å bearbeide og rekontekstualisere fagstoff fra temadagene i de tilfellene der dette skjer. Som vi skal se nærmere på i neste kapittel, ser også pedagogene et stort pedagogikkfaglig mulighetsrom i helhetlig seksualitetsundervisning. Men de er samtidig skeptiske til styring av faget utenfra, som denne informanten uttrykker:

*Hvis noen hadde kommet og sagt at nå må ped komme med seksualitet, så hadde jeg rynket på nesen av det, fordi det er ikke det jeg selv tenker er essensen. For det viktigste for meg er å få lærere som er trygge og sterke nok til å stå i det, og som også ser alle. Og der inngår seksualitet, og kjønnsinkongruens og alle, på en måte, kategorier. Det å ha et bredt ... det å forstå at en kategori ikke forneker en annen kategori. At man lærer seg å ta av seg det smale blikket.*

Kjernen i faget artikuleres av denne pedagogen som evnen til å legge til rette for inkluderende og anerkjennende opplæring for alle elever. Undervisning om seksualitet er en del av det, men det oppfattes ikke av de fleste som et særskilt fagstoff som er uunnværlig for å utvikle denne kompetansen.

Pedagogene som har deltatt i denne studien, er tydelig på at den tematrengselen som undervisning om seksualitet er en del av, også er fagintern. Som én informant sier: «Vi har åtte



uker i løpet av et semester. Åtte. Hvordan skal vi få tid til alt?» Denne faglæreren underviser i PEL 2, som ut fra de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen kan sies å ha ansvar for alt som handler om mangfold, inkludering og tilpasset opplæring i grunnskolelærerutdanningen. Resultatet er en kamp mellom gode formål også internt i PEL 2, der mer tid til helhetlig seksualitetsundervisning skal tas av de samme timene som skal brukes til opplæring i tilrettelegging for elever med særskilte behov, flerkulturell og flerspråklig opplæring, mobbing, trakassering og inkluderende lærerarbeid. Faget har med andre ord en spesifikk stofftrengsel som gjør at det å prioritere ett inkluderingsspørsmål gjerne innebærer å nedprioritere et annet. Opplevelsen av at «det er ingenting som kan kuttes», synliggjør betydningen av å arbeide med helhetlig seksualitetsundervisning på pedagogiskfaglige måter.

Oppsummert virker det som om pedagogene som har deltatt i denne studien, er positive til å styrke integreringen av helhetlig seksualitetsundervisning i faget, på fagets egne premisser. Temaet reiser imidlertid store bekymringer knyttet til fagets rolle i tverrfaglige satsinger i lærerutdanning, og motstand mot pålegg «ovenfra» om endring av faginnhold. Vi tolker dette som indikasjoner på at det vil være viktig å forankre arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning svært godt i de pedagogiskfaglige miljøene. Det framstår som om det er et stort mulighetsrom for å omsette positiv innstilling til faglig satsing hvis helhetlig seksualitetsundervisning i pedagogikk utvikles med utgangspunkt i de pedagogiske kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som faglærerne opplever at er kjernen i faget. Dette krever et utviklingsarbeid som er både praktisk og teoretisk, men som også har svært stort potensial for å konkretisere de kroppslige, relasjonelle og psykologiske aspektene ved seksuell helse.

## Mangel på undervisnings- og forberedelsestid

Et gjentakende tema i materialet er at informantene opplever at de er presset på tid, og at dette går ut over mulighetene til å tilby en helhetlig seksualitetsundervisning. Dette begrunnes med at de ikke har rom for å heve egen kompetanse, til å holde all undervisning selv eller til å arbeide på tvers av fag. Tidsmangel fortelles fram som et betydelig problem for å sikre en helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene i alle institusjonene som er representert i prosjektet, slik informantene selv skulle ønske.

Det er en kjempestor begrensning. Folk har mer enn nok med sitt eget fag. Det er noen uker hvor man våkner på mandag og tenker; den her uka må jeg bare gjennom. Det er på med skylappene; gjennomføre. Da har man lite kapasitet til å se utenfor sitt eget fag.

I tillegg til at tverrfaglig samarbeid lider under opplevelsen av tidspress, sier flere at de er overbelastet selv uten slike samarbeid. Flere forteller at timene som bevilges til de enkelte arbeidsoppgavene ikke reflekterer den tiden de faktisk trenger. Én informant forteller at hvis hen skal planlegge en to timers forelesning, så får hen seks timer forberedelsestid, men hen bruker minst tre ganger så mye. Dette sier hen er noe av årsaken til at teamet tar inn eksterne ressurser, for å kjøpe seg selv fri: «Fordi vi har ikke nok ressurser til å ta all undervisning selv. Det er jo litt synd da.»

En av informantene har jobbet i lærerutdanningen i flere tiår, og beskriver en utvikling over tid som har forsterket tidspresset:

Tidligere hadde jeg handlingsrom, men nå har vi ikke tid til det. Nå opplever ingen at de har tid og er litt aggressive på at «nei, men jeg må ha timene og sånn og sånn, jeg vil ikke dele det med deg», for eksempel. Det har jeg opplevd. For nå er timer blitt sånne små nøtter som man skal sitte og hamstre. Mens før så fikk vi utdelt en ressurspott og ferdig med det. Innafor den ressurspotten så gjorde vi hva vi ville egentlig. Vi var jo forplikta til studentene og fagplaner og alle mulige sånne ting, men hvordan vi gjorde det, hadde vi både bedre tid til og større frihet til.

Denne informanten peker på at det er et problem med økt (detalj)styring, og at den enkeltes handlingsrom har minsket som resultat. Samtidig er det flere som forteller at opplevelsen av tidspress fører til en negativ holdning til alt som oppfattes som «nytt». Én informant forklarer at hen «tror det (helhetlig seksualitetsundervisning) tenkes på som enda en ting som må presses inn et sted, heller enn noe som man kan koble på noe som allerede ligger der». Nettopp det å «koble det på noe som allerede ligger der» krever tilstrekkelig fagkompetanse til å se det faginterne mulighetsrommet for helhetlig seksualitetsundervisning.

Oppsummert framstår det som om lærerutdannerne ikke opplever å ha handlingsrom til å utføre nødvendig kompetanseheving og utviklingsarbeid innenfor stillingsrammen. Dette gjelder spesielt universitetslektorer, som i mindre grad har mulighet til å bruke forskningstid på dette arbeidet. Vi tolker dette som et signal om at det må følge ressurser med kompetansehevingstiltak hvis disse skal treffe målgruppen.

### Konklusjon: Implikasjoner for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning

Det er fortsatt stor avstand mellom kravene i skolens styringsdokumenter og styringsdokumentene for lærerutdanningene for hvordan helhetlig seksualitetsundervisning skal behandles. Rammeplanendringen fra 2016 ser ut til å ha forbedret utdanningstilbudet om seksualitet i lærerutdanningene, selv om denne effekten også var avhengig av kompetansen som fantes på institusjonene. Styrking av kunnskapsfeltet i rammeplanene kan derfor virke som et egnet tiltak for ytterligere å bøte på det manglende samsvaret mellom kompetansekrav i skolen og lærerstudentenes utdanning også i årene framover. Dagens undervisningstilbud består hovedsakelig av temadager som er basert på innleie av eksterne forelesere. Lærerutdannerne ønsker imidlertid å gi studentene ytterligere støtte i å omsette kunnskapen til pedagogisk praksis, noe som krever integrering i fagene i lærerutdanningene. Dette er i sin tur et tiltak som krever kompetanseheving i staben, og tverrfaglig samarbeid. Informantene er tydelig på at kompetanseheving fordrer ressurser, og at det er behov for økt tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid i grunnskolelærerutdanningene. Faglig utvikling av helhetlig seksualitetsundervisning fordrer svært god forankring i fagmiljøene for å unngå å støte på motstand mot «pålegg utenfra og ovenfra». Dette er spesielt uttalt i de pedagogiske fagmiljøene. Gitt en slik forankring kan imidlertid pedagogikkfaget spille en sentral rolle i å styrke de kroppslige, relasjonelle og psykologiske aspektene ved lærerstudenters kompetanse i å fremme elevs seksuelle helse.

## Faglig innhold og kompetansebehov

I dette kapittelet presenterer vi hva slags faglig innhold lærerutdannerne forbinder med seksualitetsundervisning, og hvilke områder du opplever at det er behov for økt kompetanse på. Lærerutdannerne grupperer undervisningen i seksualitetsundervisning i kjønn, likestilling og mangfold, seksuelle overgrep og vold, og pubertet, kropp og seksuell helse. Med andre ord forholder de seg til en tilsvarende inndeling av feltet som ansatte i skolen, og dette kan oppsummeres som en mangfoldstilnærming, en kriminalitetstilnærming og en helsetilnærming (Støle-Nilsen, 2017). Mange lærerutdannere med ståsted i samfunnsfagene bruker også et skille mellom en «smal» og en «bred» forståelse av seksualitetsundervisning, der helsetilnærmingen til feltet ser ut til å bli utdefinert fra deres ansvarsområde. Videre rapporterer deltakerne at de opplever frykt for å «trække feil» i møte med seksualitetsundervisning, på grunn av manglende kompetanse. Det er spesielt seksuelle overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold som pekes på som utfordrende undervisningsemner. I møte med utfordringene etterlyser lærerutdannerne et bedre språk for å undervise om disse temaene, både for seg selv og for studentene.

Under intervjuene ble informantene spurt hva de legger i seksualitetsundervisning, rent faglig sett. Svarene på dette spørsmålet viser stor bredde og en rekke faglige mulighetsrom som vi skal behandle i detalj i neste kapittel. Hovedbildet er imidlertid at lærerutdannerne opplever betydelige mangler i tilbudet, og at dette også knyttes til deres egen og kollegers manglende kompetanse og erfaring med helhetlig seksualitetsundervisning. Deltakerne i studien forbinder seksualitetsundervisning med et bredt spekter av tema: pubertet, biologi, kjønnsorganer, menstruasjon og prevensjon og samfunnsfaglige tema som kjønn, likestilling, identitet, rettigheter, vold, overgrep, selvbestemmelse og ideologi, samt menneskesyn, verdier, etikk og religion. De tar også opp spørsmål knyttet til identitet, slik som kjønnsinkongruens, minoritetsperspektiv, følelser og grenser. I fortsettelsen vil vi beskrive hvordan informantene oppfatter fagområdet.

### Mangfold og likestilling i pedagogikk, samfunnsfag og språkfag

Flere av informantene forteller at de temaene som inngår i seksualitetsundervisning, gjerne blir plassert i bolker sammen med kjønn, etnisitet og klasse. Én utdanning har for eksempel en fellesdel i pedagogikk om mangfoldskompetanse, inkludering og normkritikk, som tar opp blant annet heteronormativitet og seksuelt mangfold. En annen har et 30 poengs masterfag i pedagogikk der kjønn og seksualitet utgjør en temabolk ved siden av sosial klasse, språklig og kulturelt mangfold og psykososiale hjemmeforhold. Under disse overskriftene behandles kjønn og seksualitet i forbindelse med normbrudd og annerledeshet, i et inkluderingsperspektiv. Mangfoldstilnærmingen preger også undervisning i samfunnsfag, der disse spørsmålene også knyttes til identitet og demokratiopplæring mer spesifikt. I språkfag som norsk og engelsk er språklig og kulturelt mangfold også en viktig inngang til seksualitetsundervisning. Tema som inngår i undervisning under denne overskriften er gjerne:

- grenser og grensesetting
- feminisme

- seksuelle rettigheter
- kjønn og kjønnsmangfold
- seksuelt mangfold
- normer og normkritikk
- identitet og medborgerskap
- skolens verdigrunnlag

Deltakerne i denne studien, som overveiende har bakgrunn i pedagogikk, samfunnsfag og språkfag, gir klart uttrykk for at deres fag har et ansvar for disse temaene, og at de enten utgjør en viktig del av undervisningen, eller burde gjøre det. At ansvarsforholdet er avklart, og at lærerutdannerne er enige om at dette er viktige spørsmål, betyr imidlertid ikke at de opplever at undervisningen er tilfredsstillende på dette området. Under går vi nærmere inn på lærerutdannerne opplevelser av utilstrekkelighet i møte med dette temaet, ettersom mange også gir uttrykk for kompetansemangler i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold.

### Seksuell helse: Biologifagets domene?

Tema innenfor seksuell helse, som kjennskap til egen kropp og seksualitet, kunnskap om sikrere sex og kunnskap om endringer i kroppen i puberteten, bli omtalt som viktige av den ene informanten som underviser i naturfag. Hen forklarer hvordan nettopp pubertet står i sentrum for undervisning som bruker kroppen som utgangspunkt for å undervise om et bredt spekter av tema knyttet til seksuell helse, inkludert kjønns- og seksualitetsmangfold, psykisk helse og seksuelle overgrep. Det er imidlertid tydelig at seksuell helse ikke tematiseres direkte i andre fag, og at kunnskap som handler om kropp og sex spesifikt, blir ansett som noe som ligger til biologi og naturfag spesielt.

Under vil vi gå nærmere inn på hvordan kunnskap om kroppen og fagstoff som handler om seksuell helse direkte blir ansett som «ivaretatt» av mange lærerutdannere som underviser i andre fag enn naturfag. Overblikket vi har fått gjennom prosjektet, tilsier imidlertid at det ikke er så godt ivaretatt som mange tror. Naturfag er ikke et fellesfag i lærerutdanning, i motsetning til i skolen. Det vil si at det er svært mange lærerstudenter som får ansvar for helhetlig seksualitetsundervisning i skolen, som selv ikke har et godt faglig grunnlag for en helhetlig tilnærming fordi det helsefaglige stoffet ikke blir tatt opp i deres utdanning.

### Seksuelle overgrep og vold: Rammeplanfestet, men hjemløst faginnhold

Seksuelle overgrep tematiseres til en viss grad av informantene, men stort sett relativt overfladisk. En årsak til dette kan være at temaet i stor grad blir håndtert av eksterne forelesere, og i liten grad blir undervist av faglærere i lærerutdanningene. Vold og seksuelle overgrep er det det eneste temaet innenfor seksualitetsundervisning som blir eksplisitt nevnt i rammeplanene for lærerutdanning, og ut fra materialet blir det typisk lagt til en temadag. Faglærere deltar i liten grad på disse temadagene, og at de har lite innsikt i det som skjer, kan være en årsak til at informantene ikke snakker så mye om det. Alle forteller imidlertid at dette er veldig viktig innhold, og at studentene verdsetter den undervisningen som eksterne bidragsytere tilbyr veldig høyt. At lærerutdannerne selv ikke underviser om det, innebærer imidlertid at tilbudet er svært begrenset i omfang. Det er ikke rimelig å forvente at lærerstudenter utvikler den oppdager- og handlingskompetansen de trenger for å bistå utsatte elever slik rammeplanene foreskriver, med

den undervisningen som tilbys. Det er primært pedagogikk som kan tilskrives ansvar for faginnhold knyttet til seksuelle overgrep og vold mot barn, ut fra styringsdokumentene. Men som vi skal gå nærmere inn på i diskusjonen om det faglige mulighetsrommet i de ulike fagene, er ikke dette fagstoffet særlig utviklet eller betont i de nasjonale retningslinjene for PEL i grunnskolelærerutdanningene. Inntrykket er at dette er noe pedagogene tar ansvar for fordi de er nødt til det som forvaltere av det eneste fellesfaget, men at den faglige integreringen av denne tematikken i pedagogikkfaget for øvrig er mangelfull.

## Helhetlig seksualitetsundervisning eller «bred» tilnærming?

Marianne Støle-Nilsen har forklart hvordan undervisning som innarbeider helsetilnærmingen, kriminalitetstilnærmingen og mangfoldstilnærmingen til seksualitet, kan bidra til en helhetlig undervisning om seksualitet som fremmer barn og unges evne til å ivareta egen og andres seksuelle helse (2017). I framstillingen over kommer det fram at en slik helhetlig tilnærming tilhører unntakene i lærerutdanningene. Dette er dels fordi lærerutdannerne selv opplever et delt heller enn helhetlig faglig ansvar for feltet, og dels fordi de rapporterer om mangler i undervisningskompetanse også på de områdene de opplever å ha faglig ansvar for. Når vi har spurt etter hva de oppfatter at seksualitetsundervisning handler om, lener mange seg på et skille mellom det faginnholdet som handler om kropp og reproduktiv helse på den ene siden, og kulturelle og samfunnsmessige aspektene ved kjønn, seksualitet og seksuell helse på den andre.

Tematikken som ligger til biologiske prosesser i kroppen, kategoriseres gjerne som «kjent», mens kjønns- og seksualitetsmangfold og seksuelle overgrep trekkes fram som mer utfordrende. Én informant sier at «det å snakke om kroppen er ganske «...» det er objektivt på en måte sammenlignet med alle sånne dilemma og stillingstagen og sånn som på en måte er mer komplisert». En annen forklarer at «å få kjennskap til det som faktisk skjer i biologiske prosesser er én ting, og det tror jeg de fleste veit, fordi de fleste har gått gjennom en pubertet og vet litt om hva de går til, og den informasjonen er lett å finne og blir formidlet i stor stil». Svært mange av deltakerne i denne studien kontrasterer mellom undervisning om kroppslige forhold på den ene siden, noe som anses som relativt greit, og spørsmål som handler om kjønnsidentitet, seksuell identitet og seksualisert vold på den andre, som anses som mer komplisert. Denne todelingen overlapper med et annet skille mange informanter trekker mellom en «smal» tilnærming til seksualitetsundervisning som handler om pubertet, kropp og reproduksjon, og en «bred» tilnærming som også inkluderer spørsmål om identitet, normer og grenser.

Faglærernes betraktninger om at seksualitetsundervisningen bør være «bred», kan leses som en intuitiv faglig orientering mot helhetlig seksualitetsundervisning. Flere av informantene rapporterer om at de har fått en «bredere» forståelse av seksualitetsundervisning i løpet av intervjuet. Én informant forteller at denne endringen skjedde i forkant av intervjuet. Som svar på invitasjon til deltakelse i prosjektet sier den ene informanten at hen er usikker på om hen har så mye å bidra med fordi hen mener at de underviser ganske overfladisk om kjønn og seksualitet i religionsfaget. Men i intervjuet forteller informanten at hen har snakket med kolleger, og innsett at de nok har mye som faller under seksualitetsundervisning likevel. Eksempler på dette er kjønne arbeidsoppgaver i hjemmet, ulike familieformer, rituell omskjæring av guttebarn og religiøse føringer for hvem man kan ha sex med og ikke. Dette illustrerer hvordan en fagspesifikk undervisningspraksis som bidrar til helhetlig seksualitetsundervisning, ikke nødvendigvis forbindes med dette begrepet.

Det er verdt å merke seg at det først og fremst er lærere i samfunnsfag, pedagogikk, norsk og lignende fag som avgrenser biologi som «enkelt» og «smalt». Dette er også tema som de kan definere utenfor sitt eget ansvarsområde. Fra naturfagets eget perspektiv framstår det som andre fag kaller en «smal tilnærming» til seksualitetsundervisning som langt «bredere», og inkluderer gjerne en rekke tema knyttet til seksuell identitet og seksuelle rettigheter. En «bred» samfunnsfaglig tilnærming som utgrenser tema som handler om kropp og sex, har blitt kritisert i forskningslitteraturen for å tilby et abstrakt perspektiv på kjønn og seksualitet som ikke kobles tilstrekkelig til barn og unges interesser og behov (Svendsen, 2012). I lærerutdanning er det bekymringsfullt hvis kunnskapsområder som er sentrale i helhetlig seksualitetsundervisning, plasseres utelukkende i et skolefag som kun studenter som velger dette, får undervisning i, som naturfag.

En informant fra samfunnsfag som virker bevisst på problemet med å utgrense kropp og sex, påpeker at mange lærerutdannere overvurderer studentenes innsikt i disse temaene:

Det er relasjoner, og det er identitet, og det er så mye på en måte. Men det er overraskende mange som ikke har noe særlig kunnskap om kropp også. Vi tror ofte at de vet alt, men mitt inntrykk er at det gjør de nok ikke, altså.

Denne observasjonen stemmer overens med forskningslitteraturen på feltet, som tilsier at det fortsatt er et stort behov for bedre og mer konkret undervisning om barns seksualitet, seksuell anatomi, seksuell praksis og kroppslig nytelse til tross for at viktigheten av disse temaene har blitt understreket over flere tiår (Fine, 1988; Fine & McClelland, 2006).

En annen kritikk av den «brede» tilnærmingen til seksualitetsundervisning er at den er så vid at det vanskelig å få tak i faginnholdet. I bredest mulig forstand peker denne forståelsen av seksualitetsundervisning på alt som har med identitet, mangfold og relasjoner å gjøre, enten det berører seksualitet eller ikke. En slik utvanning av begrepet kan medføre at tema knyttet til kjønn og seksualitet blir tatt opp, eksempelvis identitet, uten at kjønn og seksualitet som kroppslige og samfunnsmessige fenomen egentlig blir undersøkt.

I et kjønnsteoretisk perspektiv er det mulig å se hvordan skillene mellom det «brede» og det «smale» faginnholdet overlapper med et skille mellom biologiske og sosiale aspekter ved kjønn og seksualitet (Butler, 2020). I denne forståelsen av kjønn og seksualitet er det mulig å holde fast ved en enkel tokjønnsmodell når en jobber med kroppslige og biologiske forhold, samtidig som en åpner for en større kompleksitet når det gjelder de sosiale aspektene ved kjønn og seksualitet. På denne måten kan det biologiske framstå som enklere og mer objektivt. Dette blikket på hvordan informantene kategoriserer utfordrende tema, kan bidra med en forklaring på hvorfor det nettopp er kjønns- og seksualitetsmangfold som oftest pekes på som utfordrende. I møte med dette temaet bryter den ryddige oppdelingen mellom biologisk og sosialt kjønn sammen, og det blir tydelig at det kreves et annet forklaringspråk enn det lærerutdannerne forvalter fra før. Dette gjelder også seksuelle overgrep og krenkelser, som synliggjør hvordan kroppslig begjær er vevd inn i maktforhold i samfunnet som gjør det svært vanskelig å opprettholde et ryddig skille mellom sosiale og det kroppslige. Også på dette området etterlyser lærerutdannerne et bedre forklaringspråk for seg selv og studentene.

Oppsummert har de fleste lærerutdannere som ikke definerer seksualitetsundervisning som en del av egen kjernekompetanse, en delt heller enn en helhetlig tilnærming til undervisning om seksualitet i lærerutdanning. Den delte tilnærmingen er preget av faglig utgrensing av helsefaglig kunnskap, og kan kritiseres for å abstrahere undervisning om seksualitet på måter som gjør at utfordrende tema på feltet kan omgås. Det ser også ut til at mangel på teoretiske perspektiver på kjønn og seksualitet som bidrar til et forklaringspråk for kjønns- og seksualitetsmangfold på den ene siden og seksuelle overgrep og krenkelser på den andre, er en del av problemet. I fortsettelsen vil vi diskutere kompetansebehovene lærerutdannerne identifiserer i undervisning om seksualitet mer inngående.

## Frykt for å trå feil

Flere av informantene i studien tematiserer både egen og studenters «frykt for å trå feil» i møte med helhetlig seksualitetsundervisning. Deltakerne forteller om lærerutdanneres og studenters frykt for å gjøre feil i undervisningssammenheng som kan skade eller retraumatisere elever på ene siden, og virke negativt inn på deres selvbilde og omdømme på den andre siden. Vi tolker denne frykten som et naturlig utslag av å måtte undervise om noe en selv ikke har tilstrekkelig kompetanse i. En relatert bekymring handler om frykt for å inspirere til skadelige seksuelle handlinger eller uønsket identitetsutvikling gjennom undervisning om seksualitet eller kjønn. Denne frykten tolker vi i lys av kulturelle dypstrukturer som fortsatt belaster kunnskap om seksualitet som potensielt korruperende for det antatt uskyldige barnet (Svendsen, 2021). Lærerutdannerne forbinder «frykten for å trå feil» med kompetansebehov generelt, og et bedre språk for å snakke om kjønn og seksualitet spesielt.

Lærerutdannerne uttrykker tydelig at både de selv og studenter har behov for et bedre forklaringspråk for kjønn og seksualitet. En informant forklarer det slik:

Et kompetansebehov handler om et manglende språk til å snakke om seksualitet. Det er skam rundt å snakke om temaene, og mange har ikke et begrepsapparat. Mange føler muligens at mange begreper som omhandler kjønnsidentitet og seksuell orientering, oppleves som vanskelig å definere og risikofylte å bruke. Dette gjelder både faglærerne og studentene ved lærerutdanningene.

Denne informanten peker både på den skammen som er forbundet med å snakke om seksuell praksis, og på manglende kompetanse om kjønns- og seksualitetsmangfold. En annen understreker behovet for et forklaringspråk ved å understreke mangel på erfaring og kunnskap fra eget liv: «Det er fremmed, man har ikke erfaring med det (...). Man har ikke et språk for det, og man er redd for å trå feil, redd for å si noe som er støtende eller politisk ukorrekt.» I denne informantens forklaring kommer det videre fram hvordan frykten for å dumme seg ut, eller å si noe feil, er blandet med frykt for å støtte studentene. En annen informant legger vekt på det personlige og sårbare i møte med kjønns- og seksualitetsmangfold:

Noen tema, slik som kjønnsidentitet og trans, er vanskelig. Nært og folk og intimt. Man vet ikke hvilke erfaringer de du snakker med sitter på. Må være sensitiv for stemningen.

Denne informanten påpeker behovet for å være sensitiv for studentenes erfaringsbaserte kunnskap i møte med kjønns- og seksualitetsmangfold. En slik pedagogisk sensitivitet innebærer å være til stede i dialogen med studentene på en lyttende og oppmerksom måte, men også åpenhet for å tilegne seg ny kunnskap. Vi har tidligere fortolket studenters frykt i møte undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold som et uttrykk for omtanke for eleven (Svendsen, 2021). I lærerstudentenes utsagn er det tydelig at bekymring for egen evne til å møte studentene i samtaler om kjønns- og seksualitetsmangfold også er informert av pedagogisk omsorg. Denne omsorgen kan også være en motivasjon for kompetanseheving.

Deltakere med høy faglig kompetanse og erfaring med undervisning om seksualitet gir ikke uttrykk for at det er et stort problem «å trå feil». Som en deltaker sier: «Det er en sjanse for å trampe litt feil. Da får man heller trampe litt feil. Vi kan ordne det opp etterpå.» Å stå i dialog med elever om spørsmål som er viktige i livene deres, er risikabelt. Men det er akkurat den risikoen som også gjør det interessant og meningsfullt for lærerutdannere som jobber mye med dette temaet.

Flere informanter peker på risiko for å retraumatisere barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep og krenkelser. En deltaker sier: «Mange er redd for å snakke om overgrep fordi man er redd for å sette i gang prosesser hos elever.» Frykten for å retraumatisere barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, kan også leses som et uttrykk for omsorg for eleven. Det er imidlertid nødvendig å undersøke denne omsorgen kritisk når den resulterer i at seksuelle krenkelser og overgrep unnvikes i undervisningen. Dessverre kan bekymring for retraumatisering av utsatte barn og studenter resultere i unnvikelse fra de utsatte barna og deres problem. Vi tror at det er nødvendig å tolke den manglende integreringen av undervisning om seksuelle overgrep og vold i lærerutdanningene i lys av denne frykten.

Det er en stor samfunnsutfordring at barn som blir utsatt for vold og overgrep, ikke får hjelp fordi voksne ikke orker å ta del i den vonde virkeligheten de lever i. Å ta del i andres smerte er smertefullt, de fleste av oss unngår smerte mer eller mindre bevisst i måten vi lever på. Å kunne ta del i andres smerte for å hjelpe dem er en avgjørende kompetanse for en god lærer. Våre informanter snakker primært om behovet for språk og begreper, men vi vil understreke at frykten for å retraumatisere elever som er utsatt for vold og overgrep, også peker mot et behov for emosjonell bevisstgjøring og øving på å ta inn over seg vold og overgrep i barns virkelighet.

## Seksualitetsundervisning som risikoprojekt

Seksualitetsundervisning som risikabel undervisning har vært et gjennomgangstema i intervjuene, både blant lærerutdannere som underviser mye om temaet, og de som ikke gjør det. En informant som underviser i naturfag og inviterer elever fra skolene i nærområdet for å ha seksualitetsundervisning med studentene, forteller at hen har fått spørsmål fra kolleger om hvordan hen «tør å invitere ungene til andre inn hit for å gjøre et slikt opplegg». Samme informant forklarer at det framstår som om mange som ikke jobber med seksualitetsundervisning selv, opplever det som å «åpne Pandoras eske» å ta opp temaet. Disse bekymringene peker primært på risikoen for å inspirere barn til seksuelle handlinger, men også på risikoen for å «påvirke» barn i deres identitetsutviklingsprosesser.



Disse erfaringene tyder på at gamle fordommer mot seksualitetsundervisning er utbredt i lærerutdanningene, og at dette må tas med i beregningen i arbeidet med å styrke helhetlig seksualitetsundervisning. Forestillingen om at konkret og saklig informasjon om seksuelle helse, inkludert seksuelle handlinger, inspirerer barn til å utføre skadelige seksuelle handlinger, er grundig tilbakevist (UNFPA, 2015; UNESCO 2018). Forskningens tydelige funn er det motsatte, nemlig at god informasjon om seksualitet er egnet til å utsette debutalder og gjøre barn og unge i stand til å ta mer helsefremmende valg i sin seksuelle praksis (UNFPA, 2015; UNESCO 2018). At denne kunnskapen ikke er kjent blant en del lærerutdannere, tyder på mangler i grunnleggende opplysningsarbeid.

## Behovet for bedre språk og begreper om kjønn og seksualitet

Å arbeide med språk og begreper blir løftet fram som en nødvendighet både for studenter og for lærerutdannere på tvers av fagdisipliner og institusjoner, og er et sentralt tema i materialet. Informantene peker på at språk har en viktig funksjon i seksualitetsundervisningen. Et oppdatert og presist språk framstilles som en forutsetning for en god seksualitetsundervisning. Et godt begrepsapparat defineres som en viktig del av læringsutbyttet til studentene både teoretisk og praktisk, og studentene trenger praktisk erfaring og øving for å tilegne seg et slikt begrepsapparat.

Språk blir definert som et kunnskapsbehov av flere av informantene, både faglig og personlig. Én informant forteller at hen er vokst opp uten å kjenne til kategorier som kjønnskreativ, og mener at mange lærerutdannere er redd for å bruke feil pronomen: «Vi trenger å bli tryggere på det selv. Sånn at vi kan formidle til studentene. Få et språk rett og slett.» Her peker informanten på at å ha kjennskap til riktig og oppdatert språk er knyttet til en personlig trygghet, og er en nødvendighet for å kunne tilby studentene god undervisning. En annen informant trekker fram at det er viktig at de selv bruker begrepene naturlig og fritt, og er gode rollemodeller.

Språk framstilles som en forløsende faktor for tema som det kan være ubehagelig eller flaut å undervise om for studentene, slik at de kan tilby god undervisning når de kommer ut i skolen. En av informantene forteller at hen starter øktene om seksualitet med å jobbe med studentenes språk rundt seksualitet. Hen forteller at hen opplever motstand gjennom at de vegrer seg for å «bruke begreper som treffer målgruppa», men at hen blir overrasket over hvor lett det er å bryte typiske tabugrenser og snakke åpent om det og gjøre seg komfortable med språket. Her peker informanten mot at det å ha innsikt i og bruke de riktige begrepene, er nøkkelen til å komme elevene i møte i seksualitetsundervisningen i skolen. I dette tilfellet er det elevene som sanker fruktene av at studentene har et godt begrepsapparat.

Informantene har flere eksempler på hvordan en kan jobbe med å utvikle et fagspråk om seksualitet i undervisningen. Én informant forteller om krukkemetodikken som de bruker med studentene på seminar om kjønn og seksualitet (samfunnsfag). Her går studentene sammen i grupper og arbeider med begreper knyttet til kjønn og seksualitet. Eksempler på slike begreper er transperson, seksuell orientering, interkjønn og pornografi. Målet er at studentene skal øve seg på å bruke og diskutere begreper som de ikke kjenner så godt, eller som de synes er ubehagelig å bruke. For informantene er språk og begreper noe man trenger å øve på. Én informant mener at riktig språk gir en «handlingskompetanse», og knytter det til det å være

komfortabel med språket, til å kunne gå inn i diskusjoner. Dette gjelder både lærerutdannere og studenter som skal bli lærere:

Hvordan kan man gå inn i en samtale om cis uten å føle seg som en idiot? Det handler om kunnskap da. Vi tror at vi kan ganske mye om det, men så gjør vi ikke det om vi ikke går nøye gjennom det. (...) I tillegg til den teoretiske kompetansen, så må man også få til en handlingskompetanse. Og da kan man tenke på lærerutdanningen som det tryggeste stedet å få øve inn den på.

Under intervjuene kommer det også fram utsagn som tilsier at språket kan opptre som en risikofyllt og begrensende faktor. Spesielt begreper rundt kjønnsidentitet og seksuell orientering framstilles som risikofylte med potensial for å såre eller krenke. En annen informant uttrykker bekymring for de nye begrepene rundt seksualitet og seksuell orientering, og mener at de er ekskluderende. Hen er redd for at det å gjøre krav på en kategori vil kunne være en forpliktelse for unge som hun mener kanskje ikke har så mye seksuell erfaring:

Jeg er veldig komfortabel med min egen kategori som er alder og min egen oppvekst som er veldig flat i forhold til slike begrep. Det er veldig deilig! Det betyr at jeg ikke trenger å forholde meg til alt det der, og kan bare være den som jeg er.

Denne informanten ga uttrykk for at hen syntes begrepsrepertoaret rundt kjønn og seksualitet i samfunnet har blitt for fragmentert, og dermed kan virke destabiliserende framfor harmoniserende. Disse argumentene er gjenkjennbare fra samfunnsdebatten, hvor det er mulig å spore mye irritasjon over kravene til oppdatert språkbruk som fremmes av sosiale bevegelser som jobber for kjønns- og seksualitetsmangfold. Motstand er et viktig tema i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold både i skole og lærerutdanning. Å lære om kjønn og seksualitet innebærer ofte ubehagelige innsikter om makt og urett i eget liv for både undervisere og studenter. Opplevelsen av at det var «deilig» å slippe å forholde seg til begreper om kjønn og seksualitet, kan kontrasteres med skeive barn og unges opplevelser av utenforskap og ensomhet i møte med et samfunn som er taust om deres opplevelse av annerledeshet. Slike kontraster kan være utgangspunkt for refleksjon over egne erfaringer og øving på å forholde seg empatisk i møte med andre livserfaringer enn ens egne.

Evnen til å skape undervisnings- og læringsprosesser om kjønns- og seksualitetsmangfold avhenger av kunnskap om og erfaring med kjønns- og seksualitetsmangfold som samfunnsfenomen. Med få unntak gir lærerutdannerne som har deltatt i denne studien, uttrykk for at denne kompetansen er utilstrekkelig i utdanningen, og at dette er hovedårsaken til at temaet møtes med bekymring og usikkerhet.

Språk og begreper om kjønn og seksualitet får tildelt mange funksjoner i materialet, og det gjøres sterke koblinger til hvilke muligheter og begrensinger som finnes, gjennom å ha et oppdatert begrepsapparat rundt kjønn og seksualitet og kunnskap om hva ulike begreper betyr.

«Ildsjeler» blant ansatte

Flere av informantene vi har snakket med, er over gjennomsnittet interessert i seksualitetsundervisning og fungerer som pådrivere på sin institusjon. Andre informanter forteller også om «ildsjeler» på institusjonen sin som sørger for å gjøre tematikken relevant og skape faglig rom.

Dette tilsier at det er enkeltpersoner som i stor grad er drivkraften bak seksualitetsundervisningen i lærerutdanningene i dag, og at institusjonene er prisgitt et personlig engasjement for at studentene får kompetanse på området. Lærerutdannere forteller at de trenger ildsjelene «for å holde oss i ørene og minne oss på det fokuset i en travel hverdag som det ene, og som det andre har den faglige kompetansen». Ansatte som har kompetanse og engasjement for seksualitetsundervisning, får med andre ord et todelt ansvar. De står i stor grad for kompetanseheving på institusjonene selv, i tillegg til at de passer på at arbeidet blir prioritert.

Flere av informantene understreker at arbeidet med seksualitetsundervisning i lærerutdanning framstår personavhengig. Som en deltaker i studien sier:

Hvis ikke det er engasjerte individer som løfter fram og prioriterer seksualitetsundervisning, så blir det heller ikke tematisert i tilstrekkelig grad.  
(...) Man er prisgitt en personlig interesse for feltet.

At mange opplever at seksualitetsundervisning i lærerutdanninger er såpass personavhengig, tyder på at det i liten grad tas ansvar for dette arbeidet på institusjonelt nivå.

Det er viktig å understreke at alle faglige prioriteringer i skole og lærerutdanning er personavhengige, i den forstand at de utføres av enkeltpersoner med ulike kompetanser og interesser. Det er imidlertid bare tema som oppfattes som «marginale» eller «ikke i kjernen av faget», som står i fare for å prioriteres bort helt eller delvis på grunn av enkeltpersoners kompetanse. Ildsjelene blant de ansatte er nødvendige for å sørge for at seksualitetsundervisning prioriteres.

Deltakerne i studien er tydelige på at de setter stor pris på kunnskapen og engasjementet som ildsjelene bidrar med. Samtidig anerkjenner de at det legges en stor byrde på disse enkeltpersonene. De kommer med innspill på andres undervisningsopplegg, har ekstra undervisningsøkter og bidrar til å organisere fagdager i tillegg til å minne om viktigheten av arbeidet i ulike faglige fora. Det meste av dette er ubetalt ekstraarbeid på som kommer på toppen av en full arbeidsplan.

For ildsjelene selv er det avgjørende at de har støtte for det arbeidet de gjør fra kollegene sine. De som ikke opplever det, beskriver en ensom og tidvis utsatt jobbtilværelse. Det kan oppleves risikabelt å gjøre andre faglige prioriteringer enn kollegene hvis dette arbeidet ikke anerkjennes av kolleger og ledelse.

Det er imidlertid et viktig funn i denne studien at ildsjeler blant ansatte skaper mulighetsrom for styrking av seksualitetsundervisning i lærerutdanning i kraft av sin tilstedeværelse. Jo flere ansatte som har kompetanse og engasjement for å styrke barn og unges seksuelle helse gjennom skolen, jo større innsats vil lærerutdanningene kunne gi på dette området. Begrepet «ildsjel» er imidlertid betydningsfullt i materialet. Når ansatte jobber med viktige spørsmål uten tilstrekkelig

institusjonell støtte, er risikoen for isolasjon og utbrent engasjement også til stede. Å ivareta ansattes engasjement og kompetanse er et institusjonelt ansvar som må tas på alvor.

### Studenter som pådrivere

Studentene i lærerutdanningene fungerer som pådrivere for helhetlig seksualitetsundervisning. Slik vi har nevnt tidligere, er det et tydelig funn i materialet at studentene i stor grad gir positive tilbakemeldinger på seksualitetsundervisningen de får i lærerutdanningen, uavhengig av hvilken form de får den i. Informantene opplever at studentene er engasjerte i tematikkene, at de rapporterer at det er en viktig del av utdanningen, og at de etterlyser enda mer om seksualitet. «De er sånn, gi meg mer! Gi meg mer!» illustrerer den ene informanten.

Flere informanter forteller at studentene gir svært gode tilbakemeldinger til tross for at undervisningsformatet ikke er optimalt. Én informant forteller om at årets temadag var en seks timers økt holdt av Redd Barna som ble gjennomført digitalt. Til tross for at det var mange timer og digitalt, var studentene ivrige, hang med hele dagen og ga gode tilbakemeldinger. I en annen informants emner er seksualitetsundervisningen lagt til en temadag som består av flere foredrag holdt av eksterne bidragsyttere for en stor gruppe studenter. Hun sier at hun synes det er litt paradoksalt at studentene er fornøyde med en type opplegg de ellers ofte protesterer mot:

(...) at det blir mye input, og det er med det rette, men på akkurat den temadagen om seksualitet, så tror jeg at det er noe med akkurat denne tematikken, de profesjonelle aktørene, de ansiktene, at her involveres vi av profesjonelle folk som jobber med temaet, og de suger det til seg.

Informanten selv mener at dette handler om at seksualitet berører alle, både mentalt og fysisk. Denne faglæreren gir uttrykk for at det er noe særegent med temaet seksualitet som griper studentene på en bestemt måte.

Noen av informantene i blant annet naturfag og norsk sier at studentene selv etterlyser seksualitetsundervisning hvis ikke faglærer inkluderer temaet i undervisningen. Én av informantene fra samfunnsfag forteller at årsaken til at deres institusjon har fått seksualitetsundervisning inn i lærerutdanningen, er at de for noen år siden hadde en student som laget et eget kveldsseminar om seksualitet. Studentene mente at de snart var ferdige med utdanningen og skulle ut i skolen og undervise om seksualitet i skolen, uten å ha fått tilstrekkelig kompetanse. De laget derfor et eget seminar hvor de hentet inn eksterne forelesere, og fortalte så institusjonen om det. Etter det har kjønn og seksualitet blitt tatt inn som en del av undervisningen. Informanten sier at hun med «hånda på hjertet» kan si at studentene som tar utdanningen, ikke vil sitte igjen med den samme opplevelsen som denne studenten.

Samlet ser en altså at studenter etterlyser mer undervisning om seksualitet, lar seg trolle av det lille de får, og skaper sin egen seksualitetsundervisning om institusjonen ikke tilbyr det, og det sier noe om at studentene opplever et stort kompetansebehov på området.

I tillegg til å være pådrivere for helhetlig seksualitetsundervisning er studentene også viktige ressurser i det faglige arbeidet med seksualitet i utdanningene.

Informantene forteller at seksualitet er et tema som egner seg svært godt for samskaping av undervisnings- og læringsprosesser med studenter. Flere undervisere bruker studentene til å evaluere og videreutvikle undervisningen. Andre deltakere tenker høyt om denne muligheten under intervjuet:

Kan studentene bidra inn i planleggingen av temadagen? Kan vi få studentinvolvering her i forkant, i planleggingsfasen? Snakke med referansegruppa eller programtillitsvalgt?

Dette er gode ideer til samarbeid med studenter som kan føre til at arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning prioriteres høyere. Studentenes engasjement er en ressurs i det faglige arbeidet, og det ligger et stort mulighetsrom i samskaping av undervisning i alle fag i utdanningen.

Et annet eksempel på hvordan studenter brukes som en ressurs, handler om forankring av seksualitetsundervisning i samtiden og ungdomskulturen. Studentene har en annen erfaring med pågående samfunnsendring og ungdomskulturen enn lærerutdannere, ettersom de ofte tilhører en yngre generasjon. Lærerutdannerne peker på at studentene ofte har et bedre blikk for hva som er viktig i undervisning om seksualitet enn de selv har: «Jeg tror egentlig studentene er flinkere til å tenke på hva dette er i lys av seksualitetsundervisning enn det jeg er.»

Studentenes interesse resulterer også i faglig fordypning som utdanningene kan dra nytte av. Det er tydelig at kjønn og seksualitet i skolen er populære tema å skrive masteroppgave om ved de institusjonene som prioriterer temaet høyt. Slik kan studentene også bidra med noe av kunnskapen som mangler i utdanningene.

### Konklusjon: Implikasjoner for lærerutdanneres kompetansebehov

Informantenes beskrivelser av det faglige innholdet i seksualitetsundervisning i lærerutdanningene tyder på at manglende innsikt i andre fags undervisning fører til en begrenset innsikt i hvordan og hvorvidt utdanningen jobber helhetlig med seksualitet. Utstrakt oppdeling av fagstoffet mellom likestillings- og mangfoldsspørsmål på den ene siden og seksuell helse på den andre tyder på at det mangler et helhetlig perspektiv som binder ulike kunnskapsområder knyttet til seksuell helse sammen. Videre framstår det som om ansvaret for undervisning om seksuell helse plasseres hos biologifaget, som er et valgfag, ikke et fellesfag. Helhetlig undervisning om seksualitet bør imidlertid ha en tydelig kroppslig dimensjon for at den skal kunne omsettes i undervisning som fremmer elevs seksuelle helse, ifølge faglitteraturen på feltet (UNESCO, 2018).

Dette funnet forsterkes av at lærerutdannerne etterlyser et «bedre språk» for å undervise om seksualitet og kjønn. Behovet for et bedre fagspråk å møte studentene med tyder på et teoretisk kompetansebehov. Altså bør kompetanseheving i og for helhetlig seksualitetsundervisning innebære innføring i hensiktsmessige forklaringspråk for kjønn og seksualitet som samfunnsfenomen. Et slikt forklaringspråk kan gjøre det mulig for lærerutdannerne å drøfte seksuell helse i barn og unges liv på levende og utforskende måter.

Behovet for en dyptgripende forståelse for kjønn og seksualitet tydeliggjøres ytterligere av lærerutdannernes «frykt for å tråkke feil» i møte med undervisning om seksualitet. Ønsker om å ivareta studenter og elever, kombinert med manglende kompetanse, fører til bekymring for å krenke studenter uforvarende. Trygghet på egen faglighet er en enkel medisin mot denne frykten, ettersom det muliggjør dialog om det som gjerne oppleves som risikofylte og eksistensielle spørsmål.

Opplevelsen av manglende kompetanse til selv å undervise på gode måter er spesielt uttalt i møte med undervisning om seksuelle overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold. Vi forstår informantene dithen at utfordringene med manglende faglig innsikt og et godt forklaringspråk blir spesielt uttalt i møte med disse temaene, der sjansene for å berøre enkeltelevers livserfaringer er aller størst.

«Frykten for å trå feil» kan imidlertid også forstås som et tegn på engasjement og omsorg for studenter og elever. Materialet viser at studenters engasjement for fagfeltet er en stor ressurs i lærerutdanningenes arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning.

Endelig har lærerutdanningene tilgang på fagpersoner med spesifikk kompetanse som allerede er viktige ressurser for arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning i utdanningene. At disse benevnes som «ildsjeler», tyder imidlertid på at de har lite institusjonell støtte for arbeidet sitt, og at kunnskapen de sitter med, ikke i tilstrekkelig grad gjøres til felleseie i seksjoner og programmer.

Oppsummert peker funnene i dette kapittelet mot et behov for kompetanseløft i lærerutdanningene som kan gi lærerutdannerne en opplevelse av at de har et språk å gå inn i undervisning om seksualitet med. Dette er spesielt viktig for at studentene skal få god støtte i undervisning knyttet til barns utsatthet for seksuelle overgrep og kjønns- og seksualitetsmangfold i barn og unges liv. I dette kompetansehevingsarbeidet framstår det viktig at lærerutdannerne får innsikt i hvordan det jobbes med kjønn og seksualitet i ulike fag på egen utdanning.

## Faglige mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning

Arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning ved norske lærerutdanningsinstitusjoner avhenger i stor grad av fagansattes kompetanse. Datamaterialet i denne studien viser tydelig at ildsjeler på institusjonene er avgjørende både for at kravene i rammeplanen skal berøres som minimum, og for eventuelle helhetlige tilnærminger til kjønn og seksualitet. Informantene som har deltatt i studien, består dels av slike ildsjeler som gjør et omfattende faglig arbeid for å innarbeide undervisning om seksualitet i utdanningene. Vi har spurt lærerutdannerne om hvordan de underviser om seksualitet i sitt fag i utdanningen, og dette har gitt et rikt innblikk i hvordan en kan jobbe fagspesifikt med seksualitetsundervisning.

I dette kapittelet presenterer vi en oversikt over fagene i grunnskolelærerutdanningene der helhetlig seksualitetsundervisning inngår, og bruker informantenes innsikter til å vise noen mulighetsrom innenfor disse fagene. For å beskrive fagenes rammer bruker vi de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (NRLU2018a, 2018b). Med innføringen av 5-årig grunnskolelærerutdanning fra 2017 og framover ble de nasjonale retningslinjene for studiet oppdatert, og det ble lagt til grunn en ny struktur for spesifisering av innholdet i studiet. Der de gamle retningslinjene fungerte veiledende for fagenes innhold (Rammeplanutvalget 2010a, 2010b), omtales de nye som det nasjonale «forpliktende kvalitetsstandarder for god lærerutdanning» (NRLU, 2018a, 2018b, side 2). Det innholdspesifikke arbeidet ble lagt på institusjonene, og deres respektive programplaner for grunnskolelærerutdanningene. Det presiseres imidlertid at institusjonene skal vise hvordan fem tverrgående tema, deriblant psykososialt læringsmiljø, sikres for alle studenter. Kravene til programmenes arbeid med psykososialt læringsmiljø spesifiseres på følgende måte:

Utdanningen skal sikre at studenten får den nødvendig ferdighet, kunnskap og kompetanse som en lærer må ha for å skape et trygt psykososialt skolemiljø og forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Utdanningen må gi studenten kunnskap og kompetanse til å møte ulike likestillingsutfordringer i skolen. Studenten skal kunne ivareta et normkritisk perspektiv og ha øye for elevenes psykiske helse og psykososiale risikofaktorer i skolehverdagen. På bakgrunn av faglige vurderinger skal studenten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak og kunne etablere samarbeid med relevante faginstanser. Studenten skal også ha kunnskap om og kunne identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep og kjenne til hvordan nødvendige tiltak skal iverksettes (NRLU 2018a, s.9)

Denne beskrivelsen nevner ikke helhetlig seksualitetsundervisning som faglig redskap, men normkritiske perspektiver nevnes. Dette er noe som inngår i helhetlig seksualitetsundervisning. Overordnet ser vi at kjønn og kjønnsforskjeller i mindre grad benevnes eksplisitt i de nye retningslinjene for det femårige løpet, og at dette i noen grad er kompensert for med formuleringer knyttet til elevmangfold. Denne dreiningen bidrar sannsynligvis ikke til høyere prioritering av helhetlig seksualitetsundervisning. Samtidig viser intervjumaterialet, programplaner og emnebeskrivelser på institusjonsnivå at denne tekstlige dreiningen sannsynligvis ikke har medført noen svekking av innhold knyttet til kjønn og seksualitet i studiene slik de framstår i dag. Unntaket er muligens PEL, der det ser ut til at kjønn som tema også har falt ut av enkelte emnebeskrivelser i senere revisjoner. I fortsettelsen vil vi presentere

mulighetsrommet i lærerutdanningsfagene med utgangspunkt i gjeldende nasjonale retningslinjer, fagtradisjoner slik de kommer fram i intervjumaterialet.

## Praksisopplæring

Praksisopplæringen danner sammen med PEL fellesdelen av grunnskolelærerutdanningene. Lærerstudenter i disse programmene har praksisopplæring i skolen fra første til femte studieår. Inkluderende og helsefremmende læringsmiljø ligger til praksisopplæringen. I de nasjonale retningslinjene er læringsutbyttebeskrivelsen formulert som følger:

### Praksisstudium syklus 1 (1-7 og 5-10)

- kan identifisere og drøfte tiltak for å håndtere mobbing og trakassering og bidra til positiv utvikling av skolens læringsmiljø (NRLU 2018a, s.15).

### Praksisstudium syklus 2

- kan ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende, kreative, trygge og helsefremmende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes behov (NRLU 2018a, s. 17).

Helsefremmende og inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av fravær av mobbing og trakassering, jf. Opplæringslova § 9a (Opplæringslova, 2002). Mobbing og trakassering er sentrale tema i helhetlig seksualitetsundervisning. Det er spesielt seksuell trakassering og krenkelser samt kjønnsbasert trakassering det er viktig å berøre. Forskning på utsatthet for mobbing og trakassering viser at lesbiske, homofile, bifile, intersexpersoner, transpersoner og andre skeive rapporterer hyppigere og mer omfattende mobbing på skolen enn befolkningen for øvrig (Anderssen et al., 2021). I tillegg er jenter utsatt for seksuell trakassering og krenkelser i skolen, og dette utgjør også et betydelig problem (Stefansen et al., 2014). Det er imidlertid lite som tyder på at kjønnsbasert og seksuell trakassering tematiseres i særlig grad i forbindelse med praksisopplæring. Ingen av våre informanter har pekt på at slik undervisning eller opplæring finner sted, verken i den campusbaserte delen av praksisopplæringen eller i skolen. Vi opplever imidlertid at dette etterspørres både fra lærere i skolen og lærerstudenter. Det er spesielt homofobisk og transfobisk trakassering og seksuell trakassering av jenter lærere og studenter etterspør strategier for å møte. De vanligste problemene er utstrakt bruk av «homo» og «gay» som skjellsord på mellom- og ungdomstrinnene, og skadelige kjønnskulturer som normaliserer seksuell trakassering og krenkelser mot jenter. Disse områdene utgjør et uutnyttet mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i praksisopplæringen som kan gi lærerstudenter avgjørende kompetanse for å ivareta alle elevers rett til frihet fra mobbing og trakassering på skolen.

## Pedagogikk

Fellesfaget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) har det største ansvaret for seksualitetsundervisning i lærerutdanningene. Tematikken ligger til syklus 1, og er ofte lagt til andre studieår og faget PEL 2. I de nasjonale retningslinjene for den fireårige



grunnskolelærerutdanninga som var gjeldende til og med 2020 var det en lang rekke målsettinger i læringsutbyttebeskrivelsen for PEL 2 knyttet til kjønn, seksualitet og kropp (Rammeplanutvalget 2010a, 2010b). Da skulle studentene for eksempel ha «kunnskap om variasjoner i kjønnsidentitet og likheter og forskjeller i gutter og jenters oppvekstbetingelser», variasjon i familieformer og flere andre tema som er gjenkjennelig fra skolens læreplan. Mange av disse formuleringene finnes fortsatt i reviderte emneplaner etter ny rammeplan for det femårige løpet. De nye retningslinjene for PEL er imidlertid beskrevet på syklusnivå, ikke fagnivå, og har langt færre læringsutbyttebeskrivelser. Den generelle reduksjonen i antallet mål for læringsutbytte, samt innpassingen av 15 stp RLE i PEL, ser ut til å ha ført til at kjønn og seksualitet i mindre grad benevnes eksplisitt i fagplanene. På tross av dette er helhetlig seksualitetsundervisning som en svært god inngang til å oppfylle kravene som stilles til PEL på syklus 1. Disse er som følger:

#### Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 og 5-10 syklus 1 (30stp)

##### Kandidaten

- har kunnskap om barn i sorg og krise, overgrep mot barn og vanskelige livssituasjoner som barn kan komme i
- kan på et reflektert og faglig grunnlag være i dialog med eleven og deres foresatte om elevenes læring og utvikling (NRLU 2018a, side 20)

#### Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 og 5-10 syklus 2 (30stp)

##### Kandidaten

- kan anvende forskningsbasert kunnskap til å forebygge mobbing og analysere og iverksette tiltak som skal motvirke mobbing
- kan på et reflektert og faglig grunnlag være i dialog med eleven og deres foresatte om elevenes læring og utvikling (NRLU 2018a, side 21)

I pedagogikkfaget trenger studenter å øve seg på å være i dialog med elever og foresatte om elevens faglige og menneskelige utvikling. Å kunne snakke med barn og foresatte om kjønn og seksualitet er avgjørende for å kunne gjøre dette på gode måter. Barndommen er preget av store kroppslige og psykologiske endringer som barn trenger støtte av voksne for å forstå bedre og stå i på gode måter. Kjønnssidentitet og seksualitet er nøkkeltema i disse prosessene, og også store tema i barnas egen verden. En pågående samtale med barn om kjønn og seksualitet vil også gi dem språk og muligheter for å kunne tematisere seksuelle overgrep og vold i egne liv.

PEL 2 framstår som det viktigste faget i arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning i grunnskolelærerutdanningen. Det er her den relevante læringsutbyttebeskrivelsen er tydeligst og mest omfattende, og dette er et stort emne (15 stp.) som alle studenter i grunnskolelærerutdanningen må ha. Det er imidlertid en utfordring at det også er svært stor stofftrengsel i dette emnet, ettersom alle andre tema som omhandler tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og mangfold, ofte også ligger her. Mulighetsrommet for helhetlig seksualitetsundervisning i faget er avhengig av en integrering av fagstoffet som skaper dialog og

helhet i relasjon til emnet for øvrig. Dette innebærer med all sannsynlighet at mulighetsrommet best kan utnyttes gjennom helhetlige fagrevisjoner i tillegg til endring av enkeltøkter.

Det finnes stort mulighetsrom i pedagogikkfaglig helhetlig seksualitetsundervisning. En av institusjonene som har deltakere i studien, har utviklet en master i sosialpedagogikk innenfor rammen av masterretningen profesjonspedagogikk (NRLU 2018a, 2018b). I et av fagene i denne master har de en modul som er bygd opp rundt hovedelementene i helhetlig seksualitetsundervisning, men har spesielt fokus på de pedagogiske utfordringene med å skape en skole med kjønnsfrihet for alle barn og pedagogisk kompetanse i å ta del i barns smerte og imøtekomme barns erfaring med vold og overgrep. Seksualitetsundervisning som undervisning om kropp, kjønn og seksualitet er også et sentralt tema, ettersom dette er en viktig didaktisk inngang til feltet i skolen.

Ved denne institusjonen har arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning på masternivå ført til interesse for utvikling av dette faginnholdet også i PEL-emner som utgjør fellesfaget i lærerutdanningene. Bakgrunnen for at dette er mulig, er at det har blitt utviklet en tydelig pedagogikkfaglig profil på temaet, som gjør det lettere for pedagoger som jobber på tidligere år i utdanningen å se den faglige relevansen av innholdet.

## Naturfag

Naturfaget i grunnskolelærerutdanningene er i tillegg til PEL-fagene en hovedarena for seksualitetsundervisning. Biologifaget har en særstilling i arbeidet med å fremme helhetlig seksualitetsundervisning fordi studentene med biologi i fagkretsen med sikkerhet vil bli involvert i seksualitetsundervisning i skolen. Naturfag blir ofte ansett som det faget seksualitetsundervisning naturlig ligger til, og i tverrfaglig arbeid med helhetlig seksualitetsundervisning blir gjerne naturfaglærere satt i en leder- eller koordineringsrolle. Det er flere momenter i læringsutbyttebeskrivelsene for naturfag i grunnskolelærerutdanningene som stiller krav til undervisning om kjønn og seksualitet:

### GLU 1–7, Naturfag 1

#### Kandidaten

- har kunnskap om hvordan drive dialogisk undervisning om menneskekroppen, helse og livsstil for de yngste elevene og elever i begynnende pubertet (NRLU 2018a, side 54)
- kan drøfte egen rolle, praksis og utviklingsmuligheter som naturfaglærer (NRLU 2018a, side 55)

### GLU 1-7 Naturfag 2

#### Kandidaten

- kan knytte egen rolle som naturfaglærer til etiske, sosiale, økonomiske og politiske problemstillinger som angår naturvitenskap og teknologi i samfunnet (NRLU 2018a, side 56)

#### GLU 5–10, Naturfag 1

##### Kandidaten

- har kunnskap om hvordan å drive dialogisk undervisning om menneskekroppen, seksualitet og helse for elever på mellom- og ungdomstrinnet (NRLU 2018b, side 55)
- kan drøfte egen rolle, praksis og utviklingsmuligheter som naturfaglærer (NRLU 2018b, side 56)

Vårt inntrykk er at det jobbes aktivt med utvikling av seksualitetsundervisning i lærerutdanning i naturfag ved flere institusjoner, og innenfor rammen av flere studieprogram. Dette gjelder også PPU og 5LU der det er relativt knapt med undervisningstid til profesjonsfaglig innhold, i tillegg til i grunnskolelærerutdanningene der det er mer spillerom.

En informant som underviser i naturfag i GLU, gir et godt eksempel på hvordan man kan jobbe med en bred forståelse av seksualitetsundervisning innenfor en naturfaglig ramme. Hen har laget et omfattende opplegg om seksualitetsundervisning for sine studenter. Hen inviterer elever og lærere fra mellomtrinnet inn i lærerutdanningsinstitusjonen og deler elevene inn i grupper, og så har grupper av studenter seksualitetsundervisning for elevene. I forkant av at elevene kommer, har hen forelesninger for studentene hvor hen har fokus på begreper om kropp og seksualitet. Hen forteller at studentene synes det er ubehagelig i starten, men at hen blir overrasket over hvor raskt de blir komfortable. Informanten sier at hen tenker primært naturfaglig og tar opp tema om kropp, pubertet og befruktning, men at hen også snakker om kjønnsidentitet, seksuell identitet, psykisk helse og livsmestring. Hen benytter seg også av eksterne forelesere og forteller at hen tok inn en psykiater som snakket om psykisk helse, og brukte det som en overgang til å snakke om pubertet og seksualitet. Hen engasjerer også studentene i å analysere lærebøker kritisk, for å oppdage feil og mangler. Informanten gir studentene muligheter til å tilegne seg og gjøre seg komfortable med å bruke et språk til å snakke om seksualitet, gir dem praktisk erfaring med seksualitetsundervisning og får svært gode tilbakemeldinger fra studentene.

Denne undervisningspraksisen viser hvordan naturfaget kan være en god inngang til helhetlig seksualitetsundervisning rent faglig sett. Det er imidlertid også et godt eksempel på hvordan seksualitetsundervisning er et tema som egner seg for å skape sterkere forbindelser mellom campusopplæring og praksisopplæring. Ved å hente elever fra skolen inn i campusundervisningen krever denne lærerutdanneren at studentene rekontekstualiserer teoretisk kunnskap til undervisningssituasjonen umiddelbart, og gir dem anledning til å øve på dette. Denne undervisningen er egnet til å gjøre studentene svært godt forberedt til egen undervisning om seksualitet i skolen.

Naturfaget i grunnskolelærerutdanningen har et stort mulighetsrom for utvikling av helhetlig seksualitetsundervisning. Selv om det ikke er et fellesfag, vil utvilsomt de studentene som har dette faget, få en rolle i seksualitetsundervisning i skolen. Det er dermed svært høy sannsynlighet for at innsats i dette faget i lærerutdanningene vil kunne få konsekvenser for arbeidet for bedre seksuell helse som gjøres i skolen.

**Religion, livssyn og etikk (RLE) og Kristendom, religion livssyn og etikk (KRLE)**  
KRLE er i likhet med naturfag et undervisningsfag studenter i grunnskolelærerutdanningene kan velge å ha i fagkretsen. I tillegg er RLE en 15-poengsmodul i PEL-faget, som er felles for alle studenter. Faget inngår ofte i helhetlig seksualitetsundervisning i skolen, men typisk der denne organiseres i tverrfaglig samarbeid. Forskning på seksualitetsundervisning i skolen har vist at reproduktive rettigheter som abort ofte tematiseres i etikkundervisning, og at dette i noen grad også gjelder seksuelle normer (Røthing & Svendsen, 2009). Intervjudata og krav til fagene viser et betydelig mulighetsrom for utvikling av undervisning om seksuelle rettigheter, samt ulike religiøse og sekulære verdiperspektiver på kjønns- og seksualitetsnormer. I de nasjonale retningslinjene kommer det fram at fagene skal ivareta følgende relevante læringsutbytte:

Pedagogikk og elevkunnskap – modul for religion, livssyn og etikk (oppsummert syklus 1 og 2)

Kandidaten

- kan i opplæringen begrunne, formidle og bruke dokumenter om menneskerettigheter og barns rettigheter (NRLU 2018a, side 20).

Læringsutbytte for KRLE 2

Kandidaten

- har kunnskap om sentrale etiske og filosofiske problemstillinger som radikaliserings, seksuell orientering, ytringsfrihet, klimaspørsmål og kroppsfokusering i barne- og ungdomskulturen (NRLU 2018a, side 33).
- har omfattende kunnskap om aktuelle filosofiske og etiske problemstillinger og kan bruke dette på ulikt vis i og utanfor skulefaget (NRLU 2018a, side 34)

I studien deltok en lærerutdanner fra K/RLE. Hen fortalte hvordan seksualitetsundervisning kan integreres i studieløpet, og hvordan det kan inngå i faglig progresjon. I førsteåret på grunnskolelærerutdanningen tematiseres menneskesyn og syn på kjønn og seksualitet. I tredjeåret viser de i større grad de endringene som skjer, og tematiserer kropp og seksualitet:

For eksempel kvinner i hinduismen – de religiøse fortellingene – ikke bare som passive, men også de seksuelt grådige kvinnene som antaster menn for å få det de vil ha. Med fjerdeårsstudentene våre (...) da tematiseres mer hvordan folk lever med sin religion, og der har vi pensum som kommer inn på, for eksempel en artikkel om halal-dating, en lovlig form for dating i islam. Hvordan det finnes

åpninger for hvordan man kan utforske hverandre romantisk og seksuelt på en måte som er lovlig i religionen.

Her peker informanten på hvordan undervisningen kan ta opp ulike problemstillinger knyttet til seksualitet og religion, og at verdiperspektiver på seksualitet er ulike. Hen benytter seg av et mulighetsrom hvor seksualitetsundervisningen holdes faglig relevant, og som en integrert del av del av studieløpet.

Til tross for at denne informanten nevner tverrfaglige møtepunkter som noe som kunne vært mulighetskapende for seksualitetsundervisning, så sier hen at hen ikke er noen tilhenger av temauker eller tilsvarende arrangementer. Dette begrunner hen med at det ødelegger strukturen i studieløpet slik de har lagt det opp. Hen forteller at kjønn og tilgrensende tema gjennomsyrrer så mye av det de gjør, at for deres fag så hadde det ikke fungert så godt å si «nå skal vi *bare* snakke om kjønn», som hen føler at en temadag eller temauke vil medføre. Det vil være en forstyrrelse i den faglige integreringen og i progresjonen i faget.

K/RLE-faget har i likhet med andre samfunnsfag og humanistiske fag i lærerutdanning et betydelig mulighetsrom for utvikling av K/RLE-faglige bidrag til helhetlig seksualitetsundervisning. Som vår deltaker fra K/RLE-faget understreker, avhenger dette av at det religionsspesifikke lærestoffet utvikles og bygges inn i progresjonen i faget.

## Engelsk

GLU 5-10, Engelsk 1

Kandidaten

- kjenner til litteratur og andre kulturelle uttrykk som kan brukes i undervisning av barn og unge (NRLU 2018b, side 23).

GLU 5-10 Engelsk 2

Kandidaten

- kan innhente og tilrettelegge informasjon om samfunnsspørsmål og kulturelle tema til bruk i undervisningen, blant annet i tverrfaglige prosjekt (NRLU 2018b, side 25).

GLU 1-7 Engelsk 1 og 2

Kandidaten

- kjenner til et rikt utvalg sanger, rim, litteratur, film og andre kulturelle uttrykk som kan brukes i undervisning av barn (NRLU 2018b, side 31 og 33).

En av informantene underviser i engelsk og ønsket å inkludere seksuelt mangfold i undervisningen sin. Hun satte opp boka *My brother's name is Jessica* (Boyne, 2019) og la studentaktive oppgaver til boka hvor studentene fikk velge om de ville leve seg inn i rollen som en av karakterene i boka, eller om de ville innta rollen som leseren.

Det var fordi de ble så engasjerte. Det synes jeg var så fantastisk. Og engasjementet falt ned på begge sidene. Noen synes det var utrolig bra at det var en bok som problematiserte noe som for dem var nytt og ukjent, mens andre var sterkt imot at denne forfatteren «skrev på vegne av».

Informanten opplevde at studentene ble veldig tente, og at boka førte til mange gode diskusjoner. Det opplevdes som undervisning som både fremmer studentdeltakelse og innblikk i britisk litteratur og levesett. Dette er imidlertid også et eksempel på undervisningsvalg som står i fare for å skape lite produktive konflikter i klasserommet fordi tittelen på boka feilkjønner karakteren som er trans, og cis-normativitet gjennomsyrrer innrammingen av fortellingen. Når slike ressurser brukes, er det også viktig å inkludere kritiske stemmer blant ressursene som gjøres tilgjengelig for studentene, for å unngå å iscenesette majoritetens makt til å felle dom over minoriteters rettigheter.

Det er mange undervisere i engelskfaget i norske lærerutdanninger som aktivt bruker skeiv barne- og ungdomslitteratur som ressurs i faget. I denne litteraturundervisningen gjøres et stort arbeid for bevisstgjøring på kjønns- og seksualitetsnormer generelt, og deres spesifikke kulturelle formateringer spesielt. Studentenes engasjement i disse temaene og deres gode kjennskap til engelskspråklige kulturer gjør det mulig for dem å gjøre gode kritiske analyser av kulturelle og språklige sider ved kjønn og seksualitet i samfunnet. De underviserne som gjør dette arbeidet, synliggjør et stor mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i faget. Dette arbeidet bidrar til at framtidige lærere i engelsk får kompetanse til å se relevansen til eget fag i helhetlig seksualitetsundervisning, og dermed evne til å delta i tverrfaglige samarbeid om undervisning om kjønn og seksualitet i skolen.

## Samfunnsfag

Samfunnsfaget har en stor rolle i fagmiljøene som fremmer helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning, og samfunnsfaglærere inngår også ofte i tverrfaglige samarbeid om seksualitet på skolene. Det er imidlertid få studenter i faget som opplever å ha fått tilstrekkelig og relevant utdanning som handler om kjønn og seksualitet. Hvert år skrives et knippe masteroppgaver i samfunnsfagsdidaktikk om seksualitetsundervisning i skolen som synliggjør store faglige mulighetsrom for samfunnsfaglærere som ønsker å jobbe med dette (Bartschick & Berg 2020; Bartholsen, 2018). Det er store og viktige målsettinger for samfunnsfaget i grunnskolelærerutdanningene som gir rom for bidrag til helhetlig seksualitetsundervisning:

### GLU 1-7, Samfunnsfag 1

- har kunnskap om sosialisering, identitetsdanning og ulikskap i eit samfunnsfagleg perspektiv (NRLU 2018b, side 67).

### GLU 1–7, Samfunnsfag 2

- har innsikt i ulike faktorar som påverkar kjønnsidentitet, seksualitet og samliv (NRLU 2018a, side 63)

- kan arbeide med verdier og haldningar i samfunnsfag for å fremme kritisk refleksjon og handlingskompetanse hos elevane (NRLU 2018a, s 64)

#### GLU 5–10, Samfunnsfag 1

- har kunnskap om sosialisering, identitetsdanning og ulikskap i eit samfunnsfagleg perspektiv (NRLU2018b, side 67)

#### GLU 5-10, Samfunnsfag 2

- har innsikt i sosiale og kulturelle faktorar som påverkar synet på kjønn, seksualitet og kjærleik
- kan arbeide med verdier og haldningar i samfunnsfag for å fremme kritisk refleksjon og handlingskompetanse hos elevane

Det finnes fagansatte i samfunnsfag ved enkelte lærerutdanninger som over tid har gjort omfattende utviklingsarbeid for å skape en samfunnsfaglig seksualitetsundervisning som fremmer kjernen i faget og forbereder studenter på undervisning i skolen. To av disse har deltatt i denne studien. De jobber sammen på samfunnsfagsseksjonen på en av institusjonene og har lagt stor innsats i seksualitetsundervisningen i grunnskolelærerutdanningen 1–7 og 5–10. Begge er engasjerte i helhetlig seksualitetsundervisning og arbeider for å få seksualitet inn i flere emner gjennom hele studieløpet. De sier selv at denne institusjonen er preget av at de er to som ønsker å jobbe med temaet, og dermed får til mye.

Informantene er opptatt av å gi studentene muligheter til å utforske begreper og refleksjoner som angår deres egne og elevenes liv. Derfor jobber de gjerne multimodalt og bruker TV-serier som *Euphoria* (Levinson, 2019) og *Sex Education* (Nunn, 2019). Den ene informantene er opptatt av det digitale, diskuterer nudes og gaming med studentene, for å forstå unges ståsted.

Disse informantene er de eneste som har seksualitet som en del av eksamen hvert år, da som en del av en mappeeksamen som består av ulike arbeidskrav, både skriftlige og praktiske, som utføres i grupper. I tillegg har studentene en hjemmeeksamen hvor de får et overordnet tema og skal knytte sammen de andre delene i mappen. Både teori som omhandler seksualitet, og seksualdidaktikk inngår alltid som en del av eksamen.

Disse fortellingene om mulighetsrommet i samfunnsfagene viser hva det er mulig å få til om flere fagpersoner engasjerer seg i utviklingsarbeidet. En av deltakerne sier: «Det er ikke umulig å gjøre det! Man har et mye større handlingsrom hvis man vil. Men det er jo personavhengig da.» Men selv om arbeidet i stor grad avhenger av faglig utviklingsarbeid som ildsjeler setter i gang, er det også mulig å nedfelle dette i institusjonens styringsdokumenter, slik som emneplaner for fagene. Deltakerne i studien forteller at de har sørget for å justere emneplanene slik at det seksualitetsfaglige innholdet er tydelig også der. På den måten vil alle lærere som har emnet, være forpliktet til å følge det opp.

Oppsummert viser fortellingene fra deltakerne i studien at samfunnsfaget har et stort mulighetsrom for utvikling av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning, hvis kompetanse til å utnytte det, er på plass. Samfunnsfaget framstår som et fag der kompetansen i staben avgjør om en får svært omfattende og god kvalifisering til undervisning om seksualitet på den ene siden, eller ingen overhodet på den andre siden. Ettersom retningslinjene for faget ikke er eksplisitte, er det helt og holdent opp til den enkelte underviser å vurdere hvorvidt og i hvilken grad kjønn og seksualitet skal være en del av utdanningen lærerstudenter møter.

## Norsk

Norskfaget er et stort undervisningsfag i skolen som tradisjonelt ikke har blitt forstått som en naturlig deltaker i tverrfaglige samarbeid om seksualitetsundervisning i skolen. Vi ser imidlertid at dette er i endring, og at flere lærere, studenter og lærerutdannere utforsker mulighetene for å jobbe med kjønn og seksualitet gjennom språk og litteratur, gjerne med vekt på ungdomskultur og identitetsspørsmål. I retningslinjene for GLU beskrives litteraturundervisning på måter som er forenlig med helhetlig seksualitetsundervisning:

Litterære tekstar går i aktiv dialog med kulturens utvikling og spenningar, livsvilkår og tenkemåtar. Både fiksjons- og saktekstar gir innsyn i kulturelle og historiske referanserammer og innbyr til refleksjon og kritisk tenking. Skjønnlitteratur har på same tid eit særleg potensial for styrking av førestellingsevne og empati. Arbeid med tekstar i ulike medium og sjangrar og frå ulike perspektiv – estetiske, kommunikative, kulturelle og historiske – skal legge grunnlaget for gode tekstval og fagleg litteraturarbeid som innbyr elevar på trinn 1–7 til oppleving og tolking, nyskaping og kritisk refleksjon. (NRLU 2018a, s 27. Tilsvarende formulering finnes NRLU 2018b, side 58)

Dette formålet med norskfaget kommer imidlertid ikke særlig godt fram i læringsutbyttebeskrivelsene for Norsk 1 og 2. For lærere som ønsker å prioritere det gir imidlertid kravet om at lærerstudenter skal kunne «planlegge, gjennomføre og vurdere arbeid med sakprosa og skjønnlitteratur frå ulike perspektiv og for ulike formål» nok grunnlag for å jobbe med helhetlig seksualitetsundervisning på norskfaglige måter (NRLU 2018b, side 60).

En av informantene i studiet kommer fra norskfaget og bidrar til utvikling av undervisning om kjønn og seksualitet gjennom litteratur. Hen mener at norskfagets bidrag i seksualitetsundervisningen har et særpreg som det er viktig å ivareta:

Litteraturen gir muligheter til å angripe noen vanskelige eksistensielle spørsmål som jo kjønn og seksualitet er. Det er den rollen at naturfag har noen andre tilnærmingar, som handler om hva er kroppen, hva skjer med kroppen, hvor norskfaget kan bidra med noe annet. Norskfaget åpner for noen bestemte typer diskusjoner og refleksjoner.

Videre forteller hen om en masterstudent som hadde et prosjekt med å bruke ei skjønnlitterær bok med en skeiv hovedkarakter:



Det gir elevene rom for å sette ord på ting de ikke hadde satt ord på ellers, og det gir rom for opplevelser de ikke ville fått. Og studenten oppdaget at det var kjønnsforskjeller hvor jentene kanskje hadde lettere for å snakke om dette enn kanskje guttene hadde. (...) En innsikt i elevgruppa som en kanskje ikke ville fått i et annet fag.

Her viser hen at dette faglige særpreget kan skape muligheter for verbalisering og opplevelser for elevene i skolen, samt at disse samtalene kan gi læreren et bredere blikk på elevene som gruppe. Informanten mener at litteraturundervisningen er spesielt egnet til slikt arbeid fordi den kan holdes på avstand fra det personlige:

Litteraturundervisning skaper et rom for å utforske og utfordre og spille ut forskjellige posisjoner, problematisere holdninger og verdier. Men på en trygg måte, fordi det handler ikke om deg, det handler om hva en karakter gjør eller sier. Det er noe du kan ta stilling til uten at du eksponerer deg selv.

På lignende måte som i engelskfaget ser vi at lærerutdannere i norskfaget som selv har kompetanse på kjønn og seksualitet, ser muligheter som dette, og utnytter dem til å realisere målsettingene i faget om å bruke litteraturen som inngang til viktige samfunnsspørsmål i samtiden og historisk. Det er imidlertid viktig for vår informant å understreke at litteraturen ikke bør bli et redskap for ideologioiplæring:

Ikke sånn; nå skal vi lese en bok om homofili slik at elever på niende trinn skal få noen helt bestemte tanker om homofili, men at man må jobbe med litterære tekster på litteraturens premisser. Tekster som er tvetydige, som ulike lesere vil lese ulike ting i og man kan jobbe med litterær analyse. (...) Og det er det som er viktig for meg, at det må være noe norskfaglig som ligger til grunn.

Her kommer et gjennomgående poeng fra intervjuene med lærerutdannerne fram: Undervisning om kjønn og seksualitet blir best og har størst potensial om den utvikles med utgangspunkt i fagets eget særpreg med blikk for fagspesifikk kompetanse.

Oppsummert har norskfaget et mulighetsrom for bidrag til helhetlig seksualitetsundervisning på fagets egne premisser som med noen hederlige unntak i stor grad er utnyttet i lærerutdanningene. Deltakeren i vår studie som jobber med dette utviklingsarbeidet, viser hvordan undervisning om kjønn og seksualitet kan bidra til å styrke faget samtidig som studentene blir forberedt på å bidra inn i tverrfaglig innsats for helhetlig seksualitetsundervisning i skolen.

## Kroppsøving

Kroppsøvingfaget har en viktig rolle i det helhetlige arbeidet med kjønn og seksualitet i skolen. Kroppsøving er det eneste faget i skolen som har arbeid med kroppen som både formål og metode, og kunnskap om kroppen er også sentralt i faget. De følgende læringsutbyttebeskrivelsene fra de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene tydeliggjør dette:

### Kroppsøving 1 GLU 1-7

#### Kandidaten

- har kunnskap om kroppen som symbol i dagens samfunn med vekt på hvordan dette kommer til uttrykk i barnekultur (NRLU 2018a, side 39).

### Kroppsøving 2 GLU 1-7 og 5-10

- kan arbeide med mangfold og forskjellighet i kroppsøving og reflektere over fagets innhold og rolle i en flerkulturell skole (NRLU 2018a, side 40.)

### Kroppsøving 1 GLU 5-10

- har kunnskap om forutsetninger for læring på bakgrunn av vekst og utvikling hos eleven
- har kunnskap om kroppen som symbol i dagens samfunn, med vekt på hvordan dette kommer til uttrykk i barne- og ungdomskultur (NRLU 2018b, side 36).

Vi hadde dessverre ingen deltakere fra kroppsøving med i denne studien. Vi vet imidlertid at pedagogisk arbeid med kjønn, seksualitet og kropp er avgjørende for om barn som har ulike utfordringer knyttet til kropp og selvbilde, overhodet opplever at de kan delta i faget. Ofte kan små justeringer, som å unnlate å dele inn i jenter og gutter, gjøre at det oppleves mulig for et barn med kjønnsinkongruens å delta i undervisningen. Tilsvarende er god informasjon og kommunikasjon om jenters syklus og menstruasjon muligjgjørende for deres fysiske utfoldelse i puberteten.

Kroppsøvingfaget har et stort mulighetsrom for bidrag inn til helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene, ettersom studenter i dette faget har mer direkte kommunikasjon om kropp og nakenhet med elever enn i andre fag. Dette er i seg selv et mulighetsrom som kan utnyttes av studenter som har kompetanse til å gå i dialog med elever om tema som kropp, kjønn og kroppskultur.

### Konklusjon: Faglige mulighetsrom

Informantene som har deltatt i denne studien, peker på store muligheter for å utvikle fagspesifikke dimensjoner av helhetlig seksualitetsundervisning i de fleste lærerutdanningsfagene. Hvis de som allerede har kompetanse til å utvikle disse fagspesifikke dimensjonene får institusjonell støtte og ressurser til å dokumentere og utvikle dette arbeidet videre, vil det kunne gjøres tilgjengelig også utenfor «ildsjelenes» seminarrom. Materialet peker på et stort potensial for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning i skjæringsfeltet mellom faginternt utviklingsarbeid og tverrfaglig samarbeid. Kombinert med følgeforskning som dokumenterer studentenes utbytte kan slikt arbeid danne grunnlag for det fagintegreerte arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning som mange lærerutdannere ønsker tilby, og studenter etterspør.

## Oppsummering av funn og forslag til tiltak

### Tiltak 1: Styrking av kunnskapsfeltet i rammeplanene for lærerutdanningene

Det er fortsatt stor avstand mellom kravene i skolens styringsdokumenter og styringsdokumentene for lærerutdanningene for hvordan helhetlig seksualitetsundervisning skal behandles. Rammeplanendringen fra 2016 ser ut til å ha forbedret utdanningstilbudet om seksualitet i lærerutdanningene, selv om denne effekten også var avhengig av kompetansen som fantes på institusjonene. Styrking av kunnskapsfeltet i rammeplanene kan derfor virke som et egnet tiltak for ytterligere å bøte på det manglende samsvaret mellom kompetansekrav i skolen og lærerstudentenes utdanning også i årene framover.

### Tiltak 2: Kompetanseløft i lærerutdanningene

Dagens undervisningstilbud består hovedsakelig av temadager som er basert på innleie av eksterne forelesere. Lærerutdannere ønsker imidlertid å gi studentene ytterligere støtte i å omsette kunnskapen til pedagogisk praksis, noe som krever integrering i fagene i lærerutdanningene. Dette er et tiltak som krever kompetanseheving i staben, og tverrfaglig samarbeid. Informantene er tydelig på at kompetanseheving fordrer ressurser, og at det er behov for økt tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid i grunnskolelærerutdanningene. Kompetanseløftet bør innrettes mot helhetlig seksualitetsundervisning, og bidra til at fagansatte utvikler et fagspråk for kjønn og seksualitet. Det er spesielt store kompetansebehov i undervisning om seksuelle overgrep og i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold.

### Tiltak 3: Utvikling av fagspesifikke dimensjoner av helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningsfagene

Informantene som har deltatt i denne studien, peker på store muligheter for å utvikle fagspesifikke dimensjoner av helhetlig seksualitetsundervisning i de fleste lærerutdanningsfagene. Hvis de som allerede har kompetanse til å utvikle disse fagspesifikke dimensjonene får institusjonell støtte og ressurser til å dokumentere og utvikle dette arbeidet videre, vil det kunne gjøres tilgjengelig også utenfor «ildsjelens» seminarrom. Materialet peker på et stort potensial for styrking av helhetlig seksualitetsundervisning i skjæringsfeltet mellom faginternt utviklingsarbeid og tverrfaglig samarbeid. Kombinert med følgeforskning som dokumenterer studentenes utbytte kan slikt arbeid danne grunnlag for det fagintegreerte arbeidet med helhetlig seksualitetsundervisning som mange lærerutdannere ønsker tilby, og studenter etterspør.

## Referanser

- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi. Hentet fra [https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn\\_identitet/seksuell\\_orientering\\_kjonnsmangfold\\_og\\_levekar\\_resultater\\_fra\\_sporreundersokelsen\\_2020.pdf](https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/seksuell_orientering_kjonnsmangfold_og_levekar_resultater_fra_sporreundersokelsen_2020.pdf)
- Bartholsen, A. E. (2018). *MELLOM FLERE STOLER - En studie av seksualitet som tema i grunnskolelærerutdanningas samfunnsfag NTNU*, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2680772/MSAMF%20Agnes%20Ellen%20Bartholsen.pdf?sequence=1>
- Bartschick, L. M. & Bergh, O. H. (2021). "Å sette egne grenser og forstå andres grenser" - En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88336>
- Boyne, J. (2019). *My Brother's Name is Jessica*. London: Penguin.
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tredje. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03> ER
- Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29.
- Fine, M. & McClelland, S. (2006). Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297-338.
- Freire, P. (2010). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary. utg.). New York: Continuum International. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Fuglseth, K. S. & Straum, O. K. (2020). Store sprik. Ei gransking av modulen «RLE i PEL» i grunnskulelærerutdanninga. *Prismet*, 71(2), 141-160.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>
- 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](https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf)
- Helse- og omsorgsdepartementet (2020). *Handlingsplan for fortsatt reduksjon i antall svangerskapsavbrudd*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra [helsedirektoratet.no/tilskudd/seksuell-helse/HOD-handlingsplan\\_2020-2024.pdf/\\_attachment/inline/83028bcf-b7cf-430f-ac64-0ca2b6e95a6f:edb4cf016df86f63b8f27ae3d2bc60125a908b9e/HOD-handlingsplan\\_2020-2024.pdf](https://helsedirektoratet.no/tilskudd/seksuell-helse/HOD-handlingsplan_2020-2024.pdf/_attachment/inline/83028bcf-b7cf-430f-ac64-0ca2b6e95a6f:edb4cf016df86f63b8f27ae3d2bc60125a908b9e/HOD-handlingsplan_2020-2024.pdf)
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Sex og Samfunn, Oslo TNS Gallup. Hentet fra <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-l%C3%A6rere-pdf.pdf>

- Hind, R. (2017). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging blant elever i 10. klassetrinn og 1 VGS*. Sex og samfunn, Oslo: Kantar TNS. Hentet fra <https://docplayer.me/57868685-Seksualitetsundervisning-i-skolen-en-kartlegging-blant-elever-i-10-klasse-trinn-og-1-vgs.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Rundskriv F-5-16 Endring i rammeplaner for lærerutdanninger inklusive barnehagelærerutdanning. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-16-endring-i-rammeplaner-for-larerutdanninger/id2484856/>
- Levinson, S. (2019). Euphoria. I. USA: HBO. Hentet fra <https://www.hbo.com/euphoria>
- Nunn, L. (2019). Sex Education. I. United Kingdom: Netflix.
- NRLU Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning. Trinn 1 - 7. Hentet fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- NRLU Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning. Trinn 5 - 10. Hentet fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- O'Brien, H., Hendriks, J. & Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sex education*, 21(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Opplæringslova. (2002). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rammeplanutvalget. (2010a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Hentet fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf)
- Rammeplanutvalget. (2010b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn. Hentet fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn\\_fire\\_rig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn_fire_rig.pdf)
- Sex og samfunn (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Oslo: Sex og Samfunn. Hentet fra <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sex & samfunn. (2017). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging blant elever i 10. klassetrinn og 1 VGS*. Hentet fra <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf>
- Stefansen, K., Smette, I. & Bossy, D. (2014). Angrep mot kjønnsfriheten: Unge jenters erfaringer med uønsket befalling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, (01). Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/tfk/2014/01/angrep-mot-koennsfriheten-unge-jenters-erfaringer-med-uoens>
- Storesund, J. K. (2021, 7. november). Sex på timeplanen. *NRK*. Hentet fra [nrk.no/ytring/sex-pa-timeplanen-1.15703275](http://nrk.no/ytring/sex-pa-timeplanen-1.15703275)
- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. & Hammeren, G. R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisning i skolen - En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget "Uke 6". I *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen. En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget "Uke 6"*: Forlaget Nora.

- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen*. Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/16082>
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts. Pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12 (4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B. (2021). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I B. Golschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education – An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*. Hentet fra <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281>.
- UNESCO, HIV/AIDS, J. U. N. P. o., Fund, U. N. P., Fund, U. N. C. s., Women, U. N. E. f. G. E. a. t. E. o. & Organization, W. H. (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*.
- UNFPA. (2015). *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education, a global review*. Hentet fra <https://www.unfpa.org/publications/emerging-evidence-lessons-and-practice-comprehensive-sexuality-education-global-review>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet 2020. I*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Walseth, K. & Mæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingfaget *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2), 28-51.
- Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (NKVTS rapport). Oslo: NKVTS. Hentet fra [https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/10/kunnskapmottrygghethandle\\_2007.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/10/kunnskapmottrygghethandle_2007.pdf)

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet** ***Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning***

Forskning på feltet om seksualitetsundervisning viser at det er et stort opplevd kompetansebehov blant lærere i forbindelse med undervisning om seksualitet, og at styrking av undervisningen i utdanningene er et sentralt tiltak. Dette indikerer at lærerutdannere sitter i en nøkkelposisjon for å styrke skoleverkets innsats for bedre seksuell helse i befolkningen generelt, gjennom å kvalifisere landets lærerstudenter til seksualitetsundervisning. Vi ønsker å kartlegge både dette kompetansebehovet, og videre undersøke hvordan seksualitetsundervisningen kan bedres. I den forbindelse er det ønskelig å høre fra lærerutdannere, og vi håper at du ønsker å stille til intervju.

Dette prosjektet er finansiert av Helsedirektoratet og har som mål å bidra med forskningsbasert kunnskap om kompetansebehov blant lærerutdannere, og hva som både muliggjør og begrenser en helhetlig seksualitetsundervisning i utdanningen av nye lærere i hele utdanningsløpet. Prosjektet tar sikte på å styrke lærerstudenters kompetanse i seksuell helse, og bidra til styrking av seksualitetsundervisning i hele utdanningsløpet, gjennom å kartlegge opplevde kunnskapsbehov og hvordan styrket seksualitetsundervisning best kan innpasses i lærerutdanningene.

Prosjektet gjennomføres på oppdrag av Helsedirektoratet og rapporter til oppdragsgiver. Informasjonen som samles inn, vil også brukes til vitenskapelig publisering. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hva innebærer det å delta?**

Hvis du samtykker til å delta, vil du bli invitert til å delta i et forskningsintervju. Intervjuene vil gjennomføres over Zoom eller lignende programvare, og det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Intervjuet vil ta om lag en time. Intervjuguide er tilgjengelig ved forespørsel.

#### **Hva skjer med informasjonen som samles inn?**

Opplysningene som samles inn, vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Alle navn vil bli endret og anonymisering vil skje på en slik måte at du ikke kan identifiseres. Eventuelle lydopptak som benyttes under intervjuer, vil bli slettet innen prosjektslutt. Prosjektet er forventet å være avsluttet innen 31.12.2021.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykket uten å gi en begrunnelse. Du kan gi beskjed til prosjektleder eller vitenskapelig assistent, enten ved telefon eller e-post. Da vil alle lydopptak og annet identifiserende materiale som kan knyttes til deg bli slettet, og data innhentet under intervjuet vil ikke bli brukt videre i prosjektet.

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,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU ved prosjektleder Stine H. Bang Svendsen eller vårt personvernombud Thomas Helgesen på tlf. 93079038 eller e-post [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no). Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
*Prosjektansvarlig*

Stine H. Bang Svendsen

Telefon: 93 45 98 25

E-post: [stine.helena.svendsen@ntnu.no](mailto:stine.helena.svendsen@ntnu.no)

*Vitenskapelig assistent*

Mari Gunnman Furunes

Telefon: 95 05 63 31

E-post: [mari.furunes@gmail.com](mailto:mari.furunes@gmail.com)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2021, med forbehold om forsinkelser.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Intervjuguide

### Intervjuguide *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanning*

Intro og bakgrunn:

Snakke litt om vedkommende sin bakgrunn samt tilknytning til seksualitetsundervisning og komme i gang med samtalen.

- Erfaringsbakgrunn fra skole og lærerutdanning
- Bakgrunn, faglig ift undervisning om seksualitet
- Hva gjør du nå? (generelt)
  - o Emneansvar? (spesifikt)

Tema:

Arbeider du med seksualitetsundervisning i dine fag?

- På hvilken måte?
- Har måten du har jobbet med dette på endret deg? Hvordan?
- Har du fagspesifikke tilnærminger til emnet?

Hvordan tror du undervisning om seksualitet blir behandlet på ditt lærested sett under ett?

- Hvilke fag undervises det i, ifht hvilke tema?
- Snakker dere sammen om undervisningen? Er det noe samordning på tvers av fag?
- Videreutdanning/kursing?
- Opp til den enkelte faglærer?

Hva bør ligge til rette for å kunne gjennomføre en helhetlig og god seksualitetsundervisning?

Opplever du at studentene mottar tilfredsstillende opplæring når det kommer til seksualitetsundervisning på din institusjon?

Hva tenker du er utfordringer for å styrke undervisningen om seksualitet

- I ditt fag
- På ditt lærested
- I skolen

Hvilke tiltak kan føre til en styrket seksualitetsundervisning på din utdanning?

Hvordan opplever du at ledelsen aktualiserer seksualitetsundervisning?

- Blir det prioritert?

Er det dialog mellom undervisere og ledelsen når det kommer til seksualitetsundervisning?

Hvilke muligheter ser du for å styrke undervisningen om seksualitet

- I ditt fag
- På ditt lærested
- I skolen

