

Rikke Tørstad Rønning

Helhetlig seksualitetsundervisning

- et utkast til undervisningsdesign

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Stine Helena Bang Svendsen

Mai 2023

Rikke Tørstad Rønning

Helhetlig seksualitetsundervisning

- et utkast til undervisningsdesign

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Stine Helena Bang Svendsen
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning. Studiens formål er å rette et blikk på hvordan seksualitetsundervisning kan se ut. Jeg har arbeidet ut fra problemstillingen:

«Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?»

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming og designbasert forskning. Hensikten med den designbaserte forskningen var å undersøke effekten av et undervisningsdesign gjennomført i skolen. Observasjon, intervju og refleksjonsnotater- og plakater ble brukt som datainnsamlingsmetoder for å undersøke effekten av undervisningsdesignet.

I bearbeiding av datamaterialet benyttet jeg tematisk analyse og kollektiv kvalitativ analyse. Analysen ble strukturert i to nærgående analyser og en overordnet analyse. I den første nærgående analysen maler jeg et bilde av undervisningsdesignet, og beskriver fire ulike aktiviteter fra undervisningen: «Glittervulva og gullpenis», «anonyme lapperunder», «kondomsertifikat» og «casearbeid med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*». I den andre nærgående analysen gjør jeg rede for deltagerens opplevelser med undervisningsdesignet. I den overordnede analysen utleder jeg et didaktisk forslag for hvordan seksualitetsundervisning kan se ut med *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning*. Modellen har fem dimensjoner som seksualitetsundervisningen kan bygges på: en teoretiske-, en verdibasert-, en estetisk-, en praktisk- og en refleksiv dimensjon.

I lys av sosiale betingelser og dannelsesbetingelser for seksualitetsundervisningen konkluderer oppgaven med at læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning ved å arbeide for *et trygt læringsmiljø, ta utgangspunkt i elevenes livsverden og praktisere pedagogisk nærvær og kreativitet*. Det didaktiske forslaget, *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning*, forutsetter også at elevene er i et trygt fellesskap, at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes livsverden og at læreren praktiserer pedagogisk nærvær og kreativitet. Det didaktiske forslaget kan ikke løse forskningslitteraturens omdiskuterte utfordringer, men kan være et bidrag til arbeidet med å legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning.

Abstract

In this master's thesis, I examine how the teacher can facilitate comprehensive sexuality education and I contribute with a view on what sexuality education might look like. The purpose of this thesis is exploring the question:

"How can the teacher facilitate comprehensive sexuality education?"

To answer this question, I have used a qualitative approach and design-based research. The purpose of the design-based research is to test and explore the effect of a novel teaching design implemented in a school. Observation, interview and reflection notes and -posters were used as data collection methods to investigate the effect of the teaching design.

In processing the data, I have made use of thematic analysis and collective qualitative analysis. The analysis was structured in two detailed analyses, in addition an overall analysis. In the first detailed analysis, I paint a picture of the teaching design, and describe four different activities from the teaching: "Glitter vulva and gold penis", "anonymous questions", "condom certificate" and "case work with *Model for self-reflection and problem management*". In the second close-up analysis, I give an account of the participants' experiences with the teaching design. In the overall analysis, I derive a didactic proposal for what sexuality education might look like with *Didactic model for comprehensive sexuality education*. The model has five dimensions on which sexuality education can be built: a theoretical, a value-based, an aesthetic, a practical and a reflexive dimension.

Considering social conditions and educational conditions for sexuality education, the thesis concludes that the teacher can facilitate comprehensive sexuality education by facilitating a *safe learning environment, starting from the students' lifeworld, and practicing pedagogical presence and creativity*. The didactic proposal, *Didactic model for comprehensive sexuality education*, rest upon the assumptions that the pupils are in a safe community, that the teaching is based on the pupils' life world and that the teacher practices pedagogical presence and creativity. The didactic proposal cannot solve the debated challenges of the research literature but can be seen as a contribution on how to facilitate comprehensive sexuality education.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en spennende, krevende og lærerik prosess. Jeg ønsker å rette en takk til nære og fjerne som har bidratt i prosessen:

Min kjære veileder, Stine Helena Bang Svendsen, uten deg hadde det ikke vært en oppgave. Tusen takk.

Takk til kompetansesenter for kjønn og seksualitet i Trondheim, som jeg kunne diskutere undervisningsdesignet med i starten av prosessen.

Mamma og pappa, dere er mine helter. Takk for gode ord, latter og deres investering i meg og i arbeidet jeg har gjort.

Sist, men ikke minst, tusen takk til deltagerne i studien. Takk for at jeg fikk undervise i deres klasse, og for at dere ønsket å dele deres erfaringer med meg. Tusen, tusen takk.

Innledning

1. Introduksjon	7
1.1. Bakgrunn og aktualisering.....	7
1.2. Forskningsoversikt	8
1.3. Tema og problemstilling.....	9
1.4. Oversikt over oppgaven	11
2. Teoretisk rammeverk	12
2.1. Sosiale og politiske betingelser for seksualitetsundervisningen	12
2.1.1. Helhetlig seksualitetsundervisning.....	12
2.1.2. Veileder for den helhetlige seksualitetsundervisningen.....	13
2.1.3. Læreplanen som veileder for seksualitetsundervisningen i Norge	14
2.2. Dannelsesbetingelser i seksualitetsundervisningen	17
2.2.1. Teorier om læring	17
2.2.2. Sosialpedagogisk forankring som utgangspunkt for elevens dannelse	19
2.2.3. Frigjøringspedagogikk	19
2.2.4. Pedagogisk nærvær	20
2.2.5. Elevsentrerte aktiviteter og praktisk kunnskap	20
2.2.6. Kjønn og seksualitet i elevenes livsverden.....	22
2.2.7. Refleksjon i klasserommet	23
2.2.8. Opplevelse av sammenheng og mestring	23
2.2.9. Lærerens kompetanse	24
3. Metode.....	26
3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted	26
3.2. Designbasert forskning	26
3.2.1. Design av undervisningsopplegg	27
3.2.2. Design av <i>Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering</i>	28
3.3. Kvalitativ metode.....	31
3.3.1. Utvalg	32
3.3.2. Observasjon.....	33
3.3.3. Fokuset intervju	33
3.3.4. Refleksjonsnotat, refleksjonsplakat og elevutforminger.....	34
3.4. Analyse av datamaterialet.....	35
3.4.1. Fremgangsmåte i analysen.....	35
3.5. Etske bemerkninger	36

3.6.	Forskningens kvalitet.....	37
4.	Analyse	39
4.1.	Aktiviteter i undervisningsopplegget	39
4.1.1.	«Glittervulva og gullpenis»	39
4.1.2.	Anonyme lapperunder	41
4.1.3.	Kondomsertifikat	43
4.1.4.	Casearbeid med <i>Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering</i>	44
4.2.	Deltakernes opplevelser med det foreslåtte undervisningsopplegget	49
4.3.	Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?	55
4.3.1.	Den teoretiske dimensjonen	57
4.3.2.	Den verdibaserte dimensjonen	58
4.3.3.	Den estetiske dimensjonen	59
4.3.4.	Den praktiske dimensjonen	60
4.3.5.	Den refleksive dimensjonen	60
4.3.6.	Oppsummering	62
5.	Sosiale betingelser og dannelsesbetingelser i forskningen	63
5.1.	Sosiale betingelser	63
5.2.	Dannelsesbetingelser.....	65
5.2.1.	Et trygt fellesskap	65
5.2.2.	Med utgangspunkt i elevenes livsverden	66
5.2.3.	Pedagogisk nærvær og kreativitet.....	67
5.3.	Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?	68
6.	Avslutning	70
	Referanser	71
	Vedlegg	76

Figurer

Figur 2.1: Oversikt over tverrfaglige tema i læreplanen (LK20).	16
Figur 2.2: Oversikt over kompetansemål knyttet til seksualitetsundervisning	16
Figur 3.2: Oversikt over timefordeling for gjennomføring av undervisning.	28
Figur 3.1: Elevenes opprinnelige timeplan.	28
Figur 3.3: Modell for selvrefleksjon og problemløsing.	29
Figur 3.4: Oversikt over metodene i studien.	32
Figur 3.5: Datagrunnlag fra intervju med lærere og studenter.	34
Figur 3.6: Datagrunnlag fra elevintervju.	34
Figur 4.1: Noen av elevenes arbeider.....	40
Figur 4.2: Elevenes arbeid fra siden.....	40
Figur 4.3: Kondomsertifikat som elevene fikk utdelt (uten navn).....	43
Figur 4.4: Modell for selvrefleksjon og problemløsing som elevene fikk delt ut	45
Figur 4.5: Revidert Modell for selvrefleksjon og problemløsing.	51
Figur 4.6: Innerste sirkel i revidert Modell for selvrefleksjon og problemløsing.	52
Figur 4.7: Femte og sjette sirkel i revidert Modell for selvrefleksjon og problemløsing.	52
Figur 4.8: Refleksjonsplakat 1	53
Figur 4.9: Refleksjonsplakat 2	53
Figur 4.10: Refleksjonsplakat 4.....	53
Figur 4.11: Refleksjonsplakat 3.....	53
Figur 4.12: Refleksjonsplakat 5.....	54
Figur 4.13: Refleksjonsplakat 5.....	54
Figur 4.14: Fem dimensjoner i undervisning.	56
Figur 4.15: Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning med eksempel på mål. 57	
Figur 5.1: Oversikt over elevgruppens opprinnelige timeplan.	64
Figur 5.2: Oversikt over timeplan for gjennomføring av seksualitetsundervisningen.....	64

1. Introduksjon

1.1. Bakgrunn og aktualisering

Opplæringen i skolen skal «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har altså et dannelsingsoppdrag, hvor elever skal få opplevelser, kunnskap om og innsikt i fenomener som er viktig for å delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at seksualitetsundervisning er forankret i den overordnede delen av læreplanen, i læreplaner for flere fag, og angår alle lærere i skolen, viser undersøkelser at elever ikke opplever å få slike opplevelser og kunnskaper om seksualitet (Støle-Nilsen, 2022; Støle-Nilsen, 2023). Dette samsvarer med Sex og samfunns (2022) rapport om seksualitetsundervisning i skolen, hvor 66 % av elevene oppga at de ønsket mer seksualitetsundervisning. Hele 7 av 10 elever ønsket å lære «mer om alt», og 8 av 10 elever mente at seksualitetsundervisningen var nødvendig for at de kunne skape et godt forhold til seg selv og andre (Sex og samfunn, 2022).

Stubberud et al. (2017) finner at selv om lærere, skoleledere og skoleeiere vurderer seksualitetsundervisning som viktig, blir det i liten grad prioritert i skolen. Det handler blant annet om at kvalitetssikringen i skolen monitoreres gjennom nasjonale prøver. De nasjonale prøvene måler elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og ikke i elevenes kompetanse om identitetsnære tema som seksualitet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Selv om det pedagogiske ansvaret for seksualitetsundervisningen ligger hos skoleledere, er det læreren som i praksis planlegger undervisningen (Stubberud et al., 2017). Når det i tråd med nasjonale prøver er en generell oppfatning av at noen fag er viktigere enn andre, prioriteres ikke seksualitetsundervisningen i skolen (Stubberud et al., 2017). På denne måten rører dannelsingsoppdraget undervisningen om seksualitet i for liten grad (Stubberud et al., 2017).

I NOU 2023:5 «Den store forskjellen» vektlegges lærerens kunnskap som en viktig forutsetning for god seksualitetsundervisning. Lærere spiller en nøkkelrolle for barn og unges psykiske og fysiske helse. Det er derfor viktig at læreren har nødvendig kompetanse om temaer som følelser, kropp, pubertet, seksualitet, kjønnsidentitet og seksuell helse (NOU 2023:5, s. 234). Til tross for dette oppga kun 12 % av lærerne i Sex og samfunns (2022) lærerundersøkelse at de hadde fått kunnskap om seksualitetsundervisning i sin utdanning. 70 % av lærerne ønsket at slik kunnskap inngikk i lærerutdanningen og etterlyste ressurser og verktøy for å holde en oppdatert undervisning (Sex og samfunn, 2022). Lærerstudenter uttrykker i tillegg at de selv 1) hadde manglende undervisning som elever i skolen, 2) de ønsker mer undervisning om kjønn og seksualitet enn det de allerede får, 3) de etterlyser handlingskompetanse og mener mye de lærer på utdanningen er for teoretisk, 4) de savner helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningens undervisningsfag og 5) de ønsker å bli bevisstgjort sitt ansvar for elever knyttet til kjønn og seksualitet (Støle-Nilsen, 2023). Flere aktører (Berg et al, 2023; Svendsen & Furnes, 2022; Svendsen et al. 2023; Støle-Nilsen, 2023) foreslår i denne sammenheng å integrere seksualitetsundervisning som en større del av utdanningen til de profesjonene som jobber tett på barn og unge. Det burde utarbeides felles retningslinjer for hele oppvekstfeltet med anbefalinger om omfang, tid og hva som skal inngå i den gitte undervisningen (Svendsen et

al. 2023). Skal læreren legge til rette for seksualitetsundervisning i skolen, er det avgjørende at lærere har kompetanse på området.

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) rapporterer også at undervisning om seksualitet er gitt for sent i opplæringsløpet. Det er avgjørende at barn og unge får nødvendig kunnskap før de havner i situasjoner der kunnskapen skal tas i bruk. Kun da kan seksualundervisningen ha en helsefremmende og forebyggende effekt for en trygg oppvekst (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Med bakgrunn i dette anser jeg det som høyst aktuelt å undersøke hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut, samt de sosiale betingelser og dannelsesbetingelser som påvirker lærerens tilrettelegging.

1.2. Forskningsoversikt

I forskningslitteraturen er forskere generelt opptatt av seksualitetsundervisningens innhold. Historisk har seksualitetsundervisningen vært en form for regulering av seksualitet, en arena som handler om hvem man kan inngå seksuelle relasjoner med, og hvordan man kan praktisere seksuelle handlinger (Rosow & Persell, 1980; Nordberg, 2013).

Seksualitetsundervisning må ifølge Allen & Rasmussen (2017) derimot sees som en møteplass for en rekke epistemologier, kunnskaper og praksiser. Til tross for at seksualitetsundervisningen skal være en slik møteplass, peker forskningslitteraturen på at seksualitetsundervisningen normativt baseres på et sett med ideologiske posisjoner som tas for gitt og er forankret i biologi og atferd (hvem man kan inngå seksuelle relasjoner med og hvordan praktisere) (Allen & Rasmussen, 2017; Svendsen, 2017).

Vestlige verdier, vitenskapelig tenking og ideologiske posisjoner blir ofte prioritert i seksualitetsundervisningen. Når noen spesifikke vitenskapelige og kulturelle forståelser blir prioritert over andre, blir et gitt vokabular og gitte ideer om seksuell helse og seksuell praksis legitimert (Allen & Rasmussen, 2017). En konsekvens av slik undervisning er at flere seksuelle praksiser og kulturer ikke synliggjøres, og som resultat kan bli sett på som barbariske i sammenligning med andre (Allen & Rasmussen, 2017).

Utdanningskontekst pekes i tillegg på som forsterker av at seksualitetsundervisningen forankres i biologi og atferd (Svendsen, 2017). Noen kunnskaper konstitueres som udiskutable vitenskapelige fakta i biologi/naturfag. I samfunnsfaglige fag, konstitueres noen kunnskaper som kulturelle, politiske og religiøse. På denne måten undervises seksuell helse som et vitenskapelig faktum, mens spørsmål om kultur, seksuelle normer, identiteter og religion behandles som «tema for diskusjon» (Svendsen, 2017). Utdanningskonteksten resulterer på denne måten i et disiplinært skille mellom faktabasert og verdibasert kunnskap knyttet til seksualitet.

I forskningsfeltet vektlegges nødvendigheten av at seksualitetsundervisningen har en mer positiv tilnærming, med fokus på de følelsesmessige og fysiske gledene ved sex og forhold (McGeeny, 2017). Ved å inkludere glede og nytelse i seksualundervisningen, kan lærere skape et rom der unge kvinner kan utforske "begjærsdiskursene" som ofte har "manglet" fra seksualitetspensum og klasseromspraksis (McGeeny, 2017; Allen & Carmody, 2012). Inkludering av nytelse kan også være potensielt transformerende for unge menn, ved at det

skapes muligheter for dem til å utforske beretninger om kjønn og seksualitet som er mer kritisk, mangfoldig og rettferdig enn de som presenteres i populære medier, pornografi og gjeldende pensum (Allen 2005; McGeeney 2017). Med fokus på nytelse kan seksualitet presenteres som et sted for evig skapelse og rekreasjon, og unge mennesker kan selv mobilisere og forhandle seksualitet på måter som gir mening for dem. Forskningsfeltet identifiserer et behov for å åpne rom for etiske nytelser, i former som ikke er heteronormativt forutinntatt eller obligatorisk (Allen & Carmody, 2012).

Til tross for at seksualitetsundervisning har vært gjenstand for forskning i flere tiår (for eksempel Rosow & Persell, 1980; Nordberg, 2013; Allen & Rasmussen, 2017), finnes det lite litteratur som gir fullstendige didaktiske informerte perspektiver på seksualitetsundervisning. Mye av forskning på seksualitetsundervisning tar for seg didaktikkens hva og hvorfor, altså; hva slags kunnskaper som er av verdi for individet og samfunnet (lærestoffet) (Sjøberg, 2020). Didaktikkens hvordan dreier seg om hvilke praksiser som fører til at elever tilegner seg et lærestoff, og de betingelser som må være til stede for å gjennomføre slik undervisning (Sjøberg, 2020). Jeg ser på behovet om tydelige didaktiske utkast som en mulighet for å komme med et bidrag til feltet.

Oppsummert synes forskningsfeltet å problematisere skillet mellom fakta- og verdibasert kunnskap, utdanningskontekst som forsterker av dette disiplinære skillet og nytelsens plass i dagens seksualitetsundervisning. I forskningslitteraturen er det derimot lite som sier noe om hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut. Gjennom arbeidet i oppgaven vil jeg adressere forskningsfeltets tematikker og undersøke hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut.

1.3. Tema og problemstilling

Skolen har ifølge paragraf § 1-1 ansvar for at elever utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine (Opplæringslova, 1998). Elever uttrykte derimot et behov for mer omfattende kunnskap for å mestre livsaspekter som seksuell helse og seksualitet. Lærerstudenter og lærere uttrykker et behov for handlingskompetanse for å gjennomføre seksualitetsundervisningen samtidig som det er lite forskningslitteratur på nettopp hvordan det kan gjøres. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?»

Jeg ønsker å teste ut et undervisningsdesign og effekten av designet. Jeg har derfor forskningsspørsmålet:

«Hvordan opplever elevene det foreslåtte undervisningsopplegget?»

Masteroppgaven skrives som et sosialpedagogisk arbeid og jeg ønsker derfor å se på hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning i lys av sosialpedagogisk teori. Med utgangspunkt i Mathiesen (2008) handler sosialpedagogikken om oppdragelse, utdanning og dannelse i og gjennom sosiale samspill. En sentral tese i

sosialpedagogikken er at «menneske bare blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet» (Mathiesen, 2008, s. 26). Sosialpedagogikken ser med denne tesen på mennesket i et brukerperspektiv og et brukbarhetsperspektiv, hvor forutsetningene for å bli deltager i et fellesskap betinges av et samspill mellom individ og samfunn (Mathiesen, 2008, s. 34). Kjernen i sosialpedagogisk arbeid er derfor å undersøke de sosiale betingelsene for dannelsen og dannelsesbetingelsene for det sosiale liv (Mathiesen, 2008, s. 34). De sosiale betingelsene defineres som «de faktorer og forhold i samfunnet som hemmer eller fremmer dannelsen av det hele mennesket» (Mathiesen, 2008, s. 74). Dannelsesbetingelsene defineres som oppdragelsen og utdannelsen av samfunnets medlemmer (Mathiesen, 2008, s. 74).

I en sosialpedagogisk linse kan seksualitetsundervisning forstås som et fenomen som formes og blir til i sosiale samspill (Røthing & Svendsen, 2009, s. 49). For å undersøke problemstillingen ser jeg det som nyttig å se på sosiale samspill som fremmer og hemmer helhetlig seksualitetsundervisning. Med utgangspunkt i sosialpedagogikken, kan jeg presentere overordnede forhold som skaper betingelser for seksualitetsundervisningen og som kan virke inn på lærerens arbeid med å legge til rette denne. Jeg tenker det er høyst aktuelt å undersøke hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut, for å styrke lærere og lærerstudenters handlingskompetanse.

For å svare på problemstillingen tar jeg utgangspunkt i designbasert forskning. Hensikten med designbasert forskning er å løse et sentralt problem i en realistisk utdanningskontekst gjennom utforming og utprøving av intervensjoner (The design based research collective, 2003). Designbasert forskning, ved å forankre seg i behov, begrensninger og interaksjoner av lokal praksis, kan gi en linse for å forstå hvordan teoretiske påstander om undervisning og læring kan være transformert til effektiv læring i utdanningsmiljøer (The design based research collective, 2003). Jeg har utarbeidet et undervisningsdesign, et didaktisk design, som forslag til hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning. Madsen et al. (2023) foreslår at begrepet didaktisk design er en formgivning av læringsmuligheter. Etersom design er nyskapning, hvor utfallet er usikkert, åpner didaktisk design opp for mer enn planlegging av undervisning. Det fordrer et fokus på prosess og produkt, hvor læringen involverer kropp, kognisjon og følelser satt sammen i en felles bevegelse. Gjennom designbasert forskning søker jeg å forstå hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning, og skape en linse for å forstå hvilke læringserfaringer og opplevelser et gitt design kan gi.

For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg benytte datamaterialet hentet fra observasjon, refleksjonsnotat, refleksjonsplakater og intervju. I analysen trekker jeg frem deltagerens opplevelser av undervisningsdesignet og utleder et didaktisk forslag til hvordan seksualitetsundervisning kan se ut basert på disse. Videre drøfter jeg studiens gjennomføring opp mot seksualitetsundervisningens sosiale betingelser og dannelsesbetingelser. I arbeidet med studien ønsker jeg å formidle ansvaret og mulighetene læreren har for å bidra til positiv utvikling av elevers seksuelle helse.

1.4. Oversikt over oppgaven

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel to presenterer relevant teori for å belyse problemstillingen. Jeg presenterer teori om seksualitetsundervisning i en sosial ramme, og kontekstualiserer seksualitetsundervisningens sosiale betingelser og dannelsesbetingelser. Gjennomgående i andre kapittel gjør jeg rede for hvordan jeg har brukt teori i utformingen av eget undervisningsdesign. I tredje kapittel gjør jeg rede for metodene jeg har brukt i oppgaven, fra ide til sluttresultat. Jeg konkretiserer hva, hvordan og hvorfor jeg har arbeidet som jeg har gjort. I fjerde kapittel presenterer og analyserer jeg aktiviteter fra undervisningsdesignet og deltagernes opplevelser med dette. Ut fra funn presenteres jeg et forslag for dimensjoner som bør inngå i den helhetlige seksualitetsundervisningen. I femte kapittel drøftes funn i analysen opp mot sosiale betingelser og dannelsesbetingelser. Jeg vil i dette kapitlet foreslå tre forutsetninger for hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning. Det sjette kapitlet oppsummerer og avslutter oppgaven. I dette kapitlet gjør jeg rede for interessante tema i videre arbeid.

2. Teoretisk rammeverk

I teoridelen vil jeg presentere min forståelse av teoretiske perspektiver som jeg ser på som nyttig i undersøkelse av seksualitetsundervisningen i skolen. I første delkapittel vil jeg presentere sosiale betingelser for seksualitetsundervisningen. I andre delkapittel presenterer jeg dannelsesbetingelser jeg ser på som relevante knyttet til gjennomføring av seksualitetsundervisning. Gjennomgående i teorikapitlet gjør jeg rede for hvordan presentert teori er brukt som utgangspunkt for forming av undervisningsdesignet.

2.1. Sosiale og politiske betingelser for seksualitetsundervisningen

Jeg ser det som nyttig å undersøke seksualitetsundervisningens sosiale betingelser, for å forstå hvilke forhold i samfunnet som setter rammer for gjennomføring av undervisningen. Sosiale betingelser er de faktorene og forholdene i samfunnet som fremmer eller hemmer dannelsen av hele mennesket (Mathiesen, 2008, s. 74). Undersøkelse av sosiale betingelser innebærer ifølge Mathiesen (2008) å se på politiske føringer og internasjonale og nasjonale rammer. Det henger sammen med at slike faktorer tydeliggjør en forventet praksis som kan fremme eller hemme utviklingen til hele mennesket. Jeg presentere flere aktører som rammer inn betingelser for seksualitetsundervisningen; World Association for Sexual Health (2014), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2018), Svendsen & Furnes (2022), Støle-Nilsen (2022) og World Health Organization (2010). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i UNESCO (2018) sin veileder for seksualitetsundervisning og læreplanenverkets (Kunnskapsdepartementet, 2017) kompetansemål knyttet til seksualitet for å si noe om hva seksualitetsundervisningen skal inneholde. Det finnes flere teoretiske perspektiver på seksualitetsundervisningens innhold som hadde vært fruktbart å ta utgangspunkt i, men UNESCO (2018) og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) ser jeg som særlig nyttig da de presenterer mål for seksualitetsundervisningen på internasjonalt og nasjonalt nivå.

2.1.1. Helhetlig seksualitetsundervisning

Ifølge World Association for Sexual Health (2014) har alle retten til en livslang og omfattende seksuell utdanning som er aldersadekvat, forskningsbasert, kulturelt kompetent og grunnet ut fra menneskerettigheter og en positiv tilnærming til seksualitet og nytelse. I denne sammenheng definerer UNESCO (2018) seksualitetsundervisning som en læreplanbasert prosess for læring om de kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspektene ved seksualitet. Den har som mål å utstyre unge med kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som gir dem mulighet til å realisere sin helse, velvære og verdighet; utvikle respektfulle sosiale og seksuelle forhold, vurdere hvordan deres valg påvirker eget og andres velvære, og å forstå og sikre beskyttelse av deres rettigheter gjennom livet (UNESCO, 2018). Støle-Nilsen (2022, s. 18) definerer helhetlig seksualitetsundervisning som en undervisning som favner om alle aspekter knyttet til seksualitet, kjønn og kropp, som barn og unge trenger å lære om for å leve gode, selvstendige liv og ta gode valg for seg selv og i møte med andre. Formålet med seksualitetsundervisningen er å styrke relasjoner, kjønnslikestilling, økt selvfølelse og selvtillit, og forbedring i kritisk tenking og kommunikasjons- og forhandlingssegenskaper (Svendsen & Furnes, 2022). Helhetlig

seksualitetsundervisning muliggjør i tillegg fordeler som senere seksuell debut, færre seksuelle interaksjoner og partnere, redusert seksuell risikoatferd og økt bruk av kondom og annen prevensjon (World Health Organisation, 2010, s. 27; Svendsen & Furnes, 2022).

Jeg ser på World Association for Sexual Health (2014), UNESCO (2018), Svendsen & Furnes (2022), Støle-Nilsen (2022) og World Health Organisation (2010) sine perspektiver på seksualitetsundervisning som fruktbare for å forstå hva seksualitetsundervisningen er og dens formål. Med utgangspunkt i disse perspektivene på seksualitetsundervisningens hva og hvorfor, ser jeg på seksualitetsundervisningen som en undervisning med mål om å gi elever ressurser til å opparbeide en positiv seksualitet og seksuell helse. Perspektivene betinger at elever skal lære kunnskaper, holdninger, ferdigheter og verdier som gir dem mulighet til å realisere sin helse, velvære og verdighet. I utforming av undervisningsdesignet har jeg gjort mitt beste for å utforme læringsprosesser som kan gi elever slike ressurser.

2.1.2. Veileder for den helhetlige seksualitetsundervisningen

UNESCO (2018) har utarbeidet en veileder for hva som kjennetegner en effektiv helhetlig seksualitetsundervisning. I veilederen står det at det må tas en avgjørelse om hvorvidt seksualitetsundervisningen skal bli undervist som et alenestående fag, integrert med et allerede etablert fag, undervist på tvers av flere fag eller inkludert i veiledning og rådgivning (UNESCO, 2018). UNESCO (2018) peker videre på at selv om det hadde vært fruktbart å introdusere seksualitetsundervisning som et eget fag, vil det være mer praktisk å bygge seksualitetsundervisningen på de fagene lærere allerede lærer bort og integrere det innenfor eksisterende fag som samfunnsfag, biologi og veiledning.

Veilederen presenterer åtte nøkkelkonsept, som er like viktig, gjensidig forsterkende, og ment å bli undervist ved siden av hverandre. Konseptene skal undervises om flere ganger med økende kompleksitet og bygge på tidligere læring (UNESCO, 2018). Undervisningen skal bidra med kunnskap, holdninger og ferdighetsbasert læring innen de åtte nøkkelkonseptene: 1) Relasjoner og forhold, 2) Verdier, rettigheter, kultur og seksualitet, 3) Forståelse av kjønn, 4) Vold og å holde seg trygg, 5) Livsmestringsferdigheter, 6) Den menneskelige kroppen og utvikling, 7) Seksualitet og seksuell atferd, og 8) Seksuell og reproduktiv helse (UNESCO, 2018). Kjennetegn på effektivt helhetlig seksualitetsundervisning (UNESCO, 2018) (egen oversettelse):

1. Fokuserer på tydelige mål og nøkkelbegreper for å avgjøre innhold, tilnærming og aktiviteter.
2. Dekker tema i en logisk rekkefølge.
3. Aktiviteter som er kontekstorientert og fremmer kritisk tenking.
4. Adresser samtykke og livsmestring.
5. Gir vitenskapelig informasjon om HIV og AIDS og andre kjønnssykdommer, graviditetsforebygging, tidlig og utilsiktet graviditet, og effektiviteten og tilgjengeligheten av forskjellige beskyttelsesmetoder.
6. Tar opp hvordan biologiske erfaringer, kjønn og kulturelle normer påvirker måten barn og unge mennesker opplever og navigerer sin seksualitet og deres SRHR generelt.
7. Adresser spesifikke risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker spesiell seksuell atferd.

8. Adresser hvordan håndtere spesifikke situasjoner som kan lede til HIV infeksjon, andre kjønnssykdommer, ufrivillig eller ubeskyttet samleie eller vold.
9. Adresser individuelle holdninger og jevnaldrende normer angående kondomer og spekteret av prevensjonsmidler.
10. Gir informasjon om hvilke tjenester som er tilgjengelige for å møte behovene til barn og unge mennesker, spesielt deres SRHR-behov.

Veilederen til UNESCO (2018) betinger at det må tas en avgjørelse for hvorvidt seksualitetsundervisningen skal fordeles på fag eller undervises som et eget emne. Hvorvidt seksualitetsundervisningen er en del av fag eller er et eget emne er en del av de sosiale betingelsene for undervisningen i ulike land. Veilederen betinger også at undervisningen inneholder åtte nøkkelbegrep. I undervisningsdesignet ble nøkkelbegrepene utgangspunkt for den tematiske inndelingen. Ettersom UNESCO (2018) betinger at elever gjennom seksualitetsundervisningen skal tilegne seg holdninger, kunnskaper og ferdigheter innen de ulike nøkkelbegrepene, utviklet jeg aktiviteter med intensjon om å stimulere til utvikling av disse. Jeg lå særlig vekt på at opplegget skulle opptre logisk og legge opp til verdibasert og faktabasert kunnskap om hverandre. Jeg har i tillegg valgt aktiviteter og innhold med intensjon om at elever skal inngå i estetiske og praktiske læringsprosesser. Jeg la derimot opp til at elevene skal tilegne seg ferdigheter for å håndtere og ta gode valg knyttet til alle aspekter av seksualiteten, og ikke kun knyttet til situasjoner som kan lede til kjønnssykdommer, ufrivillig eller ubeskyttet samleie eller vold.

2.1.3. Læreplanen som veileder for seksualitetsundervisningen i Norge

Ifølge UNESCO (2018) skal seksualitetsundervisningen være en læreplanbasert prosess, og det er derfor nyttig å se på Norges læreplaner. I Norges læreplanverk er seksualitetsundervisningen innlemmet i ulike kompetansemål for ulike fag og årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er fastsatt et samlet minstetimetall i de ulike fagene for elever på 1.–7. trinn og for elever på 8.–10. trinn som elevene har rett til, og elevene skal ha (Regelverktolkingar frå udir, 2022).

I tilknytning til læreplanverket vurderes elevenes kunnskap med nasjonale prøver. Formålet med nasjonale prøver er at skolen skal få oversikt over elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. De nasjonale prøvene gir informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler, som lærere og skoleledere bruker for å drive kvalitetsutvikling og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Jeg har med inspirasjon fra Støle-Nilsen (2022, s. 166-167) utarbeidet en figur med oversikt over kompetansemål og en figur med oversikt over tverrfaglige tema som berører seksualitetsundervisning i ulike fag i barneskolen:

Oversikt over kompetansemål som berører seksualitetsundervisning på barneskolen	
Engelsk	<ul style="list-style-type: none"> Delta i samtaler om egne og andres behov, følelser, dagligliv og interesser og bruke samtaleregler (4. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019b)
Musikk	<ul style="list-style-type: none"> Undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotyper (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019f)
Kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"> Forstå kroppslege ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere kvarandre i ulike bevegelsesaktiviteter (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019d)
Kunst og håndverk	<ul style="list-style-type: none"> Utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider (7. trinn) Undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019e)
KRLE	<ul style="list-style-type: none"> Beskrive og samtale om ulike måter å leve på i familie og samfunn (4. trinn) Sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer (4. trinn) Samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen (4. trinn) Gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn (7. trinn) Utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019c)
Norsk	<ul style="list-style-type: none"> Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre (2. trinn) Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner (4. trinn) Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet (7. trinn) Reflektere etisk over hvordan elevene framstiller seg selv og andre i digitale medier (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019a)
Naturfag	<ul style="list-style-type: none"> Samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon (4. trinn) Samtale om hva fysisk og psykisk helse er, og drøfte hvordan livsstil og trivsel påvirker helse (4. trinn) Gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019g)

Samfunnsfag

- Samtale om vennskap og tilhørslse og kva som påverkar relasjonar (2. trinn)
- Samtale om kjensler, kropp og kjønn og seksualitet og korleis egne og andre sine grenser kan uttrykkjast og respekterast (2. trinn)
- Beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, likeverd og ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket (2. trinn)
- Samtale om identitet, mangfald og fellesskap og reflektere over korleis det kan opplevast ikkje å vere ein del av fellesskapet (2. trinn)
- Utforske ulike sider ved mangfald i Noreg og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølv og for å høyre til fellesskap (7. trinn)
- Drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering (7. trinn)
- Reflektere over variasjonar i identitetar, seksuell orientering og kjønnsuttrykk, og egne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte kva ein kan gjere om grenser blir brotne (7. trinn)
- Reflektere over korleis kommersiell påverknad kan verke inn på forbruk, personleg økonomi og sjølvbilete (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019h)

Figur 2.2: Oversikt over kompetansemål knyttet til seksualitetsundervisning

Oversikt over de tverrfaglige temaene som berører seksualitetsundervisning på barneskolen
<p style="text-align: center;">Folkehelse og livsmestring</p> <p>Elever skal opparbeide kompetanse som gir god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017).</p>
<p style="text-align: center;">Demokrati og medborgerskap</p> <p>Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017).</p>
<p style="text-align: center;">Bærekraftig utvikling</p> <p>En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Teknologit utvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017).</p>

Figur 2.1: Oversikt over tverrfaglige tema i læreplanen (LK20).

De nasjonale rammene for seksualitetsundervisningen betinger at seksualitetsundervisningen undervises på tvers av og i ulike fag. Slik jeg forstår de nasjonale rammene, er det ikke noen premisser eller betingelser for hvordan disse målene skal nås. Seksualitetsundervisningens innhold blir ifølge Støle-Nilsen (2022) ofte knyttet til fagets tilnærming og fagets kjernemål. I KRLE og samfunnsfaglige fag er det ifølge Støle-Nilsen (2022) naturlig at seksualitetsundervisningen har en etisk tilnærming eller en kjønn- og mangfoldstilnærming. Fag som naturfag har ofte en helsetilnærming, hvor lærer legger opp til samtale og drøfting av psykisk og fysisk seksuell helse. I språkfag er det naturlig med fokus på kommunikasjon, identitet og grenser (Støle-Nilsen, 2022, s. 189). Av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring temaet som mest åpenbart knytter seg til seksualitetsundervisningen, da psykisk, fysisk og seksuell helse er tett knyttet (Støle-Nilsen, 2022, s. 180). Temaet demokrati og medborgerskap kan knyttes til menneskerettigheter, seksuelle rettigheter og politisk arbeid. Bærekraftig utvikling kan knyttes til likestilling, reproduktive rettigheter, utdanning og helse (Støle-Nilsen, 2022, s. 181).

I lys av Svendsen (2017) sitt perspektiv på utdanningskontekst som skaper av et disiplinært skille, ser jeg på nasjonale rammer som et mulig hinder for en *helhetlig* seksualitetsundervisning. Det henger sammen med at seksualitet kan bli undervist på måter og med innhold tilpasset et fag heller enn som et helhetlig aspekt. Noen tema konstitueres som vitenskapelige fakta og andre som diskuterbare emner. Undervisningsdesignet er derfor utformet som et helhetlig opplegg fritt for et fags spesifikke tilknytning eller en tilnærming. Undervisningsdesignet er likevel utformet med intensjon om å skape en undervisning som favner om UNESCO (2018) sine åtte nøkkelkonsepter og læreplanverkets kompetansemål og tverrfaglige tema (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2. Dannelsesbetingelser i seksualitetsundervisningen

Dannelsesbetingelser er oppdragelsen og utdannelsen som samfunnets medlemmer mottar (Mathiesen, 2008, s. 74). Jeg forstår det slik at skolen og lærerens didaktiske og pedagogiske arbeid er en del av disse betingelsene. De metoder, didaktiske valg og pedagogiske grunnideer som er en del av skolens struktur, organisering og innhold eller som læreren benytter seg av, må sees som en del av dannelsesbetingelsene elevene mottar i seksualitetsundervisningen (Mathiesen, 2008).

Ettersom læreplanverket ikke konkretiserer metoder og læremidler som skoler og lærere burde anvende i seksualitetsundervisning, ser jeg på dannelsesbetingelsene i seksualitetsundervisning som diffuse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). I dette delkapittelet vil jeg presentere pedagogiske og didaktiske ideer knyttet til læring og danning som jeg ser på som relevante for å nå UNESCO (2018) og Læreplanverkets (Kunnskapsdepartementet, 2017) mål for seksualitetsundervisning. Jeg vil også nytte perspektivene i analyse- og drøftingsarbeidet.

2.2.1. Teorier om læring

Med utgangspunkt i Jean Piaget (1953) sin kognitive læringsteori og Lev Vygotskji (1995) sin sosialkonstruktivistiske læringsteori, trekker jeg på to vitenskapsteoretiske forståelsesrammer for å skape en forklaringsmodell for læring. Ved å trekke på begge

teoriene kan jeg synliggjøre ulike aspekter for hvordan læring skjer, og på denne måten vise til hvordan undervisningsdesignet sikter på å legge til rette for læring.

Kognitiv forankring

I kognitiv læringsteori forstås læring som avhengig av indre tankeprosesser og menneskets naturlige tendens til å tolke, skape system i og ordne oppfatninger om verden rundt seg (Piaget, 1953). Læring skjer ved at et individ oppfatter og tolker verden i ulike skjema (Piaget, 1956). Det finnes ingen direkte erfaring verken av selvet eller av det ytre miljøet, kun "tolkede" opplevelser gjennom organisering, assimilasjon og akkomodasjon (Piaget, 1953). Ifølge Piaget (1956, s. 204) er ny informasjon alltid assimilert eller akkomodert til tidligere informasjon. Det vil si at ny informasjon alltid vil bli lagt til de allerede eksisterende skjema (assimilasjon), eller den vil utvide og endre eksisterende skjema til nye skjema (akkomodasjon). Skjemaene agerer som strukturerte forventninger til verden rundt (Piaget, 1956). Når individet oppfatter ny informasjon i sin livsverden, vil informasjonen enten være som forventet slik at det passer til skjema eller det vil bryte med individets forventninger og individet endrer, utvider eller får nye skjema (Piaget, 1953). Læring kan forstås som prosesser individet ikke kan oppdage i seg selv, men som skjer ved at miljøet blir assimilert til individet på samme tid som individet akkomoderer eller tilpasser seg det (Piaget, 1953). Med utgangspunkt i Piaget (1956) kan jeg forstå læring som en indre prosess, og som forekommer av menneskets naturlige tendens til å tolke og skape system av verden rundt seg.

Kognitiv læringsteori impliserer en undervisning som fokuserer på elevenes kognitive skjema, og utvikling og utviding av disse. Pedagogisk arbeid vil med utgangspunkt i kognitiv teori innebære fokus på å utvikle elevers strukturerte forventninger. Undervisningsdesignet er formet med en intensjon om stegvis progresjon for hver undervisningstime. I utforming av undervisningsdesignet har jeg også lagt opp til kunnskap jeg mener gir strukturerte forventninger til seksualitet.

Sosialkonstruktivistisk forankring

Sentralt i sosialkonstruktivistisk læringsteori er menneskets meningsskaping gjennom språk, relasjoner og sosiale konvensjoner. Mennesker forstår og tolker sine omgivelser ved hjelp av språk, og gjennom fantasien tolkes disse erfaringene og følelsene (Vygotskij, 1995). Fantasiprosessen kan i dette perspektivet sees på som en tolkningsprosess med komplekse forvandlinger, særskilnader, omgrupperinger, fortettinger, krympinger og overdrivelser, der bevissthet forener følelser med betydning eller mening. Med Vygotskij (1995) sin teori om det skapende barnet kan jeg forstå tanker og følelser som noe som henger sammen. Menneskets kulturelle utvikling kan forstås som en sosial aktivitet i seg selv og en enhetlig bevissthetsprosess som er knyttet til fantasien og kreativiteten (Vygotskij, 1995). Gjennom denne linsen kan jeg forstå læring som en kreativ prosess, hvor elever bruker fantasien til å tolke erfaringer og følelser som oppstår i sosiale samspill.

Med utgangspunkt i Vygotskijs (1995) perspektiver på det skapende og kreative mennesket, er det pedagogiske arbeidets viktigste oppgave å veilede barnets utvikling og utøvelse av den kreative fantasien. Fantasiens viktigste funksjon er å orientere seg i fremtidens verden og å skape en atferd basert på denne fremtiden (Vygotskijs, 1995). I undervisningsdesignet

legger jeg opp til at elevene kan bruke fantasien i casearbeid. Gjennom casearbeid kan jeg veilede elevene til å bruke fantasien for å forstå sosiale samspill. Jo rikere virkelighet, desto mer muligheter til fantasi og vice versa (Vygotkij, 1995). Gjennomgående i studien vil jeg bruke Piaget (1953) og Vygotkij (1995) sine perspektiver som en forklaringsmodell på læring.

2.2.2. Sosialpedagogisk forankring som utgangspunkt for elevens dannelse

I sosialpedagogikk er fokuset på hvordan undervisningens innhold, arbeidsmåter og sosiale liv har en oppdragende virkning på elever (Mathiesen, 2008, s. 38). All undervisning skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer for å være relevant (Mathiesen, 2008, s. 64). Slik jeg forstår sosialpedagogisk teori skal elever selv søke seg frem til kunnskap, heller enn å bli presentert med teoretisk fakta (Mathiesen, 2008). Denne ideen preger også lærerens rolle, hvor forholdet mellom lærer og elev skal være basert på likeverd. Skal elever ta utgangspunkt i, svare på og forholde seg til lærestoff, må lærestoffet presentere problemstillinger som har eksistensiell betydning for elevene (Mathiesen, 2008, s. 37). Det henger sammen med at undervisningen må synliggjøre hvorfor kunnskapen er nyttig for elevenes opplevelse av sin situasjon og i forhold til samfunnet elevene lever i.

I overordnet del av læreplanverket er det vektlagt at læreren skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og gi rom for dybdelæringsprosesser. Med dette skal opplæringen bidra til at elever gradvis utvikler kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2019i). Dette krever at læreren tar hensyn til at elever lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Læreren må ha kunnskap om hvordan elevene lærer, og hva de kan fra før. Skal læreren bidra til at elevene dannes, forutsetter det at læreren har tett oppfølging av den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Med utgangspunkt i sosialpedagogikk og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b), ser jeg det som nødvendig at undervisningsdesignet tar utgangspunkt i elevenes livsverden. Intensjon er at seksualitetsundervisningen jeg gjennomfører skal være relevant for elevene.

2.2.3. Frigjøringspedagogikk

Frigjøringspedagogikken til Paulo Freire (1970) er basert på ideen om sosial rettferdighet. Et grunnpremiss i frigjøringspedagogikken er at mennesker og samfunnet er i endring, og alle har mulighet til å overskride de mulighetene som finnes i øyeblikket (Svendsen, 2022). Med utgangspunkt i frigjøringspedagogikken er lærerarbeidet å skape sosiale læringsprosesser hvor det er mulig for elevene å overskride rammene for seg selv og eksisterende kunnskap (Svendsen, 2022). Denne prosessen innebærer å oppfordre elever til kritisk tenkning over ulike «situasjoner» de inngår i. Ved å bruke dialog til å stille seg kritisk til tilværelsen, kan tilværelsen muligens slutte å fremstå som en omsluttende virkelighet, men heller en objektiv-problematisk situasjon (Freire, 1970, s. 95). Når elevene opplever sin virkelighet som objektiv-problematisk, kan det være lettere å forstå de temporær-romlige forholdene som ligger til grunn for deres tilværelse og hvilke temporær-romlige forhold elevene mulig ønsker å endre.

Slike læringsprosesser kan kun skapes ved at eleven får delta med hele seg i undervisningen. Frigjøringspedagogikken forbindes med kjærlighetshandlinger, fordi det er med kjærlighetshandlinger at læreren kan skape et rom hvor elevene kan gå inn i seg selv og stille seg kritisk til sin egen virkelighet (Darder, 2017). Læreren kan skape rom for hele eleven, ved å ta hensyn til følelser, kropp og sinn i pedagogiske avveininger (Freire, 1970; Darder, 2017). Slik jeg forstår Freire (1970), Darder (2017) og Svendsen (2022) er kjærlighet til elevene en forutsetning å skape et mulighetsrom hvor elever kan lære og skape endring.

Ettersom seksualitetsundervisningen ofte handler om verdier og holdninger, mener Støle-Nilsen (2022) at en dialogbasert undervisning er en god tilnærming. Gjennom dialog kan elever utvikle essensielle koblinger. Et elevspørsmål kan i tillegg stimulere andre gruppe-medlemmer til å bruke samme strategier og tankeprosesser, og slik kan essensielle koblinger konstrueres innad i en gruppe (Chin & Brown, 2002). Jeg bruker Freire (1956) sin frigjøringspedagogikk til å forstå elever som hele mennesker. Kjærlighetshandlinger og annerkjennelse av elevenes følelser, kropp og sinn er nødvendig om jeg skal bidra til at elever kan inngå i identitetsnært arbeid om sin egen virkelighet (Darder, 2017). Med utgangspunkt i Vygotskjis (1995), kan jeg med dialogen veilede elever til å bruke fantasien for å se kritisk på deres nåværende eller kommende seksuelle temporær-romlige forhold.

2.2.4. Pedagogisk nærvær

Arnesen (2020, s. 15) peker på at pedagogisk nærvær er grunnleggende for en inkluderende skole. Pedagogisk nærvær handler om engasjement, oppmerksomhet og evne til å anerkjenne og vise respekt til alle elever (Arnesen, 2020, s. 15). Det pedagogiske nærværet innebærer en villighet til å strekke seg langt for å tilrettelegge for inkluderende prosesser, og å kjempe for de elevene som er særlig utsatt for risiko for å bli ekskludert og marginalisert (Arnesen, 2020, s. 15). Jeg ser Arnesens (2020) perspektiv på pedagogisk nærvær som særlig relevant i arbeid for en inkluderende undervisning og i arbeid med sensitive tema som seksualitet, identitet og helse. Arnesen (2020, s. 42) sin teori om pedagogisk nærvær impliserer en undervisning hvor læreren viser kjærlighet og nærhet til elevene. Med utgangspunkt i et pedagogisk nærvær er det mulig å videreformidle en kjærlighet til livet hos elevene. Jeg kan hjelpe elever med å bruke fantasien til å anerkjenne det sårbare, både i egne og andres liv. Elevene kan lære at omveiene, forsinkelsene og sidesporene kan berike vårt liv og at kroppen ikke må fungere på en gitt måte for å kunne leve et godt liv og delta i samfunnet (Arnesen, 2020, s. 42; Vehmas & Watson, 2016).

2.2.5. Elevsentrerte aktiviteter og praktisk kunnskap

Atunes & Butler (2022) vektlegger at seksualitetsundervisning må bevege seg bort fra faktabaserte leksjoner og inn i et rom som anerkjenner unge mennesker som seksuelle agenter. Det handler om at kunnskapskonstruksjon ikke bare skjer intellektuelt, men også i kroppen og kan ikke skilles fra følelser (Atunes & Butler, 2022). Kroppslig læring vises blant annet gjennom følelser og endringer i affektiv intensitet (Svendsen, 2021, s.101).

Elever har ressurser for å mestre, handle og utøve når de tilegner seg praktisk kunnskap (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 34). Teoretisk kunnskap har kun relevans når den blir innlært i en sammenheng der den kan føres videre til et bruksområde (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 35). Det betyr at seksualitetsundervisningen, for at den skal virke som praktisk kunnskap, må være rettet mot aktiviteten, mot utforskningen, aldri bare mot formålet. Skal den teoretiske kunnskapen bli anvendbar, står i tillegg øving sentralt. Øving er å oppøve sine kroppslige vaner i retning av å forbedre og kvalifisere det man øver seg på. Det handler om å utvikle gode vaner og en kvalitativ forandring av det kroppslige subjekt (Aggerholm & Standal, 2021, s. 84). Øvingen kan også sees som en subjektiv og et selvrefererende aspekt, hvor elevene selv er med på å vurdere hvorvidt kunnskapen er blitt til «jeg kan»-kunnskap eller ikke. Gjennom lærerens vurdering av elevens produkt kan eleven i tillegg forstå hva hen får til, hva hen delvis får til og hva hen ennå ikke helt forstår. Lærerens vurdering uttrykker det blikket som eleven må utvikle for å kunne bedømme kvaliteten på egen produksjon. Denne prosessen gjør eleven i stand til å vite hva hen kan, og samtidig vite hva som måler godt nok for den aktuelle bruken her og nå (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 44-45). Med inspirasjon fra Hoveid & Hoveid (2018), ønsker jeg å legge til rette for fysiske og praktiske øvelser i undervisningsopplegget, slik at elevene kan omforme teoretisk kunnskap til anvendbar kunnskap.

Estetiske læringsprosesser kan være utgangspunkt for praktisk kunnskap. I estetiske læringsprosesser er elever kunnskapsprodusenter og drivkraft i egen læring og utforskning av verden (Madsen et al., 2023). Mennesket er fritt når det leker, når det har en «som om»-opplevelse, når det opplever kunst eller skaper noe kreativt, i en tilstand der følelser og fornuft er aktive samtidig (Brekke og Willbergh, 2017). Denne «som om»-estetiske tilstanden løsriver sansingen fra øyeblikket, og frigjør mennesket fra logikken. I denne tilstanden kan individet eksperimentere med begreper og sette dem sammen på nye måter. Den estetiske tilstanden er slik en kilde til kritisk refleksjon og fornyelse, da elever gjennom estetikken kan kritisere, snu og vende på verdier og idealer (Brekke & Willbergh, 2017).

Bruk av estetiske læringsprosesser tillater underviseren å skape en emosjonell sone for utvikling, der underviseren modellerer og veileder atferd når de snakker om et tema, samtidig som elever observerer og praktiserer den samme ferdigheten (Atunes & Butler, 2022). Med estetiske læreprosesser kan jeg derfor legge til rette for en utforskende tilnærming med utgangspunkt i spørsmål som åpner for divergent tenkning, kreativ utprøving og en sterk drivkraft til å tenke nytt og kritisk (Madsen et al., 2023). De estetiske læreprosessenes subjektive tilnærming setter eleven i senter for erfaring og læring. Undervisningsformen kan dermed bidra til at elevens kreativitet stimuleres og at kunnskap gjøres personlig.

Atunes & Butler (2022), Hoveid & Hoveid (2018) og teori om estetiske læringsprosesser (Brekke & Willbergh, 2017; Madsen et al., 2023) knytter læring til elevsentrerte aktiviteter og praktisk kunnskap. I undervisningsdesignet har jeg i tråd med disse perspektivene lagt opp til praktiske og estetiske aktiviteter. Noen aktiviteter er rettet mot praktisk kunnskap, som for eksempel å lære hvordan et kondom kan brukes og hvordan elevene kan lage en slikkelapp. Andre aktiviteter er utformet med intensjon om å muliggjøre divergent tenkning og kreativ utprøving gjennom kreativt arbeid med ulike materialer og metoder. Med

utgangspunkt i Svendsen (2021) kan jeg se på elevenes kroppsspråk og handlinger som et uttrykk for å forstå elevenes opplevelser og læring.

2.2.6. Kjønn og seksualitet i elevenes livsverden

Elever lur på mye, spesielt knyttet til hva som er normalt og ikke normalt (Støle-Nilsen, 2022, s. 169). Det handler om at elever ønsker å kunne opptre som kompetent i en bestemt sosial sammenheng. Å opptre kompetent handler ifølge Roaldset (2015) om å vite hvilken eller hvilke spesifikke atferder en person bør utføre i en gitt situasjon. Sosial deltagelse er det samme som adgang til ervervlsen av de kompetanser som verdsettes og tilskrives verdi (Madsen, 2005, s. 107). Elever har behov for å oppøve de sosiale og seksuelle kompetansene som verdsettes og tilskrives verdi, for å være «normal». Jeg ser det som nødvendig at seksualitetsundervisningen adresserer det elevene lur på og ser kritisk på verdier og normer som er knyttet til normalitetsbegrepet og samfunnet, slik at elever kan utvikle bevisste forhold til hva de selv ønsker å verdsette (Freire, 1970).

Kjønnsrollesosialisering og likestilling er i denne sammenheng avgjørende elementer i seksualitetsundervisningen, fordi temaene inviterer elever til å se kritisk på kjønnsnormer, ulikheter for kjønn og koder for maskulinitet og feminitet (Cense, 2019, s. 269). Ifølge Røthing og Svendsen (2009, s. 37) er det nødvendig å undersøke hvilken rolle kjønn kan spille i fortolkninger av seksualitet. Kjønn og seksualitet anses ofte som noe eksistensialistisk og uforanderlig (Butler, 1993). Kjønnsidentitet er blant annet påvirket av diskurser om «det naturlige kjønn», som er en forventning om at et menneske identifiserer seg som sitt biologiske kjønn (Butler, 2006). Ifølge Butler (2006) kan slike diskurser begrense kjønnsutfoldelsen til de av oss som ikke føler oss hjemme i disse diskursene (Butler, 2006). Med utgangspunkt i Butler (1993) sin teori om kjønnsperformativitet, kan kjønn forstås som et kulturelt fenomen. Kjønn er noe man gjør og ikke noe man er. Gjennom estetiske læreprosesser kan jeg veilede elevene til å stille seg kritisk til at «alle performer et kjønn», og på denne måten skape bevissthet rundt hvordan de selv gjør og uttrykker kjønn sitt (Vygotskji, 1995; Freire, 1970; Butler, 1993). Med utgangspunkt i dialogen kan elever opparbeide kunnskap om de diskurser, forståelser og identiteter som påvirker dem og som de bidrar til å konstituere (Freire, 1970).

Ved bruk av estetiske læreprosesser, Butlers (1993) teori om kjønnsperformativitet, Freires (1953) frigjøringspedagogikk og Vygotskjis (1995) perspektiv på læring, kan jeg bruke dialog til å veilede elevene til å bruke fantasien for å forestille seg, forvandle, snu på og omforme det de allerede vet og kjenner til som ubevisste regler knyttet til kjønn. Med estetiske læreprosesser blir elevenes forståelser av kjønn og seksualitet i senter for læring og for utforskning og utfordring.

Ved bruk av aktiviteter som anonyme spørsmål kan jeg i tillegg legge opp til kunnskap om de verdier som sier noe om hva som er godt eller normalt og ikke. Elevenes spørsmål indikerer at de har tenkt på noen ideer som har blitt presentert for dem, eller som de har observert, og at de har koblet det sammen med deres forkunnskaper. Et spørsmål forteller derfor mye om elevenes forståelse og kunnskap for seksualitet, og presenterer i tillegg hva elevene ønsker å lære (Chin & Brown, 2002). Med utgangspunkt i Piaget (1956) sin

kognitive teori, kan elevene gjennom anonyme spørsmål utvide eller skape nye skjema ut fra de forventningene de allerede har til kjønn og seksualitet.

2.2.7. Refleksjon i klasserommet

Ifølge Mathiesen (2008) karakteriseres virkelig dannelse av å kunne veksle mellom perspektiver. Et virksomt individ forstår betydningen av det å være handlende i verden og av å ta del i hverandres forståelse av verden (Mathiesen, 2008). Med utgangspunkt i Mathiesen (2008) ser jeg det som viktig at læreren legger opp til refleksjon i seksualitetsundervisningen. Gjennom refleksjon kan det være mulig å se andre perspektiver.

Målet med refleksjonen er at elevene overskrider det de allerede vet, og utforsker nye måter å se og forstå på (Brekke & Eide, 2021). Med utgangspunkt i Arnesen (2020) sitt perspektiv på reflektert distanse og Fyhn (2017) sitt perspektiv på empatisk innlevelse kan jeg legge opp til at elever veksler mellom perspektiver. Reflektert distanse er å innta en posisjon som «bevisst fremmed» (Arnesen, 2020, s. 45). Som bevisst fremmed kan elever se på ulike seksuelle utfordringer og historier med en viss distanse (Arnesen, 2020, s. 45). Samspillet mellom denne nærheten og distansen gir ifølge Arnesen (2020, s. 45) elever mulighet for å utøve et kompetent og velbegrunnet skjønn, uten at refleksjonsprosessen blir sensitiv og personlig. Empatisk innlevelse er når vi bruker følelser og intellekt for å forstå (Fyhn, 2017). Med empatisk innlevelse kan elevene for eksempel bruke egne følelser for å forstå en fiktiv utfordring i casearbeid. Når elevene bruker egne følelser i refleksjonsprosessen kan det være enklere å skape koblinger mellom fagstoffet og egen livsverden (Antonovsky, 2012). I undervisningsdesignet har jeg lagt opp til at elevene kan benytte reflektert distanse og empatisk innlevelse i aktiviteter som casearbeid og anonyme lapperunder.

2.2.8. Opplevelse av sammenheng og mestring

Et menneskes motstandskraft og evne til mestring av stressfaktorer og kriser knyttes til opplevelsen av sammenheng (OAS), som er opplevelsen av tilværelsen som meningsfylt, forståelig og håndterbar (Heggen, 2007, s. 76). Ressurser hos hver enkelt elev utgjør ulike opplevelser av sammenheng, og har betydning for elevenes forventninger til nye situasjoner og om situasjonene anses som logiske, løselige og overkommelig (Heggen, 2007, s. 76). Med utgangspunkt i Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng, er undervisningsdesignet utformet med intensjon om å fremme ressurser i elevene ved å skape forbindelser mellom indre og ytre miljø som er forutsigbare og forståelige.

I denne sammenheng ser jeg også på Skaalvik og Skaalvik (2015) sin teori om mestringsforventning som nyttig. Slik jeg forstår Skaalvik & Skaalvik (2015) er mestringsforventning et individs gitte oppfatning eller forventning av å kunne mestre en utfordring eller situasjon. Forventningene kan variere fra situasjon til situasjon, og er ofte styrket av tidligere erfaringer med mestring av situasjonen, observasjon av at andre

mestrer situasjonen, oppmuntring og tillit fra signifikante andre og fysiologiske reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21).

Med utgangspunkt i Antonovsky (2012) og Skaalvik og Skaalvik (2015) sine teorier om opplevelse av sammenheng og mestring, ønsker jeg å legge opp til en undervisning hvor jeg veileder elever til å opparbeide en forventning om å mestre fremtidige stimuli. I undervisningsopplegget er opplevelse av sammenheng og mestringsforventning operasjonalisert gjennom teoretisk informert undervisning og aktiviteter hvor den teoretiske kunnskapen skal anvendes på ulike måter. Ved å veilede elevene til å bruke kreativitet når de forestiller seg sosiale situasjoner (Vygotskji, 1995), kan elevene skape forventninger til hvordan slike situasjoner kan håndteres eller møtes. På denne måten kan fremtidig stimuli mulig oppleves mer logisk og løselig. Elevenes opplevelse av å se andre og seg selv mestre ulike aktiviteter kan i tillegg bidra til at elevene opparbeider strukturerte forventninger til disse. På denne måten kan elevene mulig utvikle eller utvide sine kognitive skjema og få en strukturert forventning om å mestre lignende situasjoner de møter senere i livet (Piaget, 1956).

2.2.9. Lærerens kompetanse

Lærerens kompetanse, didaktiske valg og pedagogiske ideer er en del av dannelsesbetingelsene i seksualitetsundervisningen. Lærerens syn på seg selv som kunnskapsperson eller omsorgsperson avhenger av de nasjonalkulturelle tradisjonene læreren opptrer innenfor (Skarpmes, 2011). Slik jeg forstår Skarpmes (2011) kan den norske kulturen påvirke den vitenskapen, kompetansen og didaktikken som anses som nødvendig at læreren formidler og bruker i gjennomføring av seksualitetsundervisning (Skarpmes, 2011). Det henger sammen med at lærerens kunnskap er knyttet til potensielle verdistrukturer og sosiale betingelser, som ikke kan betraktes uavhengig fra de nasjonale kontekstene læreren er en del av, og som lærergjerningen påvirker (Skarpmes, 2011). Læreren er i tillegg en del av en rekke kontekster som legitimerer ulik type kunnskap og didaktikk, og som læreren selv viderefører.

Slik jeg forstår Skarpmes (2011) påvirker lærerens sosiale betingelser og dannelsesbetingelser hvordan undervisningen gjennomføres samt det elevene får mulighet til å lære i undervisningen. Det vil si at de dannelsesbetingelser elevene mottar i stor grad også avhenger av hva læreren anser som gode dannelsesbetingelser. I utforming av undervisningsdesignet er min kunnskap og kontekst avgjørende for de tema, aktiviteter og læringsprosesser elevene blir presentert for. Mitt syn på hvordan læring foregår vil også virke inn på hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres. De didaktiske perspektivene jeg har presentert er knyttet til de sosiale betingelsene og dannelsesbetingelsene jeg er en del av og samtidig påvirker.

Jeg vil bruke Piaget (1953) og Vygotskji (1970) sine teorier om læring i analysearbeidet, for å skape koblinger mellom undervisningsdesignet og de læringsprosessene jeg har lagt opp til. Jeg bruker Mathiesen (2008) sine sosialpedagogiske perspektiver på inklusjon og sosial deltagelse, og Freire (1979) sin frigjøringspedagogikk. Jeg bruker også Arnesen (2020) og Fyhn (2017) sine perspektiver på refleksjon, samt Hoveid & Hoveid (2018), Aggerholm & Standal (2021), Atunes & Butler (2022), Madsen et al. (2023) og Brekke & Willbergh (2017)

sine perspektiver på elevsentrerte aktiviteter, praktisk kunnskap og estetiske læreprosesser. Jeg trekker på Butler (1993) sin teori om kjønnsperformativitet, Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng og Skaalvik & Skaalvik (2015) sin teori om mestring i analysearbeidet.

3. Metode

Metodene i prosjektet er valgt ut fra prosjektets formål. Med utgangspunkt i forskerens valgte metodevei skapes sammenhenger, kreativitet og et møte med virkeligheten (Harstad, 2022). Ettersom jeg ønsket å se på prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser, så jeg det som nødvendig med en kvalitativ tilnærming til studiet (Thagaard, 2018). Jeg har tatt utgangspunkt i designbasert forskning, med tematisk og kollektiv kvalitativ analyse som metoder. Datakilder i studien er ustrukturert observasjon, intervju og innsamling av refleksjonsnotat og -plakater.

Jeg vil i det følgende diskutere mitt vitenskapsteoretiske ståsted i oppgaven. Jeg vil deretter presentere metoder for datainnsamling og fremgangsmetoder i analyse av dette datamaterialet. Til slutt gjør jeg rede for etiske bemerkninger knyttet til studien.

3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted

Prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted kan plasseres innen en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Forskeren forsøker i en slik forståelsesramme å tolke og finne meningen bak menneskers opplevde verden og hvordan de fortolker handling i omgivelsene (Mårtensson et al., 2016). Gjennom et undervisningsdesign har jeg forsøkt å legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å se på deltagerens opplevelser av undervisningsdesignet. Som forsker vil jeg tolke data både under og etter datainnsamlingsprosessen, ut fra min samtids briller og egen verdensforståelse. Den hermeneutiske tilnærmingen kan i dette prosjektet derfor gjøre forskeren mer bevisst over, samt gi mulighet til å tolke og skille sosiale og kulturelle uttrykk (Gilje, 2019). Det fenomenologiske vitenskapsteoretiske ståstedet tillater i tillegg forskeren å se på mennesker som skapere av egen verden. Mennesker er subjekter med subjektive forestillinger og følelser som de handler ut fra (Johannessen et al., 2021). Ved å søke og forstå elever og lærerens opplevelse, vil det være mulig å oppdage hvordan «fenomenet» erfares i menneskets bevissthet.

3.2. Designbasert forskning

Hensikten med å bruke designbasert forskning er å løse et sentralt problem i en realistisk utdanningskontekst gjennom utforming og utprøving av intervensjoner (The design based research collective, 2003). Med denne forskningen sikter jeg på å komponere en sammenhengende metodikk mellom teoretisk forskning og pedagogisk praksis, ved å undersøke et undervisningsdesign (The design based research collective, 2003).

Prosjektets overordnede forskningsspørsmål er «hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning». Designbasert forskning, ved å forankre seg i behov, begrensninger og interaksjoner av lokal praksis, kan gi en linse for å forstå hvordan teoretiske påstander om seksualitetsundervisning og læring kan være transformert til effektiv læring i utdanningsmiljøer (The design based research collective, 2003). Bruken av designbasert forskning muliggjør undersøkelsen av en intervensjon og effekten av denne.

Designbasert forskning bruker blandede metoder for å analysere en intervensjons resultater og avgrense intervensjonen, noe som gir fleksibilitet i forskningsobjektet og de fremgangsmåter som inngår i studien. Undervisningsdesignet agerer som intervensjonen, og det er gjennom undervisningsdesignet det undersøkes om intervensjonen har hatt effekt. Etter utprøving av intervensjonen er undervisningsdesignets effekt gjort rede for og revidert. Som resultat utviklet jeg en modell med dimensjoner for hvordan den helhetlige seksualitetsundervisningen kan se ut.

3.2.1. Design av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget er utformet med motivasjon for å møte kravene for seksualitetsundervisning fra regjeringens strategi for seksuell helse (Snakk om det!) (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017), Sex og samfunns ungdomsgruppes 50 krav til seksualitetsundervisning (Sex og samfunn (u.å.)), og de uttalte mål for seksualitetsundervisning fra Læreplanen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), UNESCO (2018), World Health Organization (WHO, 1986) og World Association for Sexual Health (2014). I tillegg ble internasjonal og nasjonal forskning om seksualitet og seksualitetsundervisning ansett som relevante retningslinjer for hva som er viktige elementer i seksualitetsundervisningen, samt relevant for hvordan undervisning om seksualitet kan gjennomføres.

Undervisningsopplegget ble utformet og delt inn i fem temaer for å passe inn i en undervisningsuke med fem dager. I tillegg ble det utformet en introduksjonstime for å introdusere prosjektet til elevene; (0) *Introduksjonstime*, (1) *Vennskap, forelskelse og seksualitet*, (2) *Kroppen, kjønns mangfold og samfunnsnormer*, (3) *Prevensjon, kjønnssykdommer og graviditet*, (4) *Samtykke, rettigheter og når det går for langt*, og (5) *Onani, lyst og porno*.

Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Første time	Introduksjon til opplegget + introduksjonstime	Undervisning tema 2		Undervisning tema 4	Undervisning tema 5
Andre time		Undervisning tema 2		Undervisning tema 4	Undervisning tema 5
Tredje time	Undervisning tema 1		Undervisning tema 3		Intervju
Fjerde time	Undervisning tema 1		Undervisning tema 3		Intervju

Figur 3.2: Oversikt over timefordeling for gjennomføring av undervisning.

Timeplan 7C veke 2

	Måndag	Tysdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08:55 – 10:00	Norsk	Engelsk	Norsk/naturfag	Matte	Matte
10:00 – 10:15					
10:15 – 11:15	Norsk	Norsk	Norsk/naturfag	Engelsk	Norsk
11:15 – 11:35					
11:35 – 12:00					
12:00 – 12:50	Samf.	Gym	Samf.	Musikk/naturf.	Kunst & Handv.
12:50 – 13:40	KRLE	Gym	KRLE	Musikk/naturf.	Kunst & Handv.
13:40 – 13:50					
13:50 – 14:40		A-plan	Norsk	Fysak	

Fargekoda timeplana:

- Raud: Utelukka
- Gul: Kan brukes om det trengs
- Grøn: Timar til rådighet

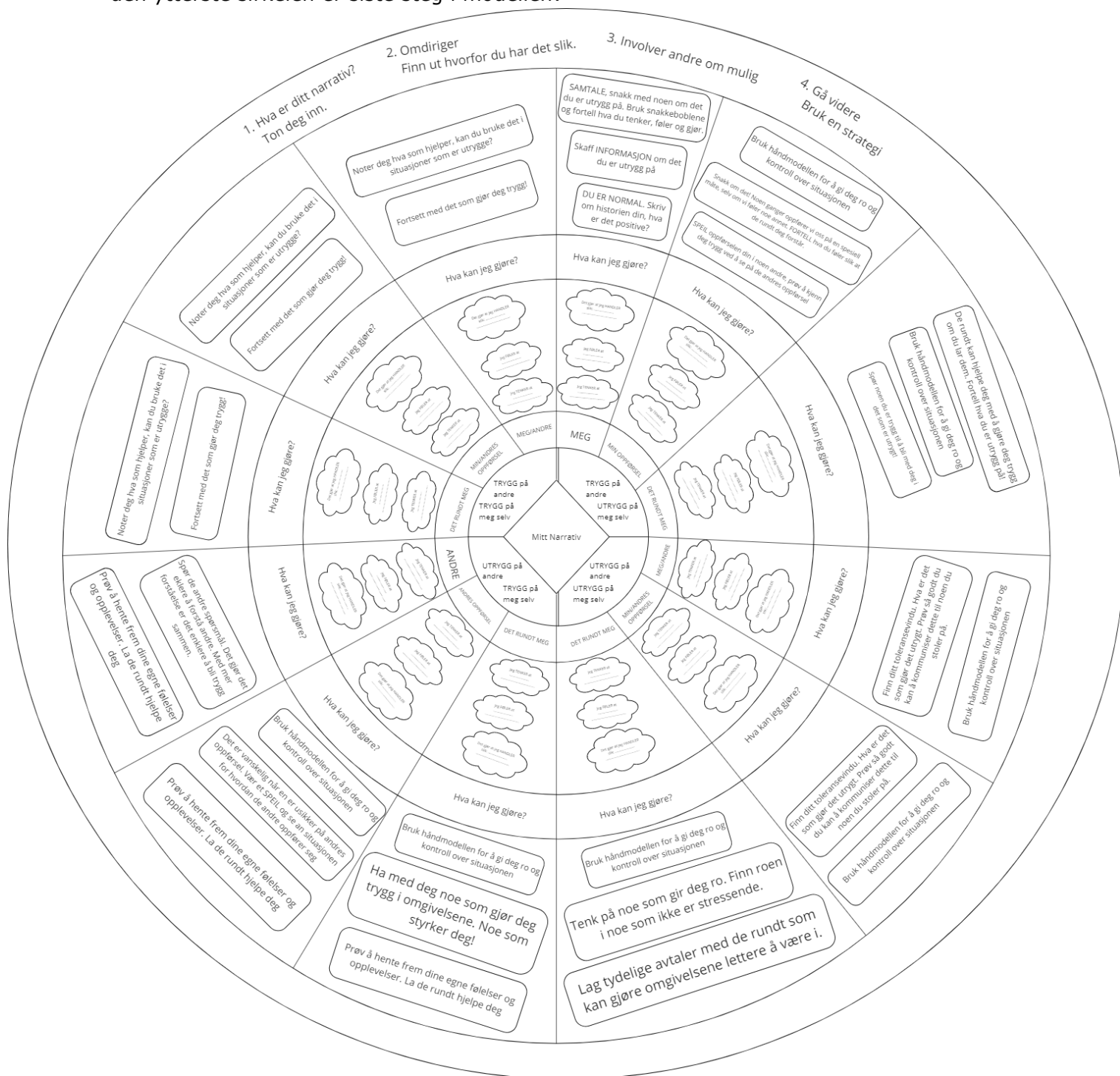
Figur 3.1: Elevenes opprinnelige timeplan.

Undervisningsopplegget skal fungere slik at elever opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med utgangspunkt i Freires (1970) frigjøringspedagogikk skal undervisningen også bidra til endring. Ifølge Freire (1970) innebærer endring å gi stemme til de undertrykte perspektiver, kun med bevissthet over en sin virkelighet vil det være mulig å endre den. Det innebærer at undervisningsopplegget skaper sosiale læringsprosesser som gir elever mulighet til å overskride de mulighetene de har i øyeblikket (Freire, 1970; Darder, 2017; Svendsen, 2022). Undervisningsopplegget er utarbeidet med intensjon om å være relevant for elevene. Opplegget inkluderer i størst grad elevsentrerte aktiviteter for å bidra til praktisk kunnskap og opplevelser av sammenheng (Mathiesen, 2008; Hoveid & Hoveid, 2018; Antunes & Butler, 2022; Svendsen, 2022; Antonovsky, 2012). Med utgangspunkt i Butler (1993) ønsker jeg å utfordre elevenes perspektiver på kjønn og seksualitet. Jeg vil blant annet legge opp til aktiviteter hvor elevene inngår med reflektert distanse og empatisk innlevelse for å kunne veksle mellom ulike perspektiv (Arnesen, 2020; Fyhn, 2017; Mathiesen, 2008). Med utgangspunkt i Vygotskji (1995) og Piaget (1953) kan jeg legge opp til ulike læringsprosesser hvor elevene får mulighet til å tolke og bruke fantasien.

3.2.2. Design av *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*

For å hjelpe elevene i refleksjonsarbeidet, lagde jeg en modell for å bruke i seksualitetsundervisningen. *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* er utformet som et læringsverktøy elever kan bruke for å øve på refleksjon og håndtering av ulike problemer eller utfordringer. Intensjonen er at elever skal oppleve en større handlingskompetanse i navigering av det sosiale feltet. Jeg utviklet modellen med inspirasjon fra PLISSIT-

modellens (Annon, 1976) ulike steg og Antonovsky (2012) sin teori om opplevelse av sammenheng. Modellen (se figur 3.3) ble utformet i sirkler, med en steg-for-steg-mekanisme, og består av en diamant og fem sirkler. Diamanten er kjernen og startpunktet, den ytterste sirkelen er siste steg i modellen:



Figur 3.3: Modell for selvrefleksjon og problemløsing.

Hver sirkel representerer en egen handling:

- 1. Kjernen av modellen – «Mitt narrativ»:** Eleven skal identifisere, formulere, sette ord på eller ta for seg et problem eller en utfordring.
- 2. Andre sirkel – «Hvor er det utrygge plassert?»:** Eleven skal identifisere hvorvidt problemet handler om utrygghet på seg selv, på andre, på begge deler eller på ingen.
- 3. Tredje sirkel – «Hvem eller hva er utfordrende?»:** Eleven skal identifisere om det er «meg/andre», «min/andres oppførsel» eller «det rundt meg/miljøet» som problemet omhandler.
- 4. Fjerde sirkel – «Tenker, føler og handler»:** Denne sirkelen har tre bobler i seg. I den første boblen skal eleven identifisere hva problemet gjør at hen tenker. I den andre boblen skal eleven identifisere hvordan tankene er med på å påvirke følelsene. I den tredje boblen skal eleven identifisere hvordan tankene og følelsene til slutt påvirker hvordan hen handler.
- 5. Femte sirkel – «Hva kan jeg gjøre?»:** Refleksjonsspørsmålet «Hva kan jeg gjøre?» oppfordrer eleven til å selv reflektere over videre muligheter.
- 6. Sjette sirkel – «Strategi»:** Den siste sirkelen består av ulike strategier som elever kan nytte i håndtering av utfordringen eller problemet.

Eksempel med en påstand:

- 1. Mitt narrativ:** «Jeg liker samme kjønn, men er redd for hva vennene mine og familien min synes om det».
- 2. Hvor ligger utryggheten?:** «Jeg er trygg på meg selv, men utrygg på andres reaksjon og hva det vil gjøre med meg».
- 3. Hvem eller hva er utfordrende?:** «Det er andre jeg er utrygg på».
- 4. Tenker, føler og handler:** «Jeg tenker at andre vil se på meg som annerledes eller ikke like meg. Det gjør at jeg føler meg trist og utenfor, ikke helt meg selv. Det gjør at jeg isolerer meg fra andre når utrygge situasjoner oppstår».
- 5. Hva kan jeg gjøre?:** «... Spillerom for eleven til å tenke over hvordan situasjonen kan endres ...»
- 6. Strategier:** «... Eleven kan velge en strategi fra modellen til å håndtere utfordringen ...».

Modell for selvrefleksjon og problemløsing kan knyttes til en patogenetisk og salutogenetisk orientering. Den er bygd opp på en slik måte at problemet eller utfordringen står i fokus (Antonovsky, 2012). Gjennom fokus på hvor problemet befinner seg, hva problemet gjør med menneskets indre og ytre, samt fokus på strategier for å håndtere problemet, er *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* formet for å gi eleven en tilnærming og tankegang for å løse problemer som kommer hens vei.

Intensjonen med *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* er å gi elever en forventning og oppfatning av å kunne mestre en fremtidig utfordring/situasjon. Ved å opparbeide kunnskap om ulike utfordringer, kan fremtidig stimuli i større grad oppleves som forutsigbart og forståelig. Det henger sammen med at møte med utfordringene vil være en del av en sammenheng som eleven allerede har kunnskap om (Antonovsky, 2012).

Situasjonen eller hendelsen blir i *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* identifisert i første, andre og tredje sirkel. *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* sin fjerde sirkel har tre deler som skal fylles ut: (1) Jeg tenker at ..., (2) Jeg føler at ..., og (3) Det gjør at jeg handler slik Tanken er at den fjerde sirkelen skal gjøre elevene bevisste over deres tanker om hendelsen, deres følelser og hvordan deres tanker og følelser utspiller seg i en konkret atferd. Ideen er at elevene skal kunne bli bevisste på sammenhengen mellom tanker, følelser og atferd, og øve på å ta ut informasjon og reflektere over den (Freire, 1970; Arnesen, 2020). Ved identifisering av kjent kunnskap i modellens indre sirkler, vil det i den fjerde, femte og sjette sirkelen i tråd med kognitiv teori være mulig å utvide den allerede kjente kunnskapen (Piaget, 1956).

Cacciatore et al. (2019) finner at god seksuell utvikling innebærer at seksualitetsundervisning må fokusere på emosjonelle behov. Tanken med *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* er at elever i tillegg til å lære en metode for å håndtere utfordringer, også skal kunne opparbeide en bevissthet over emosjonelle behov og tilsvarende atferder. På denne måten er *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* tiltenkt som et verktøy i arbeid mot utvikling av evnen til å samspille med omgivelsene på en slik måte at elevene kan realisere det de ønsker (Antonovsky, 2012, s. 111).

Prinsippene til PLISSIT-modellen ble brukt i utforming av undervisningsdesignet og *Modell for selvrefleksjon og problemløsing*. PLISSIT-modellen er delt inn i fire nivåer (Annon, 1976). *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* handler om PLISSIT-modellens første nivå, *tillatelse* (Annon, 1976). Ved å bruke modellen i undervisning får elevene tillatelse til å snakke om og reflektere rundt seksualitet. Undervisningen agerer som PLISSIT-modellens andre nivå, *begrenset informasjon* (Annon, 1976). Elever lærer om seksualitet og øver på å reflektere over seksuelle problemstillinger. Den siste sirkelen i *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* er inspirert av PLISSIT-modellens tredje nivå, *spesielle råd* (Annon, 1976). Strategiene er tiltenkt som råd elevene kan gi til seg selv, basert på den informasjonen de allerede har. Undervisningsopplegget vektlegger til slutt PLISSIT-modellens fjerde nivå, ved å konkretisere ulike utfordringer som ikke skal løses alene, men av fagpersonell og *i behandling* (Annon, 1976). Sammen med undervisningsopplegget, kan *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* bidra til at elever opparbeider kunnskap om seksualitet samtidig som de opparbeider en kompetanse på å ta ut og tolke informasjon om konkrete utfordringer.

3.3. Kvalitativ metode

Kvalitativ metode bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring, og preges av en nærhet mellom forsker og det som forskes på (Ringdal, 2018; Tjora, 2021). Hensikten med den designbaserte forskningen er å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet. Ettersom målet er å forstå og skape endring på samme tid, ser jeg det som nødvendig med en kvalitativ tilnærming for å kunne undersøke intervensjonens virkning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Ved bruk av kvalitativ metode kan jeg få en dyp innsikt i deltagerens opplevelser av undervisningsdesignet og dets mulige påvirkning på forskningsområdet. For å svare på problemstillingen benyttet jeg observasjon

og kvalitativt forskningsintervju. I tillegg har jeg brukt refleksjonsnotat og -plakater som datakilde.

Oversikt over metoder i prosjektet				
Metode	Når	Hva	Hvordan	Hvorfor
Ustrukturert og deltagende observasjon	Under gjennomførings av prosjektet, blant annet i samtaler og i elevaktiviteter i undervisningen.	Observasjon av elever og underviser	I klasserommet, under oppgaveløsning.	For å undersøke elevenes opplevelse av MSP-modellen, samt deres løsninger på gitte utfordringer.
Refleksjonsplakat	Etter fjerde undervisningstime.	En plakat hvor elevene lager plakat om prosjektet etter eget ønske.	Elevene brukte fargeark og ulike materialer og tusj.	Gjennom tematiske plakater, vil det være mulig å få innsikt i deltakernes opplevelser og erfaringer med prosjektet.
Refleksjonsnotat	Etter siste undervisningstime.	Et notat hvor deltakerne reflekterte over spørsmål relatert til prosjektet.	Elevene brukte ark og blyant. Elevene svarte hver for seg.	Gjennom anonyme refleksjonsnotat, vil det være mulig å få innsikt i deltakernes opplevelser og erfaringer med prosjektet.
Intervju	Etter siste undervisningstimer.	Intervju av lærer og elever	Deltakerne svarer på noen spørsmål om deres opplevelser og erfaringer med prosjektet.	For å få en innsikt i hvordan deltakerne opplevde prosjektet, og hvorvidt undervisningen og undervisningsopplegget.

Figur 3.4: Oversikt over metodene i studien.

3.3.1. Utvalg

Femteårsstudentene ved MGLU 1-7 hadde en uke praksis den andre uken i 2023. Praksisen er lagt opp slik at studenter skal kunne samle inn empiri til masteroppgaven. Utvalget av skole og deltagere ble derfor administrert tilfeldig av praksiskontoret ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Videre har utvalget blitt til ved tildeling av en klasse på syvende trinn ved praksisskolen. Etter avtale med min praksislærer som er faglærer, underviste jeg i en annen lærer sin klasse hele praksisuken. Det ene utvalget bestod av en elevgruppe på 21 elever. Det andre utvalget bestod av lærerne og studentene som deltok i prosjektet, min praksislærer og kontaktlæreren til klassen jeg underviste i, samt to studenter fra min klasse

på studiet. Gjennom undervisningsperioden var det alltid en lærer eller en student inne i klasserommet.

3.3.2. Observasjon

Formålet med observasjon er å observere erfaringer, opplevelser og uttrykk som omhandler elevenes deltakelse i undervisningen og undervisningsopplegget. Metoden ustrukturert observasjon gir forskeren mulighet for å være fleksibel i hva som anses som interessant empiri. En strukturert observasjon kan begrense prosjektets formål, ved at forskeren observerer konkrete fenomener systematisk (Hjardemaal & Tveit, 2011). Etersom jeg har utarbeidet undervisningsopplegg uten innspill fra elevgruppen opplegget er rettet mot, var det uvisst hvordan deltakerne ville imøtekomme opplegget. Den strukturerte observasjonen har tydelige forventninger til hva som observeres, og derfor også de reaksjonene som oppstår i deltakernes møte med opplegget. Etersom elevenes reaksjoner og erfaringer med prosjektet kunne være ulikt fra det jeg forventet, ønsket jeg ikke å forutbestemme hva som skulle observeres. Ustrukturerte observasjoner åpner opp for å fange opp relevant empiri, og derfor anses metoden som relevant for prosjektets formål (Hjardemaal & Tveit, 2011).

3.3.3. Fokuset intervju

For å besvare problemstillingene benyttet jeg fokusert intervju. Fokuserte intervju er en kortere form for dybdeintervju, og har som mål å skape en situasjon for en relativt fri samtale om noen konkrete temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Formålet med intervjuene var å få en dypere forståelse for deltakernes opplevelse og erfaringer med undervisningsdesignet, og intervjuformen anses derfor som særlig gjeldende i forskningsprosjektet. Intervjuformen gir også intervjueren mulighet til å stille spørsmål ut fra hvordan samtalen utartes (Hjardemaal & Tveit, 2011). Jeg ønsket at deltakerne skulle oppleve intervjuet som en samtale der deres uttalelser er av betydning. Hadde intervjuet vært strukturert, kunne det hindre at elevenes uttalelser ble fulgt opp. Dette kunne medført til at samtalen hadde blitt skeivt fordelt og unaturlig. Prosjektets formål er å innhente informasjon om elevenes egne opplevelser, og derfor anses det som viktig at elevene opplevde intervjuet som en samtale der de er bidragsyterne.

De fokuserte intervjuene var basert på en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 4 & 5). En intervjuguide gjør det enklere for forskeren å strukturere intervjuet (Tjora, 2021, s. 167). En fordel med semistrukturert intervjuguide var at det ga meg en ramme å forholde meg til, samtidig som samtalene kunne gå fritt. En mulig utfordring med denne intervjuformen er at den gir rom for deltakeren til å innlemme temaer som ikke er integrert i intervjuguiden, som kan medføre merarbeid i intervjusituasjonen og databehandlingen (Tjora, 2021).

Deltakelse i intervju var frivillig for de deltakerne som ønsket å dele sine erfaringer. Deltagerne fikk et informasjons- og samtykkeskriv med informasjon om intervjugjennomføringen før prosjektstart. Studien resulterte i ni elevintervju, to studentintervju og to lærerintervju. Intervjuene ble gjennomført fysisk etter siste undervisningstime, på et grupperom inne i klassens klasserom med to båndopptakere. Skapelsen og forståelsen av virkelighet vil stadig være i endring (Postholm, 2017, s. 34), og

det var derfor hensiktsmessig å intervju deltagerne kort tid etter at de deltok i seksualitetsundervisningen. På denne måten kunne jeg «fange» deres emiske perspektiv (tolkninger, forståelser og perspektiver) i øyeblikket (Postholm, 2017, s. 34). Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, slik at jeg unngikk å transkribere og kunne være dedikert til intervjuprosessen. I gjennomføringen av elevintervjuene kom jeg etter hvert til et metningspunkt når det gjaldt elevenes innsikter og erfaringer, da svarene lignet mer og mer på de foregående intervjuene. Dette gjaldt ikke for student- og lærerintervjuene. Til slutt hadde jeg om lag 2 timer med intervju, som resulterte i ca. 46 sider med transkriberte intervju. Elevene og lærerne som jeg intervjuet er under pseudonymene: Eline, Sofie, Cecilie, Christine, Anders, Nora, Mathias, Sigurd og Aleksander (elever), og Sara og Karoline (medstudenter), og Tone og Bjørn (lærere).

Elever	Intervjulengde	Datamateriale
Eline	Ca. 5 minutter	3 sider transkribert intervju (578 ord)
Sofie	Ca. 6 minutter	3 sider transkribert intervju (707 ord)
Cecilie	Ca. 5 minutter	3 sider transkribert intervju (703 ord)
Christine	Ca. 6 minutter	4 sider transkribert intervju (787 ord)
Anders	Ca. 6 minutter	3 sider transkribert intervju (653 ord)
Nora	Ca. 6 minutter	3 sider transkribert intervju (647 ord)
Mathias	Ca. 5 minutter	3 sider transkribert intervju (620 ord)
Sigurd	Ca. 7 minutter	3 sider transkribert intervju (686 ord)
Aleksander	Ca. 7 minutter	4 sider transkribert intervju (810 ord)
Totalt	Ca. 53 minutter	25 sider (6191 ord)

Figur 3.6: Datagrunnlag fra elevintervju.

Lærer/student	Intervjulengde	Datamateriale
Sara (student)	Ca. 15 minutter	5 sider transkribert intervju (1711 ord)
Karoline (student)	Ca. 14 minutter	6 sider transkribert intervju (1910 ord)
Tone (lærer)	Ca. 13 minutter	5 sider transkribert intervju (1610 ord)
Bjørn (lærer)	Ca. 16 minutter	5 sider transkribert intervju (1586 ord)
Totalt	Ca. 1 time	21 sider (6817 ord)

Figur 3.5: Datagrunnlag fra intervju med lærere og studenter.

3.3.4. Refleksjonsnotat, refleksjonsplakat og elevutforminger

Bruk av et refleksjonsnotat ga meg mulighet til å samle inn skriftlig informasjon om deltakernes erfaringer og opplevelser med undervisningsopplegget. Utvalg 1 ble bedt om å skrive et refleksjonsnotat i tilknytning til deres deltakelse i prosjektet.

Et spørsmål gir svar på det konkrete det spørres om (Hjardemaal & Tveit, 2011). Det vil si at spørsmålene elevene ble presentert for i refleksjonsnotatene påvirker den empiri og data som samles inn, og samtidig også grunnlaget for masterprosjektet. Til tross for at spørsmålene i refleksjonsnotatet ikke gir svar på noe utover det som spørres om, gir det

samtidig muligheter til å samle inn konkret informasjon som er nødvendig for prosjektets formål. Metoden er i tillegg effektiv i innhenting av informasjon fra flere deltakere på samme tid. Ettersom deltakerne svarte på refleksjonsnotatet hver for seg, kan en slik situasjon også gi deltakeren rom og tid til å reflektere og skrive sine egne meninger.

I tillegg til refleksjonsnotatet, fikk elevgruppen i oppgave å lage en refleksjonsplakat. På plakatene fikk elevene velge tema og utforming selv, de skulle presentere refleksjoner, erfaringer og perspektiver fra deres deltakelse i prosjektet. På bakgrunn av dette anses plakatene som en metode for å få innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer, da plakatene representerer elevenes konkrete innarbeidede kunnskap i øyeblikket.

3.4. Analyse av datamaterialet

Jeg har brukt en induktiv tilnærming til datamaterialet. Gjennom empiri har jeg ønsket å undersøke hvordan et gitt design kunne bidra til kunnskap og teorier om en helhetlig seksualitetsundervisning. Ifølge Tjora (2018, s. 7) handler kvalitativ analyse nettopp om å utvikle innsikter, konsepter, refleksjoner og teorier med utgangspunkt i empirisk materiale. Det finnes ulike analysemetoder innenfor den kvalitative analysen, og jeg har valgt å bruke tematisk analyse. Som fremgangsmetode i den tematiske analysen har jeg valgt å benytte kollektiv kvalitativ analyse, som jeg vil utdype i delkapittel 3.4.1.

Tematisk analyse kan brukes som et fleksibelt verktøy i innhenting av rike og komplekse datagrunnlag. Gjennom den tematiske analysen kan forskeren identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema innenfor et datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Et tema defineres som noe viktig, meningsfullt eller representativt innenfor datamaterialet. Jeg har fulgt Braun & Clarkes (2006) seks faser i den tematiske analyseprosessen: (1) Bli kjent med datamaterialet, (2) Lag de første kodene, (3) Let etter tema, (4) Gå kritisk gjennom tema, (5) Definer og gi tema navn, og (6) Skriv rapporten.

Datamaterialet knyttes i samråd med min veileder opp mot deltakernes opplevelser av undervisningsdesignet, *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* og læringsprosesser innen teoretiske, verdibaserte, estetiske, praktiske og refleksive dimensjoner. Observasjonene er ikke systematisk analysert, men benyttes for å kontekstualisere datamaterialet gjennom presentasjon av utdrag og tolkninger av undervisningssituasjoner, -aktiviteter og -prosesser.

Ettersom tematisk analyse ikke er teoretisk bundet, kan metoden tilpasses det forskeren ønsker å finne ut av. En utfordring med metoden kan være forskerens fokus og interesse i studien. Min posisjon som deltagende observatør, forsker og faglig interessert, kan gjøre at jeg unngår å se tema eller mønster som kunne vært relevante. Jeg kan også ha tatt ulike valg i forkant av analysen, som kan påvirke hvilke mønster og tema som blir trukket frem fra datamaterialet.

3.4.1. Fremgangsmåte i analysen

Å sette ord på fremgangsmåter i analysearbeidet er en forutsetning for å kunne etterprøve, kritisere og videreutvikle faglige analyser og metoder (Eggebo, 2020). Jeg vil i dette del-

kapitlet presentere kollektiv kvalitativ analyse og videre fremgangsmetoder jeg har brukt i analysearbeidet. Kollektiv kvalitativ analyse er en fremgangsmetode hvor en gruppe forskere samles til et felles arbeidsverksted og tar fatt på analysearbeidet sammen (Eggebø, 2020). Metoden har fire trinn; (1) felles gjennomgang av datamaterialet, (2) temakartlegging, (3) temagruppering og (4) disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020). Ifølge Tjora (2017) er analysering i fellesskap en strategi for å styrke kvaliteten i arbeidet. Sammen med min veiledningsgruppe bestående av to andre studenter, en universitetslektor og min veileder, ble en kollektiv kvalitativ analyse gjennomført for å starte analysearbeidet på en effektiv, grundig og pålitelig måte (Eggebø, 2020).

Forarbeid til den kollektive kvalitative analysen innebar å skrive sammendrag av intervjuene og å gå gjennom datamaterialet før analyseverkstedet (Eggebø, 2020). Gruppemedlemmene fikk tilsendt et sammendrag av materialet på forhånd. På analyseverkstedet hadde jeg en felles gjennomgang av masteroppgavens undervisningsdesign, *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* og datamaterialet. Når jeg presenterte materialet, skrev gruppemedlemmene ned stikkord på A3-ark i fellesskap. Medlemmenes stikkord utgjorde overordna narrativ og sentrale tema som kom frem i materialet. Disse ble utgangspunkt for temakartlegging, hvor alle gruppemedlemmene i neste fase skrev tema/stikkord på post-it lapper og plasserte på A3-arkene. I denne prosessen fremhevet og satte vi ord på viktige tema i datamaterialet (Eggebø, 2020). Alle fortalte hvorfor de trakk fram de temaene de gjorde og hva temaene innebar. Etter kartleggingen av ulike tema diskuterte vi hvordan disse kunne grupperes i kategorier eller koder. Gjennomgangen av datamaterialet var mer tidkrevende enn først antatt. Dette resulterte i at den kollektive kvalitative analysen ble avsluttet etter (2) temakartlegging.

Etter analyseverkstedet satt jeg igjen med noen tema som jeg senere har endret gjennom analysearbeidet. Gjennom den kollektive kvalitative analysen ble jeg (1) kjent med datamaterialet, (2) laget de første kodene, (3) lette etter tema og (4) gikk kritisk gjennom tema. Før jeg begynte å (5) definere og gi tema navn og (6) skrive rapporten, fortsatte jeg analysearbeidet med å skrive ut utdrag og tolkninger fra intervju, refleksjonsplakater og observasjon av aktiviteter. Ved utbrodering av deltagerens opplevelser og erfaringer med undervisningsdesignet utkrystalliserte temaene seg. I samråd med veileder ble disse temaene navngitt, og videre analysearbeid handlet om definisjon av disse og å sette dem i sammenheng med hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning. Resultatet ble to nærgående og en overordnet analysedel. De nærgående analysedelene ble kategorisert etter «deltagerens opplevelser med undervisningsdesignet» og «aktiviteter i undervisningsopplegget». Den nærgående analysedelen ble utgangspunkt for funnene i studien, som tydeliggjøres i den overordnede analysedelens tema; en teoretisk, en verdibasert, en praktisk, en estetisk og en refleksiv dimensjon.

3.5. Etske bemerkninger

Pedagogisk forskning handler om mennesker og det er derfor viktig med en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Ettersom kvalitative data ofte forekommer i form av personlige beskrivelser, er det nødvendig at forskeren respekterer informanten og gir nødvendig

informasjon slik at informanten kan danne seg en rimelig forståelse av hensikten med forskningsprosjektet og følgene av å delta (Hjardemaal & Tveit, 2011). Deltakerne fikk tildelt informasjons- og samtykkeskriv som ble samlet inn før prosjektstart. Skrivet informerte deltakerne om at deltakelse var frivillig, og at deltakerne kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Forskningsprosjektet har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og følger retningslinjer fra Nasjonal forskningsetisk komite (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016). Et etisk aspekt ved kvalitativ forskning innebærer beskyttelse av konfidensialiteten til deltakerne. All innhentet data har blitt behandlet på egen server og anonymisert.

Det råder en bestemt pedagogisk kultur i utdanningsforskningsfeltet, som de siste årene også har blitt mer metodedrevet. Det handler om at kulturen forsøker å bringe inn naturvitenskapelige idealer inn i utdanningsfeltet, gjennom evidensbasert praksis (Harstad, 2022). I utdanningsfeltet forskes undervisningsmetoder frem, og presenteres som «hva som virker», uavhengig av de spesifikke elevene eller det singulære kunnskapsinnholdet som inngår i forskningen. Denne kulturen bidrar til at det nomotetiske fortrenger det idiografiske, og forskningen påstår på denne måten å vite med sikkerhet hvilke mekanismer som er en del av klasserommet (Harstad, 2022). Prosjektet kan på noen måter sammenlignes med det Hårstad (2022) kritiserer som «en undervisningsmetode som virker», da den designbaserte forskningen tar utgangspunkt i et undervisningsdesign og hvorvidt dette virker som verktøy for endring. Med den designbasert forskning ønsker jeg å utlede et forslag til hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning. Ettersom seksualitetsundervisningsfeltet ikke har dette, så ser jeg på den designbaserte forskningen som en måte å utlede en metodikk basert på teoretisk kunnskap og en konkret pedagogisk praksis (The design based research collectiv, 2003). Selv om prosjektets forskningsdesign baseres på samfunnsvitenskapelige metoder og evidensbasert praksis, er ikke metodene eller designet utgangspunkt for å hevde noe om kompleksiteten og mekanismene som råder i de konkrete klasserommene.

American Psychological Association har utformet ulike retningslinjer for ikke-dømmende språk (APAa, 2022; APAb, 2022), som jeg tok utgangspunkt i. Dette perspektivet på språk anser jeg som relevant i møte med seksuelt mangfold. Med bruk av ikke-dømmende språk kan masterprosjektet oppleves som inkluderende for alle.

3.6. Forskningens kvalitet

I forskningsprosessen brukes ofte reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet. Det handler om at kvalitativ forskning må opptre som troverdig, bekreftbart og overførbart (Tjora, 2021).

Validitet handler om forskningens logiske sammenheng mellom prosjektets funn, utforming og problemstilling, og brukes om forskningsprosjektets gyldighet. I dette forskningsprosjektet handler validitet om hvorvidt forskningsdesignet er logisk og samsvarer med forskningsprosjektets formål. Hvor gyldig forskningen er, avhenger også av forskerens kritiske syn på egne fortolkninger. Jeg vil forsøke å forsterke kvaliteten i

forskningsprosessens ulike steg, ved å støtte meg på rådende litteratur samt forsøke å unngå selektiv forståelse og fortolkning basert på egen verdiforståelse (Tjora, 2021).

Reliabilitet brukes om forskningens troverdighet eller pålitelighet. Forskningens reliabilitet handler derfor om sammenhengen eller den interne logikken gjennom hele forskningsprosjektet. For å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet, vil transparens være sentralt. For å være transparent krever det rike beskrivelser av metodologiske beslutninger, blant annet hvordan og hvorfor håndtering av empiri utføres (Tjora, 2021). For at forskningen skal anses som troverdig, har jeg forsøkt å gi rike beskrivelser av metodologiske beslutninger og hvordan empiri er blitt håndtert.

Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å presentere teori som kan være anvendbar til andre i utdanningsfeltet. Forskningens generaliserbarhet er knyttet til hvorvidt forskningen kan overføres til andre enheter enn den som er undersøkt (Tjora, 2021). Overførbarhet reiser i dette prosjektet spørsmålet om resultatene fra intervju, observasjon og tematisk analyse er anvendelige i andre relevante situasjoner. Jeg vil i løpet av prosjektet forsøke å vise overførbarhet ved å knytte resultatene til relevant teori og et forslag til helhetlig seksualitetsundervisning.

Ettersom majoriteten av deltakerne i prosjektet var fra samme skole og tettsted i Norge, kan det være vanskelig å generalisere deltakernes opplevelser med undervisningsdesignet. Deltakere fra en annen skole og et annet tettsted kan ha andre opplevelser med det samme designet. I designbasert forskning er det en intervensjon som undersøkes, hvor intervensjonen og dens resultater er kontekstavhengig. Forskingen i sin helhet vil derfor ikke være en oppskrift på undervisning i en annen kontekst, men kan bidra til å utlede noen prinsipper for undervisning.

4. Analyse

I analyse av datamaterialet viser jeg til spesifikt innhold, som er valgt for å besvare problemstillingen «*Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?*» og forskningsspørsmålet «*Hvordan opplever elevene det foreslåtte undervisningsopplegget?*». Gjennomgående i analysen vil jeg vise til relevant forskning og teori presentert tidligere i denne teksten. Jeg vil også vise til observasjoner og utdrag fra refleksjonsnotatene og intervjuene. Selv om ikke alle refleksjoner er presentert, bidro alle deltagerne til det helhetlige bildet jeg presenterer.

Analysen er delt inn i to nærgående deler og en overordnet del. I første del av den nærgående analysen vil jeg beskrive ulike aktiviteter i undervisningsopplegget. I andre del av den nærgående analysen vil jeg beskrive observasjoner og utdype deltagerens erfaringer med det foreslåtte undervisningsopplegget. Til slutt vil jeg i en overordnet analyse se på utkrystalliserte tema, og komme med et didaktisk forslag til hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut.

4.1. Aktiviteter i undervisningsopplegget

Gjennomgående for undervisningsperioden var et helhetlig fokus på seksualitet, hvor undervisningen blant annet inneholdt ulike former for deltagelse gjennom casestudier og fysiske aktiviteter. Til tross for at hver undervisningstime bestod av ulike temaer, hadde alle timene lik struktur: (1) en kort introduksjon til tema, (2) en fysisk eller praktisk aktivitet knyttet til temaet, (3) et videre dypdykk i temaet, (4) casearbeid med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* knyttet til temaet og (5) en siste aktivitet knyttet til temaet. Jeg vil legge særlig vekt på de læringsmulighetene de ulike aktivitetenes formgivning gir elevene tilgang til.

Elevene viste stort engasjement under aktivitetene, særlig i de kreative og praktiske aktivitetene. Jeg vil først presentere aktiviteten «Glittervulva og gullpenis», hvor elevene utfordret samfunnsnormer. Deretter presenterer jeg aktiviteten «Anonyme lapperunder», hvor elevene i stor grad utforsket disse normene. Videre presenteres «Kondomsertifikatet» som la opp til praktisk kunnskap. Til slutt presenterer jeg «Casearbeid», som bidro til å skape sosiale læringsprosesser hvor elevene kunne utforske og utfordre sosiale normer.

4.1.1. «Glittervulva og gullpenis»

I undervisningstimen «Kropp, kjønnsmangfold og samfunnsnormer» fikk elevene i oppgave å lage et kjønnsorgan. De fikk fargeplakater og materialer som piperensere, fjær og glanspapir. Elevene fikk selv velge hvilket kjønnsorgan de ville lage, og hvor de ønsket å sitte. De fleste satte seg i vennegrupper, og noen satt med læringspartner. Elevene skyndet seg bort til bordet med materialer. Majoriteten av elevene tok med seg så mye ulikt materiale som mulig.

Mathias: Jeg skal lage en gull penis

Eline: Kan jeg ha med at jenter har mensene?

Sigurd: Mitt kjønnsorgan skal være annerledes, så jeg må ha mange farger

Sofie: Mitt skal være rosa og ha fjær, og kanskje noe mer Hm

Aleksander: Min skal stå ut!

Cecilie: Jeg skal klippe kjønnsår til ballene og musa

Nora: Kan man lage en blanding?



Figur 4.1: Noen av elevenes arbeider.



Figur 4.2: Elevenes arbeid fra siden.

Sammen med gruppen eller sidepartnere, diskuterte elevene rundt kjønnsorgan:

Nora: Er alle peniser så store som dette?

Cecilie: Oj, min ble litt skrå!

Eline: Min vulva har en ob inni, hihi

Sofie: Min har store kjønnslepper på sidene, fordi jeg har mer fjær

Mathias: Min penis liker ikke jenter, men liker gutter også ... derfor er den i alle fargene

Christine: Men ikke alle som har ehh.. biologien.. vil være som de er født ... så de kan jo ha kjønnsorgan som ikke passer også

Anders: Min penis har en ekstra stang for å holde den oppe ... se(!) ... den trenger hjelp

Både Nora, Cecilie, Anders og Sofie lagde kjønnsorgan som ikke samsvarte med kjønnsorganenes virkelige former og fasonger. Mathias bruker farger for å tydelig illustrere at hans penis ikke følger samfunnsantakelsen om at en med penis er tiltrukket en med vulva (Butler, 1993). Mathias brukte formspråket han fikk i undervisningen til å utforske og utfordre en norm han viser kjennskap til. Christine sitt kjønnsorgan er en plass mellom vulva og penis. Hun har formet hoftene som hos en med vulva, og tatt med to baller nederst ved innsiden av lårene. Mathias og Christine utfordrer den antatte sammenhengen mellom kropp, kjønn og legning ved å bryte med den cis-hetero sammenhengen som er forventet (Butler, 1993). Anders utforsker funksjonsnormen ved å lage et kjønnsorgan som

er funksjonsvarierte, og begrunner at hans penis stiller med andre forutsetninger for å delta i samfunnet enn de normfungerende penisene (Arnesen, 2020).

De ulike materialene utgjør et betydningsmangfold i aktiviteten. Elevene har gjennom undervisningen fått et språk og begreper for å kjenne til kropp, kjønn og kjønnsmangfold. Språket og begrepene er begrenset til konkrete og normative uttrykk, men materialet som piperensere fjær, gullpapir og fargeark åpnet opp for et kreativt blikk på språkets betydningsmangfold, og derfor også til fysisk utforskning og utfordring av ulike betydninger. For å forstå samspill og betydninger av ulike seksuelle handlinger er det ifølge Røthing og Svendsen (2009, s. 37) nødvendig å undersøke hvilken rolle kjønn kan spille i fortolkninger av seksualitet. I aktiviteten utforsker Mathias og Christine blant annet heteronormativiteten gjennom fysisk formgivning. Anders utfordrer funksjonsnormen. Elevene har med det formspråket de har fått, brukt aktiviteten til å utfordre og utforske normer de har kjennskap til (Butler, 1993; Arnesen, 2020; Freire, 1970).

Den estetiske tilstanden er en kilde til kritisk refleksjon og fornyelse, da elevene gjennom estetikken kan kritisere, snu og vende på verdier og idealer (Brekke & Willbergh, 2017). Vanligvis vil en person vise til en antatt sammenheng mellom kropp og kjønn. Å identifisere seg som et kjønn gir en antakelse om «samsvarende» kjønnsorgan og en antakelse om tiltrekning til de med motsatt kjønns tegn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 37). Denne antakelsen utfordrer Christine, som kritiserer den antatte sammenhengen mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet. Aktiviteten lå til rette for en utforskende tilnærming som åpnet opp for divergent tenking, kreativ utprøving og en sterk drivkraft til å tenke nytt og kritisk (Madsen et al., 2023). Den estetiske aktiviteten tilbydde på denne måten elevene muligheter for selvutfoldelse.

4.1.2. Anonyme lapperunder

I flere undervisningstimer hadde vi anonyme spørsmål på menti.com. Elevene hadde egen pc og satte seg så ingen kunne se hva de skrev. Etter innlogging på en link fra meg, fikk elever opp en boks hvor de kunne sende inn anonyme spørsmål. Spørsmålene kom opp på tavlen. Etter hvert som jeg svarte på spørsmål, kom også oppfølgingsspørsmål opp på tavlen. På denne måten kunne alle elever stille spørsmål og få svar fra meg, uten å stille det høyt foran klassen. Elevene viste et engasjement for lapperunden, og opplevdes som tryggere på seg selv og hverandre desto flere spørsmål jeg svarte på. Etter hvert var det flere elever som stilte dirkede spørsmål høyt i klasserommet. Til slutt diskuterte elevene svarene mine høyt sammen og stilte temarelaterte spørsmål til hverandre. Intensjonen med aktiviteten var å åpne opp for diskusjon rundt tema som elevene så på som relevante, er interesserte i og lurte på (Mathiesen, 2008; Roaldset, 2015). Spørsmål elevene stilte var blant annet:

Er det normalt å se på porno vist man er 12 år?
Kan du snakke om mensen
Er det digg å ha sex
Er det normalt å onanere når man er 12?

Hvordan vet jeg at jeg snart får mensen?
Hvordan finner man ut om man er bi, lesbisk, homo eller strait?
Eg elsker å ronke er det normalt
Er mensen alltid rødt?

Ka ser når noen kuter tå penisen
din
Finnes det aldersgrense på porno?
Hva kjer vis du tiser når du har
anal
vis du ronker for mye blir penis
hodet deformert?
Må man vere 16 år for å ha sex?
Hva gjør man vist kondomen setter
seg fast i vulva?
Hvorfor får vi hår på
kjønnsorganet?
Hva betyr seksuell lavalder?
Hvor langt inn går vagina?
Hvorfor er det 2 kjønn og ikke 3
eller 4
Hvorfor får man vondt under
mensen?
Hvor gammel kan man være når
man kan ha sex?

Kor gammel e man når man ikkje
kan pule lenger
Hva skjer vis all huden strekker
ned kan du se blodårer
Hvor mange seksualiteter finns det
Hvordan vokser pupper
Er det farlig å ha sex for langt inn
Hva skjer når man får orgasme?
Hvis noen er trans og får vulva, får
de også mensen?
Hvilken straff kan man få vis man
filmer noen som har sex
Hvor stor er gjennomsnittet på en
penis når den er stiv?
Kan gutt bli gravid
Tels intetkjønn som et kjønn?
Finnes det kjønns sykdommer man
kan dø av?

Elevenes spørsmål refererer i stor grad til hva som er normalt/hva som er «godt» (Roaldset, 2015). For eksempel «*Er det normalt å se på porno vist man er 12 år?»*», «*Hvor stor er gjennomsnittet på en penis når den er stiv?»*», «*Hvor gammel kan man være når man kan ha sex?»*» og «*Eg elsker å runke, er det normalt»*. Elevenes spørsmål indikerte at de hadde tenkt på noen ideer som blie presentert for dem, eller som de har observert, og som de har koblet sammen med sine forkunnskaper. Elevenes spørsmål fortalte derfor mye om elevenes forståelse og kunnskap for seksualitet, og presenterte i tillegg hva elevene ønsket å lære (Chin & Brown, 2002). Gjennom spørsmål utforsket elevene de fenomenene de allerede hadde noe forkunnskap om, men som de var usikre på (Piaget, 1953). Aktiviteten la opp til at elevene kunne få strukturerte forventninger til kunnskap som de trolig opplevde som nødvendig for å opptre som kompetent i bestemte sosiale sammenhenger (Roaldset, 2015).

Aktiviteten lå opp til at elevene kunne spørre om hva som er normbasert atferd for spesifikke situasjoner. Gjennom generelle svar kunne jeg veilede elevene til å skape koblinger mellom det de viste og det de fikk kunnskap om (Piaget, 1953; Vygotskji, 1995). Flere elever uttrykte at det var en spennende aktivitet som de likte:

Nora: Jeg likte veldig godt det at man kunne sende inn spørsmål, sånn anonymt. Også var det bare skikkelig spennende.

Meg: Er det en spesiell aktivitet eller tema du ...

Sigurd: Jeg synes det var godt med å ha det der vi hadde på skjermen

Meg: Åja, sånne lapper? Sånne anonyme spørsmål?

Sigurd: Ja!

Meg: Hva var det som var bra med det?

Sigurd: At vi fikk svar på spørsmålene våre og da fikk vi litt mer sånn oppdatert på de tingene.

Som Sigurd påpeker, ble elevene mer «oppdatert på de tingene». Gjennom samtaler om «de tingene» elevene lurte på, kunne elevene utvikle essensielle koblinger og en opplevelse av sammenheng (Chin & Brown, 2020; Antonovsky, 2012). Elevenes skjema ble utvidet gjennom assimilasjon av ny kunnskap i dialog (Piaget, 1953). Når elevene deltok i samtale om et problem, stimulerte i tillegg elevspørsmålene andre gruppemedlemmer til å bruke samme strategier og tankeprosesser, og dermed ble kunnskap og forståelse konstruert som en gruppe (Chin & Brown, 2002). Gjennom denne aktiviteten var det ikke bare jeg om kunne veilede elevene til å bruke fantasien for å skape sammenhenger, men elevene veiledet også hverandre i prosessen med å skape mening (Vygotskji, 1995; Arnesen, 2020).

4.1.3. Kondomsertifikat

I undervisningstimen om prevensjon fikk elevene mulighet til å ta et kondomsertifikat (se figur 4.10). Aktiviteten foregikk på et grupperom. På denne måten kunne de elevene som ikke ønsket å ta kondomsertifikat være igjen i klasserommet og gjennomføre en annen aktivitet. Eleven måtte vise at de kunne sjekke et kondom (holdbarhet og luftbobler), hvordan åpne kondompakken, hvordan kondomet skal tas ut, riktig vei på kondomet, og hvordan ta det på og av en dildo. Til slutt måtte elevene vise hvordan kondomet kan gjøres om til en slikkelapp, og hvilken vei slikkelappen skal ligge på for eksempel vulva. Med unntak av to elever, gjennomførte hele klassen kondomsertifiseringen.



Figur 4.3: Kondomsertifikat som elevene fikk utdelt (uten navn)

Elevene gjennomførte en og en, og fikk veiledning underveis når de brukte kondomet. Gjennom min vurdering av elevenes produkt, kunne elevene kan forstå hva de fikk til, hva de delvis fikk til og hva de enda ikke hadde forstått (Hoveid & Hoveid, 2018). Min vurdering uttrykte det blikket som elevene måtte utvikle for å kunne bedømme kvaliteten på eget arbeid. Denne prosessen gjorde elevene i stand til å vite hva de kunne, og samtidig hva som måler godt nok for den konkrete bruken (Hoveid & Hoveid, 2018). Jeg hadde en kontinuerlig samtale med elevene under gjennomføringen, hvor elevene ble bekreftet når de utførte riktig og veiledet om de ga uttrykk for at de ville ha hjelp (Vygotskji, 1995).

Aktiviteten la opp til at elevene fikk erfare hvordan et kondom skal brukes, hvordan den følte, luktet og hvordan den kunne gjøres om til en slikkelapp. Slik tilegnet elevene seg praktisk kunnskap, «jeg kan»-kunnskap. Det var lett å vurdere, fordi kunnskapen var et synlig uttrykk for kunnskap i bruk (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 35).

Flere av elevene, særlig guttene, var veldig spente og trippet rundt klasserommet før og etter det var deres tur til å prøve. Guttene som hadde fått prøvd, ønsket å ta et nytt og spurte om de kunne få med seg kondomer hjem for å øve. Jentene i klassen var mer fnisete, men ville også ha med seg kondomer hjem. Elevgruppen gikk fra å være i godt humør til å se ekstremt fokuserte og spente ut. Alle ville få til kondomsertifikatet. Kroppslig læring vises blant annet gjennom nettopp følelser og endringer i affektiv intensitet (Svendsen, 2021, s.101). Endring i sinnstilstand og kroppslig uttrykk indikerte at elevene opplevde kroppslig læring (Antunes & Butler, 2022). Etter en elev tok kondomsertifikatet uttalte han:

Sigurd: Mamma kommer til å bli så stolt av meg! Jeg gleder meg til å vise henne det!

I intervju var det flere elever som trakk frem denne aktiviteten som noe spesielt de husket etter å ha deltatt i prosjektet:

Meg: Ja? Er det noe spesielt tema eller aktivitet som du husker på eller vil nevne?

Nora: Det kondomsertifikatet kanskje

Meg: Er det noe spesielt du har lært eller som du har lyst til å ta opp?

Mathias: Jeg lærte hvordan en skal bruke en kondom på penis også.

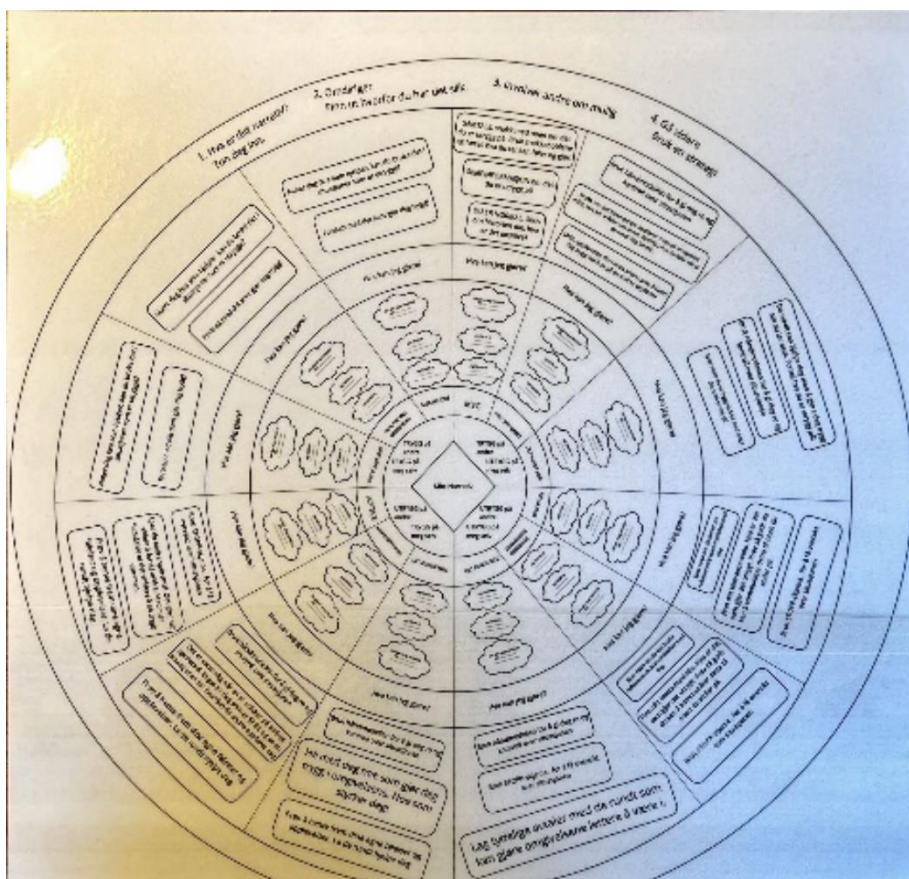
Aleksander: Det var egentlig, jeg lærte ganske mye, også var det godt at vi prøvde med sånne kondomer.

Ut fra elevenes uttalelser, opplevde de aktiviteten som meningsfylt og som kunnskap de vil ta med seg videre. Det henger trolig sammen med at elevene fikk inngå i prosesser hvor kunnskapen de lærte førte til anvendelse, altså tilegnet de seg praktisk kunnskap (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 36). Den praktiske kunnskapsformen legger til rette for at elevene senere kan koordinere handlinger i situasjoner de havner i, og mestre disse (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 33). Det henger også sammen med at kunnskapen om hvordan et kondom kan brukes, opplevdes som nødvendig kunnskap for senere sosial deltagelse (Roaldset, 2015). Aktiviteten ble derfor verdifull, fordi elevene etter deltagelse kunne fremstå kompetent på området (Roaldset, 2015).

4.1.4. Casearbeid med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*

I hver undervisningstime arbeidet elevene med caser eller «utfordringer» knyttet til temaet det ble undervist om. I arbeidet brukte elevene *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* for å fastslå eller identifisere en konflikts bakgrunn, konsekvenser og videre identifisere og velge blant alternativer for å løse konflikten. Elevene diskuterte med

læringspartner og i grupper på fire. I plenum presenterte gruppene sin løsning på utfordringen. Alle elevene fikk egen modell (se figur 4.4).



Figur 4.4: Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering som elevene fikk delt ut

Den andre utfordringen i andre undervisningstime «Kropp, kjønnsmangfold og samfunnsnormer» var «*Tim liker å ha på seg høyhæler, men er usikker på hva andre tenker om det. Han vil gjerne gå med det på skolen. Hva kan Tim gjøre?*»

Gruppe 1 (Cecilie, Christine, Anders): Vi tenkte at Tim er trygg på seg selv, men utrygg på andre fordi han er redd for hva de tenker om at han liker å gå i hæler. Han er usikker på andres oppførsel. Tim tenker at han vil ha på seg hæler, men at det er unormalt. Han føler seg annerledes og rar, og det gjør at han ikke har på seg hælene ... Han kan «prøve å hente frem sine egne følelser og la de rundt hjelpe deg».

Gruppe 2 (Mathias, Eline, Sigurd og Sofie): Vi tenkte det samme som de andre. Men vi var usikre på om det var andre eller andres oppførsel, så vi tok andre. Tim tenker at andre mener han er homo og rar og ... kanskje vil være jente når han har på hæler, det gjør at han føler seg teit og utenfor, så han har ikke på hælene. Vi tok samme, og tenkte at han kan «hente frem følelser og få hjelp av de rundt», men også at han kan spørre andre spørsmål og høre hva de tenker om hæler generelt.

I uttalelsene argumenterer elevene for Tims navigering av en utfordring med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*. Elevene påpeker hvorfor Tim opplever utfordringen som utfordrende, og argumenterer deretter for hvordan hen kan navigere seg gjennom problemet ved å velge noen strategier. I casearbeidet inngikk elevene i sosiale læringsprosesser, hvor de sammen med jevnaldrende kunne veilede hverandre til å overskride mulighetene som var i øyeblikket (Freire, 1970; Vygotskji, 1995). Ved bruk av *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* inngikk elevene i en sosial prosess hvor de anerkjente hele mennesket, altså hele den fiktive personens kropp, følelser og sinn. Når elevene anerkjente «Tim» som helt menneske, var det mulig å overskride mulighetene Tim hadde i øyeblikket. Elevene kunne endre Tims temporær-romlige forhold ved å undersøke og utforske Tims muligheter for sosial rettferdighet (Freire, 1970; Darder, 2017; Svendsen, 2022).

Den andre utfordringen i fjerde undervisningstime «Samtykke, rettigheter og når det går for langt» var «*Hans følte at han brøt kjæresten sine grenser når de var på date for første gang. Han er usikker på seg selv, hva skal han gjøre?*».

Gruppe 1 (Eline, Anders, Sigurd og Nora): Vi tenkte at han kanskje er utrygg på seg selv og utrygg på andre ... fordi han er så sjenert og ikke kjenner til hennes grenser fordi kanskje de endret seg ... Han er utrygg på min og andres oppførsel ... Han tenker kanskje at han har gjort noe feil eller slemt og vet ikke hva hun tenker ... og det gjør at han ikke føler seg som en bra kjæreste ... så eh ... da holder han seg unna situasjoner hvor han kan være med henne ... Han kan snakke med henne eller foreldre eller han kan «finne sitt toleransevindu og kommunisere dette til noen han stoler på».

Gruppe 2 (Mathias, Cecilie, Aleksander og Sofie): Vi tenkte litt det samme som de andre ... Men vi fant ut at han er trygg på andre fordi det står at han er så usikker på seg selv. Så eh ... Han er utrygg på meg, og han tenker at det er noe feil han har gjort mot kjæresten sin ... så han føler seg ikke noe bra, også tør han ikke snakke med han fordi han er redd for at han gjorde noe ulovlig mot han eller ikke fikk ordentlig samtykke ... Hva kan han gjøre? ... Han kan snakke med han ja ... og han kan snakke med noen om det og bruke snakkeboblene til å fortelle hva han tenker og føler til noen han stoler på ... Kjæresten sin ... eller en venn kanskje? ... Den måten er kanskje tryggest fordi da har han sine tanker klare og han trenger jo å vite hva kjæresten følte.

Elevene utbroderte utfordringen mer enn i undervisningstime to, som viser til at de i større grad visste hva de skulle gjøre i ulike de ulike stegene, for å komme til måltilstanden. Forutsigbarheten gjorde at elevene ikke måtte «tenke» så hardt over de ulike utfordringene. De kunne følge stegene i *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* og finne ut av problemet uten å bruke mye tankevirksomhet på hvordan de skulle løse det. De kognitive operasjonene elevene benyttet seg av i casearbeidet vist som mer og mer automatisert innen den fjerde undervisningstimen. Det handler om at elevene fikk strukturerte forventninger til hvordan de kunne tenke om en utfordring (Piaget, 1953). Elevene hadde en ramme for refleksiv distanse og empatisk innlevelse, hvor de ble veiledet av med og hverandre til å bruke fantasien for å komme til slutten av rammen (Arnesen, 2020; Fyhn, 2017, Vygotskji, 1995). Modellens stegvise prosess tydeliggjorde veien til endring:

Bjørn: Jeg tenkte modellen var en bra ting, først og fremst fordi at den er så konkret. Så du har en plass å begynne, for ofte er spørsmålene så store og åpen, at man sitter der å gaper litt og lurer litt på hvor man skal starte hen. Og da har man det konkrete nøkkelen, eller kartet da, som man følger. Genialt. Ja, modellstrukturen er jo, det med nøkkling, er jo.. genialt. Det med ulike bokser osv. og ja/nei også går du videre, slike da. Men ja, absolutt bra når man får finne ut av problemet. Den gjør deg jo tryggere på valgene du ... eller på svarene du kommer frem til da. Når du nøkler deg frem til det, du må liksom argumentere selv da, for å gå videre.

Tone: Ja jeg tror det er fint å ha for mange, for mange elever er det fint å ha noe håndfast og noe forutsigbart å forholde seg til på en måte. Så jeg tror det kunne fungert i mange forskjellige settinger.

Håndteringen av en utfordring ble mer forutsigbar fordi de ulike stegene kunne brukes i flere settinger. Ifølge Bjørn gjorde denne type «nøkkling» elevene i stand til å bli tryggere på de valgene de tok, da elevene gjennomgående i casearbeidet og ved bruk av *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* måtte argumentere for hvorfor de tok det konkrete valget på de konkrete trinnene.

Elevgruppens ulike navigering av konfliktene, indikerte i at elevene hadde ulik persepsjon av situasjonen og at de derfor også mobiliserte egne erfaringer for å sette seg inn i Hans sitt perspektiv (Mathiesen, 2008). *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* agerte i casearbeidet som en veileder i elevenes refleksive tankeprosesser, hvor elevene med bruk av fantasien koordinerte erfaringer og tanker (Vygotkji, 1995). Elevenes ulike måter å tilnærme seg en utfordring på, bidro også til at de møtte et mangfold av tilgjengelige alternativer personen i utfordringen kunne fulgt. Slik fikk elevene se hverandre mestre på ulike vis, samtidig som de ga hverandre ulike perspektiv på hvordan en sosial deltagelse kan gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Cense, 2019).

I siste undervisningstime ble elevene bedt om å sette seg for seg selv, og tenke på egne eller fiktive utfordringer, og bruke *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* for å navigere seg gjennom dem. Noen elever delte utfordringene sine dirkete med meg eller med læringspartneren sin:

Eline: Min ... utfordring ... er at jeg er redd for hva andre skal si når jeg får menssen... Mhm, jeg er egentlig trygg på meg selv, men utrygg på andre ... på andres oppførsel ... jeg tenker at andre synes jeg er ekkel og lukter rart ... og jeg er redd for at ... det skal synes... jeg føler meg ekkel og annerledes... det gjør at jeg bare vil være hjemme og ikke møte noen fra klassen... hva kan jeg gjøre? ... hvis jeg er skikkelig lei meg kan jeg bruke håndmodellen for å få kontroll over følelsen og sette på tankene ... eller jeg kan prøve å hente frem mine følelser og la de rundt meg hjelpe. Ja. Eller jeg kan høre med storesøsteren min også.

Andre fikk mulighet til å dele fremfor klassen:

Mathias: Ja ... Min utfordring er at man runker på doen i skoletiden. Ja.. jeg tenker at man er utrygg på andre og seg selv ... fordi man vet ikke hvordan andre tenker om det og det er kanskje rart ... Utrygg på min og andres oppførsel, og Jeg tenker at «det er skummelt og unormalt», føler seg kanskje utenfor eller annerledes ... og det gjør at en kanskje holder seg unna de andre når det skjer eller når vi snakker om sånt ... Hva kan jeg gjøre? jeg kan jo slutte med det eller gjøre det hjemme Eller jeg kan finne ditt toleransevindu, hvorfor er det utrygt... prøv så

godt jeg kan å kommunisere dette til noen jeg stoler på... ja. Kunne kanskje sagt det til en voksen som jeg stoler på og fått hjelp.

Både Eline og Mathias reflekterte over seg selv som seksuelle vesen, og viser til en kritisk bevissthet over kulturens innflytelse på selvet ved å identifisere normer som er bidragsytere til deres utfordringer. Som bevisste fremmed så elevene på ulike seksuelle utfordringer og historier med en viss distanse, som ble grunnlaget til undring og en spørrende holdning til deres egen kontekst (Arnesen, 2020; Freire, 1970, Mathiesen, 2008). Samspillet mellom denne nærheten og distansen ga elevene mulighet for å utøve et velbegrunnet skjønn ut fra deres egne referanserammer (Mathiesen, 2008). Ved bruk av casearbeid og *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* ble elevene tvunget til å ikke «bare føle seg som i blinde», men kritisk tenke over sine eller fiktive personers temporær-romlige forhold (Freire, 1970):

Bjørn: Ja, at man tar litt mer fatt i problemstillingen, i stedet for å bare kjenne etter. Ja, den kan jo gi svar da, eller bekrefte det man går å kjenner på, kan det gjøre. Fordi den tvinger deg til å slutte å kjenne, og faktisk stoppe og tenke litt da. Og det er jo det mange trenger. Ikke bare føle seg som i blinde.

Bruken av casearbeid og *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* forutsetter på denne måten et virksomt individ som forstår betydningen av det å være handlende i verden, og som forstår betydningen av å søke andres forståelse, slik at man kan ta del i hverandres forståelse av verden (Mathiesen, 2008). Når elevene brukte *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* i casearbeid, øvde de på å reflektere kritisk over egne situasjoner og å forstå andres perspektiv (Freire, 1970). Gjennom denne måten å arbeide på, er elevene selv et verktøy for å håndtere utfordringer, og kunne skape opplevelser av sammenheng som ga mening for dem (Mathiesen, 2008; Antonovsky, 2012).

Elevenes opplevelse og observasjon av å se andre og seg selv mestre utfordringer bidro til at elevene opparbeidet en forventning om å mestre lignende situasjoner senere i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2015):

Aleksander: Hadde vi ikke brukt den i undervisning, hadde vi kanskje ikke skjønt så mye. Det var godt å finne ut av hva som var det beste. Mhm.

Christine: Det var en ganske bra måte å finne ut av ting på. finne ut av konflikter også. Den kan hjelpe finne ut av konflikten, finne ut av hva du skal gjøre. Den kan hjelpe med å forstå måter å gjøre ting og oppleve ting på.

Sigurd: Det var veldig fint å bruke den egentlig ja. Den var veldig bra laget og den ga i alle fall mening tilslutt så det er fint å ha en sånn der ja. at du kan lære om ting hvis du kommer i konflikter. Hva du kan gjøre.

Modellen var kompleks i starten, men enkel når elevene hadde brukt den flere ganger. Etter prosjektet uttrykte flere elever at *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* er et verdifullt verktøy som bidro til at de forstod mer, og nå visste hvordan de kunne løse utfordringer. Modellen gjorde at elevene kunne «slappe av» når de skulle løse en utfordring, og at de etter gjennomgang av et problem fikk en mestringsforventning til deres eventuelle

deltagelse i lignende utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Antonovsky, 2012). En elev indikerte at bruk av modellen var verdifullt, og at jeg burde selge den til andre lærere. Noen elever uttalte at de ikke kom til å bruke den i fremtiden, med mindre de kom på den. Andre brukte den allerede på egne utfordringer, og ville fortsette å tenke på modellen om de hadde en utfordring i fremtiden. Elever som ikke var aktive fikk ved bruk av *Modell for selvrefleksjon og problemløsning* et konkret og håndfast verktøy å følge. Selv om noen elever ikke var like aktive som klassekameratene, kunne de bruke fingeren til å følge diskusjonen på sin egen modell. På denne måten fulgte alle elevene aktiviteten, til tross for ulikt nivå og aktiv deltagelse.

4.2. Deltakernes opplevelser med det foreslåtte undervisningsopplegget

Ved spørsmål om hvordan elevene opplevde undervisningsopplegget svarte de:

Christine: Det var ganske artig. Det har vært interessant, og ganske lærerikt. Nei, egentlig alt. Det var artigere enn vanlig uke på skolen.

Mathias: Ikke noe som ikke har vært artig. Jeg likte egentlig seksualitetsundervisning.

Aleksander: Det var ganske morsomt egentlig. Litt skummelt også. Nei, jeg synes det var veldig spennende når vi snakket om overgrep også, for det var ganske spennende synes jeg.

Elevenes uttalelser oppsummerer at de opplevde undervisningsopplegget som spennende, lærerikt, annerledes enn en vanlig skoleuke og gøy. Flere fortalte meg at de var glade for at jeg hadde kommet til akkurat deres klasse, nå fikk deres klasse noe spennende som andre klasser var misunnelige på. Elevene tenkte ikke på noe som kunne vært annerledes med undervisningsopplegget:

Eline: Nei det var egentlig perfekt som det var.

Sigurd: Jeg synes det var bra, jeg kommer ikke på noe.

Gjennom elevenes anonyme refleksjonsnotat var det to som kom med noen ønsker:

Anonym elev 1: vi kunne brukt menti.com litt mere

Anonym elev 2: en uke til altså to uker fordi det var lærerikt og gøy

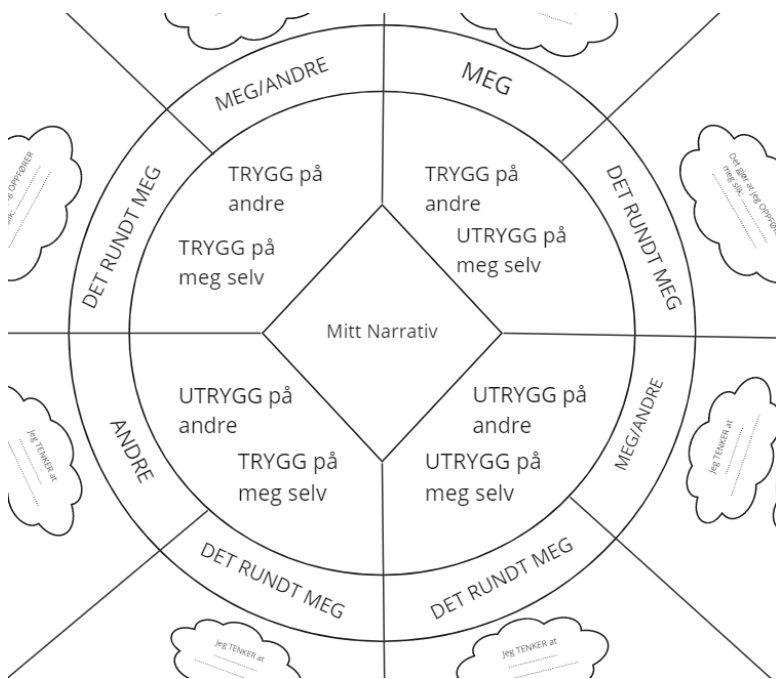
Bortsett fra et ønske om mer av aktiviteten anonyme lapperunder og undervisning en uke til, hadde ingen elever innvendinger på undervisningsopplegget. Jeg tolker det dithen at elevene opplevde den didaktiske undervisningsstrukturen med variasjon mellom teori og aktiviteter som meningsfull for deres kunnskapsbehov (Roaldset, 2015). Jeg fortolker også elevenes mangel på ønsker, som at det tematiske innholdet i undervisningen opplevdes som verdifullt og dekkende for deres opplevde kunnskapshull.

Når jeg spurte elever hva som kunne vært annerledes med *Modell for selvrefleksjon og problemløsning* var det få som hadde noen innvendinger:

Anders: Nei ikke så mye. Kanskje, jeg skjønnte ikke helt sånn «handler»

Sofie: Ikke som jeg kommer på, jeg synes det var bra.

Både jeg og deltagerne merket at flere stoppet opp ved ordene «handler» og «andre/andres oppførsel» ved bruk av *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*. Ordene «handler» og «andre/andres oppførsel» krever høy teorikapasitet. Ordet handler ble forklart hver undervisningstime, og skulle i ettertanke heller vært et mer kjent uttrykk som for eksempel «å oppføre seg». Den reviderte modellen har derfor «Det gjør at jeg OPPFØRER meg slik» i stedet for «Det gjør at jeg HANDLER slik». Veilederen min gjorde meg bevisst på at det ikke er mulig å skille «andre/meg» og «min/andres oppførsel». Andre er det samme som andres oppførsel, en person er summen av de handlinger hen utfører. Modellen er revidert til å kun ha «det rundt meg» og «min/andres oppførsel» som element hvor utryggheten kan plasseres. I ring nummer fem med refleksjonsspørsmålet «hva kan jeg gjøre?» er det lagt til «tenk over hva du kunne gjort for å endre narrativet», for å understreke at elevene selv kan reflektere før de går til neste nivå. Den sjettede sirkelen har tittelen «forslag til strategier», for å tydeliggjøre at den består av forslag til strategier som elevene kan benytte seg av.



Figur 4.6: Innerste sirkel i revidert Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering.



Figur 4.7: Femte og sjette sirkel i revidert Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering.

Lærerne og studentene hadde ingen innvendinger på opplegget eller *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*, men ønsket mer tid til å prate og mer tid til å bruke modellen i undervisningen. Majoriteten av elevene brukte modellen uten støtte i fjerde og femte undervisningstime. Med mer konsekvent bruk av modellen hadde muligens alle elevene brukt den like aktivt. I et revidert undervisningsopplegg, hadde jeg brukt mer tid på arbeid med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*. Det impliserer også en undervisning med flere utfordringer og caser, samt flere diskusjoner om hva som er godt.

På slutten av fjerde undervisningstime, fikk elevene i oppgave å lage sine egne refleksjonsplakater om seksualitet og seksualitetsundervisningen de hadde deltatt i (se figur 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 og 4.6). Elevene stod fritt til å bestemme innholdet selv samt hvordan plakaten skulle utformes. De fikk velge mellom ulike fargeark, pynt og tusjer.



Figur 4.9: Refleksjonsplakat 2



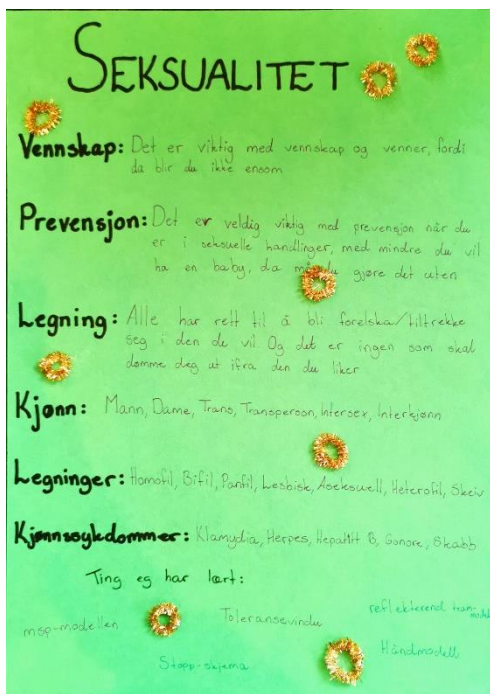
Figur 4.8: Refleksjonsplakat 1



Figur 4.10: Refleksjonsplakat 4



Figur 4.11: Refleksjonsplakat 3



Figur 4.12: Refleksjonsplakat 5



Figur 4.13: Refleksjonsplakat 5

Refleksjonsplakatene kan sees som en synliggjøring av innarbeidet kunnskap, og et bilde på elevenes refleksjoner og tanker i øyeblikket. Temaer som er tatt opp på plakatene er blant annet kjønnssykdommer, kjønnsmangfold, legning, *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering*, seksualitet, forelskelse, kjønnsorgan, prevensjon, graviditet, stoppskjema, håndmodellen, grenser og samtykke. En del av elevgruppen tegnet kondomer eller peniser, og skrev om kjønnssykdommer, prevensjon og kondomsertifikat på sine plakater. Resten av elevgruppen hadde større variasjon blant tema, utforming og refleksjoner på plakatene sine.

Temaene som presenteres gjennom refleksjonsplakatene sier noe om de bestanddelene, både kunnskapsmessig og didaktisk, som elevene opplevde som meningsfullt. Flere elever vektlegger den teoretiske kunnskapen om tema som prevensjonsmidler, kjønnsidentitet og seksuell helse og uhelse. Flere trakk også frem den praktiske kunnskapen det er å anvende et kondom og å løse utfordringer gjennom analytiske stillas. Dette tyder på at elevene så på undervisningen som verdifull når de inngikk i kroppslig affektiv læring, når kunnskapen ble praktisk og de fikk bruk for kunnskapen i aktiviteter og opplevde mestring (Skaalvik & Skaalvik; Svendsen, 2021; Hoveid & Hoveid, 2018). Videre mente elevene at undervisningen var spennende når de lærte om tema som de ikke kunne noe om, og særlig de tema som ble ansett som viktig for sosial deltagelse og inklusjon (Roaldset, 2015; Freire, 1970). Elevene ble spurt om det er noe spesielt de vil ta med seg videre etter å ha deltatt i denne undervisningen eller dette prosjektet:

Sigurd: Egentlig mesteparten. nei, alt egentlig. eh, jenter og gutter, kjønnssykdommer og forskjellig, og hvordan man tar på kondomer og sånn. Også ja. Prikk prikk prikk.

Sofie: Jo, jeg tror det. Det med måten å løse problemer på med den modellen. Det vil jeg ta med meg videre.

Mathias: Det må være alt

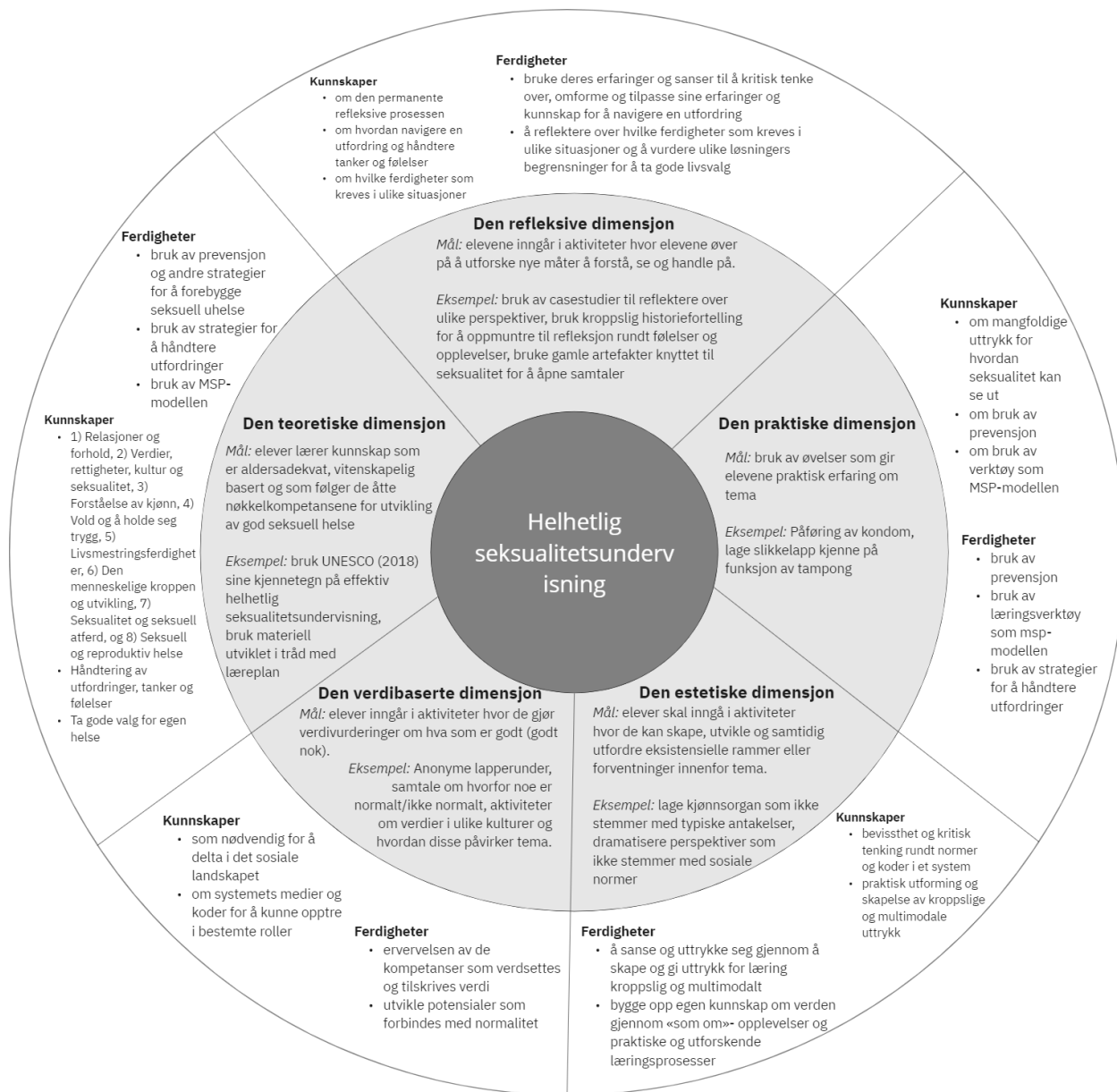
Oppsummert tolker jeg at elevene anså undervisningen som betydningsfull fordi variasjonen, aktivitetene og strukturen bidro til at de utviklet en opplevelse av sammenheng. Den didaktiske strukturen la opp til at elevene kunne skape koblinger mellom indre og ytre stimuli ved å inngå i varierte og praktiske aktiviteter hvor de fikk utforske eller utvikle teoretisk kunnskap på måter som ga mening for dem (Antonovsky, 2012). Ut fra deltagerens opplevelse med undervisningsdesignet, vil jeg hevde at didaktiske implikasjoner for seksualitetsundervisningen er at undervisningen sentreres rundt eleven (Mathiesen, 2008) og at teoretisk, kroppsliggjort affektiv og praktisk kunnskap om seksualitet gjøres relevant for elevene ut fra deres livsverden (Mathiesen, 2008). Seksualitetsundervisningen kan oppleves meningsfull når den legger opp til at elever skal få en logisk og variert undervisning (UNESCO, 2018), og hvor aktivitetene gjør teoretisk kunnskap relevant for elevenes faktiske livsverden (Hoveid & Hoveid, 2018; Roaldset, 2015).

4.3. Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?

For å svare på problemstillingen «*Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?*» vil jeg synliggjøre fem dimensjoner som gjør seg særlig gjeldende i datamaterialet: en teoretisk-, en verdibasert-, en estetisk-, en praktisk- og en refleksiv dimensjon. I denne delen av analysen vil jeg knytte aktivitetene i undervisningsdesignet til de ulike dimensjonene. De ulike dimensjonene omfatter ulike arbeidsformer som låner ut ulike kunnskapsformer. Med disse fem dimensjonene foreslår jeg en didaktisk modell for hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut:



Figur 4.14: Fem dimensjoner i undervisning.



Figur 4.15: Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning med eksempel på mål.

4.3.1. Den teoretiske dimensjonen

I datamaterialet er lærerens (min) kunnskap om seksualitet utgangspunkt for empirien i undervisningen (Skarpmes, 2011). Elevene ble presentert for tema som (1) vennskap, forelskelse og seksualitet, (2) kropp, kjønns mangfold og samfunnsnormer, (3) kjønns sykdommer, prevensjon og graviditet, (4) seksuelle rettigheter, samtykke og når det går for langt, og (5) nytelse, lyst og porno. Den empiriske kunnskapen som deltagerne trakk frem var verktøy for å håndtere utfordringer, kunnskap om grenser og samtykke, kunnskap om hva som er godt og praktisk kunnskap om hvordan bruke prevensjon. Aktivitetene jeg la opp til var didaktisk formet slik at elevene fikk tilgang til ulike

kunnskapsformer. I aktiviteten med anonyme spørsmål fikk elevene spørre om hva som er godt, de lærte om det jeg ut fra samfunnsnormer og vitenskap anerkjente som «normalt» og «godt» (Roaldset, 2015). Ved å lage egne kjønnsorgan i estetiske læringsprosesser kunne elevene utforske og utfordre antatte sammenhenger mellom kjønn, kjønnsorgan og nettopp hva som er godt (Butler, 1993). Øvingen på kondombruk skapte et rom for kroppslig læring og tilegnelse av praktisk kunnskap (Hoveid & Hoveid, 2018; Svendsen, 2021). Gjennom casearbeid og bruk av *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* inngikk elevene i komplekse prosesser som dro på praktisk, teoretisk, verdibasert og refleksiv kunnskap (Arnesen, 2020; Freire, 1970; Antonovsky, 2012). Med *Modell for selvrefleksjon og problemhåndtering* fulgte elevene ulike steg for å reflektere over en gitt situasjon. Øving på de ulike stegene gjorde at tilnærmingen for å løse en utfordring ble transformert til praktisk kunnskap (Antonovsky, 2012; Hoveid & Hoveid, 2018).

Den teoretiske dimensjonen omfatter den empiriske kunnskapen om seksualitet. Den empiriske kunnskapen, eller lærerens kunnskap om seksualitet, agerer som grunnlaget for tilrettelegging og gjennomføring av undervisningsdesignet og for den kunnskapen og kompetansen elevene blir presentert for (Skarpnes, 2011). Målet i den teoretiske dimensjonen er at elever lærer kunnskap som er aldersadekvat, vitenskapelig basert og som følger de åtte nøkkelkompetansene for utvikling av god seksuell helse (UNESCO, 2018). De skal tilegne seg kunnskaper innen 1) Relasjoner og forhold, 2) Verdier, rettigheter, kultur og seksualitet, 3) Forståelse av kjønn, 4) Vold og å holde seg trygg, 5) Livsmestringsferdigheter, 6) Den menneskelige kroppen og utvikling, 7) Seksualitet og seksuell atferd, og 8) Seksuell og reproduktiv helse. Ved å lære om disse temaene skal elever lære å håndtere utfordringer, tanker og følelser og å ta gode valg for egen helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet er at elevene skal tilegne seg ferdigheter for å forebygge seksuell uhelse. Læreren kan nytte denne dimensjonen ved å anvende UNESCO (2018) sine kjennetegn på effektiv helhetlig seksualitetsundervisning og kompetansemålene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.3.2. Den verdibaserte dimensjonen

Anonyme lapperunder kan knyttes til den verdibaserte dimensjonen. Aktiviteten la opp til at elevene kunne tilegne seg kunnskap om hva som er godt og samtidig delta i samtaler om hva som gjør at det gode er godt (Roaldset, 2015; Arnesen, 2020; Freire, 1970). Som elevene sa under intervju, så opplevde de å «bli oppdatert» (elevsitat) på kunnskap som de opplevde som nødvendig for å delta i det sosiale landskapet og for å identifisere seg selv som «normal» (Roaldset, 2015). Å være en sosial deltager i et system betyr å være deltager i den kommunikasjonen som finner sted innenfor systemet (Madsen, 2005, s. 94). For å være inkludert trenger elevene kjennskap til systemets medier og koder for å opptre i bestemte roller (Roaldset, 2015). Ved å lære om systemets medier og koder gjorde elevene seg selv relevant for de kommunikasjonene som finner sted.

Den verdibaserte dimensjonen omhandler verdivurderinger og om hva som er godt (godt nok). Elever har behov for å oppøve de sosiale og seksuelle kompetansene som verdsettes og tilskrives verdi, for å være «normal». Den verdibaserte dimensjonen gir elevene tilgang til disse kompetansene, og kunnskap om ulike sosiale deltagelser som anses som «gode» eller «ikke gode». Målet i denne dimensjonen er at elever inngår i aktiviteter hvor de gjør verdivurderinger om hva som er godt (godt nok). Det vil si hva som er «normalt» og «ikke normalt», og hvorfor noe anses som normalt og ikke. De skal tilegne seg kunnskaper som nødvendig for å delta i det sosiale landskapet og kunnskaper om systemets medier og koder for å kunne opptre i bestemte roller. Læreren kan legge til rette for slike aktiviteter gjennom blant annet anonyme lapperunder.

Den verdibaserte dimensjonen er nært knyttet til den teoretiske dimensjonen. De verdier og systemer som blir fremstilt i undervisningen, vil påvirke de perspektiver på og kompetanser om seksualitet som elevene får tilgang til å erverve. Samtidig vil de kompetanser underviseren ikke vektlegger som verdifull for sosial deltagelse, fremtre som mindre nødvendig og verdifull. Det verdigrunnlaget som utgjør referanserammene hos underviseren, vil ha betydning for de kodene og normene elevene får mulighet til å forstå (Skarpnes, 2011).

4.3.3. Den estetiske dimensjonen

Når elevene lagde kjønnsorgan, utforsket de samfunnsnormer med fysiske materialer. Aktiviteten ga elevene mulighet til å undersøke stereotype antagelser om kroppen sin og om kjønne forventninger. Selv om kjønnet engasjement reflekterer samfunnsmessige forventninger til forholdet mellom kjønn og kjønnsorganene, skapte aktiviteten et rom der elevene kunne forestille seg kjønn og kjønnsorganer annerledes og på denne måten utforske en verden utenfor den tradisjonelle cis-hetero konstruksjonen av kjønnsorganets betydninger (Antunes & Butler, 2022; Butler, 1993).

Den estetiske dimensjonen tar for seg sammensatte prosesser hvor det sansbare, relasjonelle, emosjonelle, kognitive og skapende aktiviseres samtidig. Denne dimensjonen legger til rette for en subjektiv tilnærming (Madsen et al., 2023), og setter derfor eleven i senter for erfaring og læring. Sentralt i dimensjonen er å sanse og uttrykke seg gjennom å skape og gi uttrykk for læring kroppslig og multimodalt. Mennesket er fritt når det leker, når det har en «som om»-opplevelse, når det opplever kunst eller skaper noe kreativt, i en tilstand der følelser og fornuft er aktive samtidig (Brekke og Willbergh, 2017). «Som om»-tilstanden løsriver sansingen fra øyeblikket, og frigjør mennesket fra logikken gjennom at det eksperimenterer med begreper og setter dem sammen på nye måter. På denne måten er den estetiske tilstanden en ny, skapende måte å begripe verden på (Brekke og Willbergh, 2017). Den estetiske dimensjonen skaper altså et rom hvor elever kan bygge opp egen kunnskap om verden gjennom «som om»-opplevelser og praktiske og utforskende læringsprosesser. Målet er at elever skal inngå i aktiviteter hvor de kan skape, utvikle og samtidig utfordre eksistensielle rammer eller forventninger innenfor et tema. Slik kan elevene opparbeide kritisk bevissthet og tenking rundt normer og koder i et system samt

kunnskaper om praktisk utforming og skapelse av kroppslige og multimodale uttrykk. Læreren kan anvende denne dimensjonen ved å legge opp til estetiske aktiviteter der elevene får mulighet til å utforske mangfoldige perspektiver knyttet til sosiale normer. Slik aktiviteter er for eksempel å lage kjønnsorgan av ulike materialer.

4.3.4. Den praktiske dimensjonen

Kondomsertifikatet la opp til at elevene tilegnet seg praktisk kunnskap i kondombruk. Den praktiske kunnskapen ble satt i kontekst med fremtidig sosial deltakelse, og elevene anså derfor kompetansen som verdifull, nødvendig og noe de ville ta med seg videre. Den brukbare kunnskapen anses ifølge Hoveid & Hoveid (2018) som meningsfull, nettopp fordi elevene ser den som anvendelig og nødvendig i fremtidige situasjoner. I casearbeidet med *Modell for selvrefleksjon og problemløsing* øvde elevene på å bruke ulike steg for å løse en utfordring. De ulike stegene ble en tilnærming flere elever brukte på egne utfordringer, og ble til en «jeg kan»-kunnskap.

Den praktiske dimensjonen omfatter undervisning som gir elevene praktisk kunnskap. I denne dimensjonen står øving sentralt, da øving er å oppøve sine kroppslige vaner i retning av å forbedre og kvalifisere det man øver seg på. Det handler om å utvikle gode vaner og en kvalitativ forandring av det kroppslige subjekt (Aggerholm & Standal, 2021, s. 84). Dimensjonen omfatter en subjektiv og et selvrefererende aspekt, hvor elevene selv er med på å vurdere hvorvidt kunnskap er blitt til «jeg kan»-kunnskap. Målet er at elever opparbeider praktisk erfaring om et tema. I bruk av denne dimensjonen kan læreren bruke aktiviteter som «kondomsertifikat» for at elever skal tilegne seg praktisk kunnskap.

4.3.5. Den refleksive dimensjonen

I casearbeidet inngikk elevene i refleksive tankeprosesser. De sosiale læringsprosessene oppfordret elevene til å bruke deres erfaringer og sanser til å kritisk tenke over, omforme og tilpasse sine erfaringer og kunnskap i møte med en utfordring (Mathiesen, 2008; Freire, 1970; Darder, 2017). Elevene reflekterte over hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og vurderte ulike løsningsbegrensninger. Elevene fikk mulighet til å delta med reflektert distanse (Arnesen, 2020) og empatisk innlevelse (Fyhn, 2017) for å forstå og argumentere rundt fiktive personers utfordringer. Når elevene prøvde å forstå og argumentere, rettet de et blikk mot hvordan ulike indre og ytre stimuli kan oppleves og håndteres (Freire, 1970). På denne måten ble elevene invitert til å ta stilling, danne en identitet og kroppsliggjøre et seksuelt jeg. Arbeidet bidro til at elevene reflekterte rundt hvorfor en utfordring kan være som den er, hva som rører seg i utfordringen, hvilke løsninger som finnes og hvorfor noen løsninger egner seg bedre enn andre. Bruken av virkelige livsscenarier som ikke maskerte konfliktene til stede støttet elevene i å utvikle opplevelser av sammenheng (Antonovsky, 2012).

Unge mennesker lærer om sitt seksuelle selv gjennom å gjøre, observere og dele erfaringer. Desto flere ulike narrativer unge har å identifisere seg med, desto større narrativ handlekraft

vil de ha (Vygoskji, 1995). I stedet for å gi unge leveregler som sjeldent heller enn ofte vil fungere i kompleksiteten til virkelige livssituasjoner, ble elevene forberedt for konflikt gjennom arbeid med mangfoldige historier. Historiene ble utgangspunktet for at elevene fikk kunnskap om og kjennskap til egne og ulike synsvinkler. Ifølge Arnesen (2020, s. 51) er det en fare for ensretting og mangel på utvikling av dømmekraften dersom elever ikke møter motstand i form av andre synsvinkler.

Med *Modell for selvrefleksjon og problemløsning* måtte elevene bruke empatisk innlevelse for å sette seg inn i fiktive menneskers utfordringer. Den empatiske deltagelsen tillot elevene å berøre livet til utfordringspersonene på en måte som ikke lar seg gjøre på andre måter. Gjennom den empatiske deltagelsen, ble elevene invitert til å utforske de ulike forholdene utfordringspersonen hadde til foreldre, jevnaldrende og partnere. Ved å gjenkjenne flere ønsker, inkludert ønsket om å passe inn i og tilhøre et fellesskap eller en familie, i stedet for å strebe etter individuell autonomi, lærte elevene trolig sosiale forventninger og sosialt press. Når jeg understrekte at elevene lærte om seg selv og andre ved å løse og omformulere «utfordringer» til læringserfaringer, ble aktiviteten i tillegg en motvekt til presset om å lykkes og hele tiden ta riktige valg.

Elevene måtte inngå i en underveisvurdering og innrette sine handlinger etter egen utviklingsprosess med *Modell for selvrefleksjon og problemløsning* (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 39). Ved hvert steg måtte elevene selv evaluere svarene sine, og stille seg kritisk til hvorfor de svarte det de svarte. Modellen synliggjorde ulike steg i problemløsningsprosessen, og ble et verktøy elevene kunne bruke kritisk for å avdekke ulike aspekter i en utfordring og komme frem til en løsning. Et menneskes evne til mestring av stressfaktorer og kriser, henger ifølge Antonovsky (2012) sammen med opplevelsen av sammenheng (OAS), som er opplevelsen av tilværelsen som meningsfylt, forståelig og håndterbar (Heggen, 2007, s. 76). Arbeid med *Modell for selvrefleksjon og problemløsning*, bidro til at elevene opplevde at utfordringene ga mening, ble mer forståelig og opptrådte som mer håndterbare.

Den refleksive dimensjonen er en arena for refleksjon og refleksive tankeprosesser. Refleksivitet er en permanent prosess som foregår ved at enhver sosial praksis konstant undersøkes, vurderes og omformes i lyset av ny viten som vedvarende strømmer inn i alle former for sosial praksis og som løpende endrer karakter (Madsen, 2005, s. 79). Målet med refleksjonen var at elevene skulle overskride det de allerede visste, og kunne utforske nye måter å se og forstå på (Freire, 1970; Brekke & Eide, 2021). Hvis mennesket ikke kunne forestille seg en gitt situasjon som annerledes enn den er, da ville det ikke ha noen mulighet til å gripe inn i verden og endre den (Arnesen, 2020; Freire, 1970). Elevene må altså ha en evne til å forestille seg en situasjon annerledes. Det er gjennom evnen til å se ting på forskjellige måter, og til å danne seg forestillinger om en hittil ikke-eksisterende fremtid, at vår forestillingskraft kommer til uttrykk (Mathiesen, 2008). Målet er at elevene inngår i aktiviteter hvor de øver på å utforske nye måter å forstå, se og handle på. Læreren kan legge til rette for slike sosiale læringsprosesser ved for eksempel bruk av casestudier og *Modell for selvrefleksjon og problemløsning*.

4.3.6. Oppsummering

I analysen fant jeg at elever drar nytte på ulike kunnskapsformer i møte med ulike aktiviteter. Med utgangspunkt i resultatene utledet jeg et forslag til en modell for hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning. *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning* inkluderer en teoretisk-, verdibasert, estetisk-, praktisk og en refleksiv dimensjon, som utleder ulike kunnskaper og ferdigheter. Gjennom den teoretiske dimensjonen kan læreren legge til rette for empirisk kunnskap som er aldersadekvat, vitenskapelig basert og som følger de åtte nøkkelkompetansene for utvikling av god seksuell helse (UNESCO, 2018). Lærerens didaktiske formgivning og formidling preger hvorvidt elevene blir oppfordret til å utforske og utfordre eksistensielle rammer knyttet til seksualitet i den verdibaserte og estetiske dimensjonen. Gjennom den praktiske dimensjonen veileder læreren elevene til å omforme den teoretiske kunnskapen til praktisk kunnskap. Ved bruk av den refleksive dimensjonen legger læreren til rette for at elevene inngår i sosiale læringsprosesser hvor elevene utforsker nye måter å forstå, se og handle på.

Jeg har i dette delkapitlet vist hvordan læreren kan benytte hver dimensjon i tilrettelegging av en helhetlig seksualitetsundervisning. Selv om jeg har sett på noen aktiviteter knyttet til de spesifikke dimensjonene, kan dimensjonene brukes med andre metoder og tilnærminger. Læreren kan bruke *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning*, presentere innhold og tilpasse metoder på den måten hen ønsker innenfor dimensjonens begrensninger. Intensjonen med den didaktiske modellen, er å sikre at elever drar på ulike kunnskapsfelt og dermed muliggjøre opparbeiding av flere typer kunnskaper og ferdigheter i tilknytning til seksualitet. Slik jeg forstår det, kan bruk av modellen muliggjøre at elever gradvis utvikler kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger, og på denne måten fordre til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019i). Ved å bruke *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning* som et didaktisk verktøy i utforming av undervisningen, kan læreren bidra til å legge til rette for en helhetlig undervisning.

5. Sosiale betingelser og dannelsesbetingelser i forskningen

Gjennom designbasert forskning har jeg undersøkt problemstillingen «hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?» og ut fra empiri utledet et forslag til hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut. Forslaget er et resultat av en gitt kontekst og gitte betingelser som var til stede under gjennomføringen. Det betyr at forslaget kan være utfordrende å generalisere eller rekonstruere. For å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning vil jeg se på de sosiale betingelsene og dannelsesbetingelsene som lå til grunn for studien, og argumentere for at læreren gjennom ulike premisser kan legge til rette for en helhetlig undervisning.

5.1. Sosiale betingelser

Sosiale betingelser er de forhold i samfunnet som hemmer eller fremmer dannelsen av hele mennesket (Mathiesen, 2008, s. 74). Jeg vil ta utgangspunkt i gjennomføringen av studien og se den opp mot sosiale betingelser som hemmer eller fremmer dannelsen av elever i seksualitetsundervisningen.

Med tanke på skolens struktur og organisering, læreres manglende kompetanse og nasjonale prøver som kvalitetssikring av faglige kunnskaper, er jeg undrende til om elevene faktisk får mulighet til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sex og samfunn, 2022) tilknyttet seksualitet, eller om de i praksis utvikler evner knyttet til fagene. Gitt de sosiale betingelser som synes å sette rammer for seksualitetsundervisningen, er jeg undrende til om disse rammene faktisk fremmer dannelse av hele eleven eller ikke.

Seksualitetsundervisningen skal være en læreplanbasert prosess (UNESCO, 2018), og i Norge er det bestemt at seksualitetsundervisningen skal undervises på tvers av flere fag heller enn som en helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om denne fordelingen av seksualitetsundervisning omtales som mer «praktisk» av UNESCO (2018), vil jeg hevde at fordelingen ikke oppfordrer til dybdelæring om seksualitet, slik som overordnet del av læreplanen i utgangspunktet forutsetter at seksualitetsundervisningen skal bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil hevde at denne fordelingen fordrer til at læreren fokuserer på det fagspesifikke i undervisning. Det kan samtidig pekes på at de fagspesifikke inngangene gir elever ulike perspektiver på seksualitet, og slik bidrar til dybdelæring. Etter min forståelse ligger ikke problemet i selve fordelingen, men i tråd med andre sosiale betingelser som nasjonale prøver, fordrer en slik fordeling et fokus på faglige kunnskaper og ferdigheter. Det handler om at skoler vurderes etter elevenes faglige kunnskaper og ikke etter deres kunnskap om identitetsnære tema. Det er ikke utenkelig at læreren arbeider med det elevene og hen blir vurdert på, heller enn et tema læreren opplever som vanskelig og ubehagelig å undervise om (Sex og samfunn, 2022). Det er ikke utenkelig at seksualitetsundervisningen heller handler om selve faget eller bortprioriteres.

Når jeg gjennomførte studien, skulle elevene i utgangspunktet ha undervisning i norsk, samfunnsfag, KRLE, engelsk, matte og kunst & håndverk (se figur 5.1). Jeg fikk frie tøyler i

utforming av undervisning, og forholdte meg ikke til fagene (se figur 5.2). Hadde jeg måtte planlegge undervisningen etter fagene, hadde jeg tilpasset metodikken og de pedagogiske inngangene etter fagenes diskurser. Jeg hadde trolig fulgt tilnærmingene Støle-Nilsen (2022) påpekte er vanlige for ulike fag; for eksempel helsetilnærmingen i naturfag, og en kjønn- og mangfoldstilnærming i fag som KRLE og samfunnsfag. Med en slik undervisning kunne jeg ha bidratt til å bygge opp under det forskningsfeltet problematiserer som et disiplinært skille mellom ulike typer kunnskap knyttet til seksualitet (Svendsen, 2017).

Timeplan veke 2

	Måndag	Tysdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08:55 – 10:00	Norsk	Engelsk	Norsk/naturfag	Matte	Matte
10:00 – 10:15					
10:15 – 11:15	Norsk	Norsk	Norsk/naturfag	Engelsk	Norsk
11:15 – 11:35					
11:35 – 12:00					
12:00 – 12:50	Samf.	Gym	Samf.	Musikk/naturf.	Kunst & Handv.
12:50 – 13:40	KRLE	Gym	KRLE	Musikk/naturf.	Kunst & Handv.
13:40 – 13:50					
13:50 – 14:40		A-plan	Norsk	Fysak	

Fargekoda timeplana:

- Raud: Utelukka
- Gul: Kan brukes om det trengs
- Grøn: Timar til rådighet

Figur 5.1: Oversikt over elevgruppens opprinnelige timeplan.

Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Første time	Introduksjon til opplegget + introduksjonstime	Undervisning tema 2		Undervisning tema 4	Undervisning tema 5
Andre time		Undervisning tema 2		Undervisning tema 4	Undervisning tema 5
Tredje time	Undervisning tema 1		Undervisning tema 3		Intervju
Fjerde time	Undervisning tema 1		Undervisning tema 3		Intervju

Figur 5.2: Oversikt over timeplan for gjennomføring av seksualitetsundervisningen.

Jeg fikk en fleksibel ramme som gjorde at jeg kunne fokusere på å forme en undervisning etter UNESCO (2018) sine åtte nøkkelkonsepter frikoplet fra fagspesifikke diskurser. Den faglige rammen gjorde at jeg kunne undervise hver dag, og på denne måten skape en opplevelse av sammenheng og kontinuitet for elevene. Daglige undervisningstimer muliggjorde at hver undervisningstime kunne bygge videre på tematikk fra tidligere undervisning, og slik opptre logisk for elevene (UNESCO, 2018). Stoffet satt ferskt i elevenes minner, og da var det mulig for meg å veilede elevene til å trekke koblinger mellom det tematiske innholdet på tvers av timene. På denne måten kunne elevene oppleve en sammenheng mellom fagstoff undervist i tidligere timer og det fagstoffet de lærte i den gitte undervisningstimen (UNESCO, 2018). Problemet med den faglige rammen var at elever som var borte fra undervisning, ikke fikk med seg innholdet. Hadde noen elever vært borte hele uken hadde de gått glipp av undervisning om temaet i sin helhet. Skolen har krav til timetall i ulike fag (Regelverktolkingar frå udir, 2022) og en slik ramme kan potensielt gjøre at elever hadde fått mindre timer enn hva som er stadfestet i de ulike fagene.

Den faglige rammen gjorde det lett for meg å undervise med utgangspunkt i elevenes livsverden (Mathiesen, 2008). Etersom vi var sammen store deler av dagene, var det mulig for meg å vise engasjement og oppmerksomhet for elevenes liv og anerkjenne deres verden (Arnesen, 2020). Mitt pedagogiske nærvær gjorde at jeg ble godt kjent med elevene og de med meg. Da var det mulig for meg å veilede elevene til å skape en opplevelse av sammenheng mellom deres indre og ytre stimuli, ettersom jeg kjente til deres referanserammer (Freire, 1970; Antonovsky, 2012). Hadde jeg undervist i ulike timer spredt over flere måneder og i ulike fag, hadde det trolig vært vanskeligere å veilede elevene til å trekke koblinger mellom fagstoffet og til egne referanserammer. Det kunne vært vanskeligere for læreren å se elevenes faktiske utvikling og å utøve nærvær med elevene. Med en fragmentert undervisning hadde kanskje fagstoffet vært løst heller enn ferskt i elevenes minner. Jeg tror at den faglige rammen med en uke intensiv undervisning fritt for andre faglige tilnærminger, gjorde det mulig for meg å bidra til at elever kunne få en opplevelse av sammenheng både fra time til time og mellom deres livsverden og fagstoffet.

5.2. Dannelsesbetingelser

Dannelsesbetingelsene defineres som oppdragelsen og utdannelsen av samfunnets medlemmer (Mathiesen, 2008, s. 74). I dette delkapittelet undersøker jeg bakgrunnen for utfallene av studien, og ser på grunnleggende forutsetninger jeg anser som sentrale for at undervisningsdesignet ble tatt imot slik det ble.

5.2.1. Et trygt fellesskap

Ut fra observasjon av elevene og deres redegjørelser i analyse materialet, vil jeg peke på en gjennomgående trygghet blant elevene og innad i elevene selv. Til tross for at elevene arbeidet med identitetsnære tema, møtte de undervisningsopplegget med nysgjerrighet og engasjement. Mathias delte sine utfordringer med onani på skoledoen høyt med klassen og Eline delte sin redsel for å få mensen med meg og sin læringspartner. Når vi hadde anonyme lapper under stilte elevene til slutt spørsmålene høyt, da de var ivrige etter svar med en gang. Når elevene inngikk i praktiske og refleksive aktiviteter var det med

engasjement og iver at de delte sine tanker med medelevene. Når elevene skulle lage egne kjønnsorgan, hev de seg over aktiviteten med engasjement. Elevene utforsket og utfordret normer for kjønn og kjønnsidentitet med undrende tilnærminger. Jeg tror at dette henger sammen med at elevgruppen hadde et trygt fellesskap og læringsmiljø, hvor elevene var trygge på hverandre og seg selv.

Med utgangspunkt i Mathiesen (2008) blir mennesker bare mennesker gjennom det menneskelige fellesskapet. Gjennom deres fellesskap var det en gjennomgående trygghet som muliggjorde at elevene kunne være hele seg selv i læreprosessene og i klassefellesskapet (Darder, 2017). Med denne tryggheten som grunnlag kunne elevene sammen med meg inngå i sosiale læringsprosesser og undersøke forhold som preger dem og som de samtidig preger (Freire, 1970). Hadde ikke elevene vært en del av et trygt fellesskap, vil jeg påstå at de ikke kunne inngått i læreprosesser som angikk selvet på en slik måte som undervisningsdesignet oppfordret til (Darder, 2017; Freire, 1970). Mathias hadde trolig ikke delt sine utfordringer og Eline sin redsel. Under anonyme lapperunder hadde elevene trolig ikke endt med å stille de anonyme spørsmålene høyt. Elevene hadde trolig opplevd å lage et kjønnsorgan som ubehagelig eller flaut. Det hadde heller ikke vært gitt at elevene ønsket å tre et kondom på en dildo og å lage en slikkelapp ut av et kondom. Ettersom så mange elever opplevde disse nære aktivitetene som gode, vil jeg påstå at elevene befant seg i et trygt rom hvor de opplevde å kunne utforske og utfordre uten fare for eksklusjon og med hele seg. En forutsetning for at læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning, er at elevene inngår i et trygt fellesskap hvor de er trygge på hverandre og seg selv.

5.2.2. Med utgangspunkt i elevenes livsverden

Undervisningen tok utgangspunkt i elevenes livsverden. Når elevene fikk inngå i aktiviteter som tematiserte de maktstrukturer elevene selv var en del av, kunne elevene faktisk stille seg kritisk til sin egen virkelighet (Freire, 1970). Kun ved at elevene kunne bidra, utforske og være helt seg selv i læringsprosessene, kunne jeg skape et rom for slike læringsprosesser (Darder, 2017). Når elevene fikk bruke egne referanserammer for å utvikle strategier for å håndtere utfordringer, fikk de skape en kobling mellom deres indre og ytre, og på denne måten skape egne opplevelser av sammenheng og mestringsforventninger (Antonovsky, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik som Mathiesen (2008) vektlegger, må undervisningen ta utgangspunkt i elevenes livsverden for at elevene skal anse kunnskapen som anvendbar. Hadde elevene blitt presentert for strategier som ikke tok utgangspunkt i deres livsverden, hadde de trolig ikke sett anvendbarheten i strategien og dermed ikke brukt den. Når elever skulle delta i praktiske aktiviteter fikk de delta med hele seg og med de forkunnskapene de allerede hadde (Mathiesen, 2008; Piaget, 1953; Hoveid & Hoveid, 2018).

Når elevene fikk bruke egne ressurser for å mestre, handle og utøve kunnskap, ble kunnskapen gjort om til kunnskap i bruk (Hoveid & Hoveid, 2018). På denne måten synliggjorde elevene lærestoffets eksistensielle betydning selv (Mathiesen, 2008, s. 37). Jeg måtte veilede og modellere for de elevene som ikke hadde kjennskap til de fysiske aktivitetene, og støttet de som allerede hadde forutsetninger til å gjennomføre (Vygotskji, 1995). Hadde jeg lagt opp til at elevene skulle gjennomføre praktiske og fysiske aktiviteter

uten å ta utgangspunkt i deres forutsetninger, ville elevene trolig hatt vanskelig for å gjennomføre og mestre aktivitetene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med utgangspunkt i elevenes livsverden kunne jeg legge opp til ulike arbeidsformer, som ga elevene et formspråk til å utvikle kunnskaper, holdninger og ferdigheter på måter som ga mening for dem (Roaldset, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017; UNESCO, 2018). Skal elever inngå i undervisning om seksualitet, anser jeg det som en forutsetning at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes livsverden for at elevene skal kunne skape koblinger mellom deres indre og ytre stimuli (Antonovsky, 2012). Jeg vil hevde at dette gjøres best ved å legge opp til elevsentrerte aktiviteter, hvor elevene kan bruke egne ressurser for å gjøre den teoretiske kunnskapen anvendbar (Hoveid & Hoveid, 2018).

5.2.3. Pedagogisk nærvær og kreativitet

I datamaterialet beskriver de fleste elevene at de opplevde undervisningsdesignet som «perfekt slik det var», og en av elevene skulle gjerne hatt en uke til. I utforming av undervisningsdesignet var det min kreativitet, innsats og kompetanse som skapte en ramme elevene opplevde som verdifull. Undervisningsdesignet i seg selv var ikke perfekt eller en løsning på problemer innen seksualitetsundervisningsfeltet.

Læreren utgjør ifølge (NOU 2023:5, s. 234) en nøkkelrolle i seksualitetsundervisningen, og det var i denne sammenhengen mitt pedagogiske nærvær og min kreativitet med fagstoffet som utgjorde en nøkkelrolle i undervisningen. Med pedagogisk nærvær var det mulig å møte elevene på måter som ga mening for dem og som bidro til at de hadde positive opplevelser i undervisningen. Jeg vil peke på at læreren sitt pedagogiske nærvær, kompetanse og kreativitet har verdi for elevene i undervisning om identitetsnære tema som seksualitet.

Jeg var til stede i undervisningen. Jeg la særdeles mye tid i forberedelser og jobbet hardt for å sikre at elevenes opplevelser var positive, noe som trolig skinte gjennom til elevene. Ifølge Arnesen (2020) handler pedagogisk nærvær om engasjement, oppmerksomhet og evne til å anerkjenne og vise respekt til alle elever (ibid., s. 15). Jeg ga mye oppmerksomhet til den enkelte eleven og undervisningsprosessen, fordi elevene og undervisningsprosessen betydde mye for meg.

I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uten pedagogisk nærvær ser jeg det som vanskelig å møte elevene med tillit, og å gi de krav og utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det henger sammen med at læreren og elevene må tilpasse undervisningen sammen for å fremme danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hadde jeg ikke gitt like mye til prosessen, hadde det vært vanskelig for meg og elevene å tilpasse undervisningen sammen. Elevene hadde trolig merket undervisningen som mindre engasjerende i form av mindre tilstedeværelse og interesse for det jeg underviste om. En lærer som ikke viser stor interesse og er halvveis til stede signaliserer mulig at elevene ikke er verdifulle og at det de skal lære ikke er interessant.

Elevene lurte på mye og jeg hjalp dem med å forstå det de ønsket å forstå. Jeg tullet ikke bort noen av spørsmålene deres. Elevene forstod fort at jeg ikke var flau eller kjente på skam når jeg snakket om seksualitet, og det gjorde det mulig tryggere for elevene å snakke med meg om temaet. Jeg hadde kompetanse til å bekrefte eller avkrefte informasjon, og jeg kunne veilede elevene til å reflektere kritisk over fagstoffet jeg presenterte. Hadde jeg ikke hatt kompetanse om temaet, hadde elevene trolig merket det. En undervisning hvor læreren ikke får til å svare på det elevene lurer på, eller en undervisning hvor læreren ikke veileder elevene i deres utforskende arbeid, vil trolig oppleves som utrygg for elevene. Slik jeg forstår det, henger det sammen med at identitetsnære tema krever at elever gir av seg selv og er sårbare i undervisningen. Skal elever med trygghet kunne være sårbare og gi av seg selv, krever det at læreren skaper sosiale læringsprosesser der elevene anerkjennes som hele mennesker gjennom kjærlighetshandlinger (Freire, 1970; Darder, 2017). Gjennom kjærlighetshandlinger kunne jeg bruke min kompetanse til å veilede og bekrefte elevene.

Med mitt nærvær og min kompetanse, var det mulig å bruke kreativiteten sammen med elevene for å skape noe i fellesskap. Sammen med elevene kunne jeg variere arbeidsmetoder slik at elevene ble presentert for mangfoldige perspektiv som passet dem. Med kreativiteten kunne jeg finne ressurser i elevene, og skape forbindelser mellom deres indre og ytre miljø som er forutsigbare og forståelige (Antonovsky, 2012). En lærer som ikke er kreativ i møte med elevene og fagstoffet vil trolig ikke kunne legge til rette for at elevene skal lære på sine premisser. Hadde jeg ikke vært kreativ i min tilnærming til fagstoffet, kan det være at jeg hadde lagt opp til arbeidsmetoder som kun noen elever trivdes i. Uten kreativiteten hadde jeg mulig unngått å se fagstoffet fra ulike vinkler, og på denne måten representert kun et perspektiv av et mangfoldig tema.

Lærerens tilstedeværelse, kompetanse og kreativitet er en forutsetning for at elever skal inngå i en trygg og variert undervisning om identitetsnære tema med engasjement. Skal læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning ser jeg det som nødvendig at læreren har kompetanse, er kreativ og praktiserer pedagogisk nærvær.

5.3. Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning?

Sosiale betingelser og dannelsesbetingelser virker inn på hvordan læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning. Læreren kan dessverre ikke endre seksualitetsundervisningens sosiale betingelser på kort sikt, men dannelsesbetingelsene styrer læreren i større grad. Dannelsesbetingelsene er de lokale forholdene i miljøet og på skolen, forhold som læreren lettere kan tilpasse.

I gjennomføring av studien fant jeg at et trygt fellesskap, undervisning med utgangspunkt i elevenes livsverden og pedagogisk nærvær og kreativitet var forutsetninger for at seksualitetsundervisningen gikk så bra som den gjorde. Skal læreren kunne legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning som utstyres elever med kunnskap og ferdigheter innen de kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspektene ved seksualitet (UNESCO, 2018), vil jeg hevde at disse tre forutsetningene er av betydning. Jeg vil med utgangspunkt i Skarpnes (2011) anerkjenne at lærerens kunnskap er knyttet til potensielle verdistrukturer

som ikke kan betraktes uavhengig fra de nasjonale kontekstene læreren er en del av, og som lærergjerningen påvirker (Skarpnes, 2011). Det vil si at de dannelsesbetingelser elevene mottar i stor grad også avhenger av hva læreren anser som gode dannelsesbetingelser. Jeg har funnet at læreren kan legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning med tre forutsetninger, men disse er med utgangspunkt i Skarpnes (2011) avhengig av hva jeg anser som gode dannelsesbetingelser. Jeg vil anerkjenne at hva som er gode dannelsesbetingelser i seksualitetsundervisning kan være noe annet i andre utdanningskontekster og for andre lærere.

Det didaktiske forslaget, *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning*, forutsetter også at elevene er i et trygt fellesskap, at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes livsverden og at læreren praktiserer pedagogisk nærvær og kreativitet. Skal modellen være nyttig, må elevene være i et trygt læringsmiljø, og læreren må ta utgangspunkt i elevenes livsverden for at temaene føles relevante og muliggjør at elevene knytter teorien til egne referanserammer. Skal læreren få til en slik undervisning, krever det i tillegg at læreren er kreativ og bruker pedagogisk nærvær for å veilede elevene i de ulike dimensjonene. Med utgangspunkt i seksualitetsundervisning utledet jeg et forslag til hvordan pedagogisk praksis kan se ut i undervisning om identitetsnære tema. Jeg vil hevde at *Didaktiske modell for helhetlig seksualitetsundervisning*, fordi den bidrar til at læreren kan legge til rette for at fagstoff presenteres med varierte innganger og tilnærminger, også kan være nyttig å bruke i undervisning om andre identitetsnære tema.

6. Avslutning

Forskning tyder på at elever ikke er fornøyde med dagens seksualitetsundervisning, i tillegg til at lærerstudenter og lærere ikke opplever å ha handlingskompetanse til å gjennomføre seksualitetsundervisningen. Flere aktører (Berg et al, 2023; Svendsen & Furnes, 2022; Svendsen et al. 2023; Støle-Nilsen, 2023) har derfor identifisert et behov for å øke kompetansen om seksualitetsundervisning hos de profesjonene som jobber tett på barn og unge. I forskningslitteraturen er seksualitetsundervisningens innhold omdiskutert, hvor det særlig problematiseres at seksuell praksis og nytelse sjeldent er tema. Utdanningskontekst problematiseres som utgangspunkt for et disiplinært skille mellom seksualitetsundervisningens innhold. Jeg peker i tillegg på at det finnes lite forskningslitteratur på hvordan seksualitetsundervisningen skal gjennomføres, og derfor har målet med studien vært å undersøke problemstillingen «hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?».

For å undersøke problemstillingen brukte jeg en kvalitativ tilnærming med et designbasert forskningsdesign. Jeg utviklet et undervisningsdesign som jeg gjennomførte på en skole, og undersøkte effekten av. Observasjon, intervju og refleksjonsnotater- og plakater ble brukt som datainnsamlingsmetoder. I bearbeiding av datamaterialet benyttet jeg tematisk analyse, med kollektiv kvalitativ analyse som fremgangsmetode.

Hvordan kan læreren legge til rette for helhetlig seksualitetsundervisning? Som resultat av den tematiske analysen presenterer jeg et didaktisk forslag, *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning*, med fem dimensjoner som seksualitetsundervisningen kan bygges på: en teoretiske-, en verdibasert-, en estetisk-, en praktisk- og en refleksiv dimensjon.

Med utgangspunkt i empirien fant jeg at et trygt læringsmiljø, undervisning med utgangspunkt i elevenes verden og pedagogisk nærvær og kreativitet er forutsetninger for at denne didaktiske modellen fungerte. Det didaktiske forslaget kan ikke løse forskningslitteraturens omdiskuterte utfordringer, men kan være et bidrag til arbeid med disse. Slik jeg forstår datamaterialet kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning ved å arbeide for et trygt læringsmiljø, ta utgangspunkt i elevenes livsverden og praktisere pedagogisk nærvær og kreativitet.

Det hadde vært interessant å videre undersøke hvilke politiske føringer og pedagogiske praksiser som kan bidra til å gi elever en helhetlig seksualitetsundervisning. I videre forskning hadde det vært spennende å undersøke hvordan *Didaktisk modell for helhetlig seksualitetsundervisning* blir tatt imot i av lærerstudenter og lærere i skolen, samt om forslaget kan agere som et verktøy for undervisning i liknende identitetsnære tema.

Jeg håper at studien bidrar med kunnskap om hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan se ut, og slik bidrar til at læreren står litt tryggere i sitt arbeid med seksualitet.

Referanser

- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I (red.) Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G. (2021). *Kroppslig læring, perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- American Psychological Association (APAa). (2022). Sexual orientation. Apa style. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/sexual-orientation>
- American Psychological Association (APAb). (2022). Gender. Apa style. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/gender>
- Annon, J. S. (1976) The PLISSIT Model: A Proposed Conceptual Scheme for the Behavioral Treatment of Sexual Problems, *Journal of Sex Education and Therapy*, 2:1, 1-15 <https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483>
- Antonovsky, A. (2012). Helsen's mysterium. Den alutogene modellen. Gyldendal akademisk.
- Antunes, A. C. & Butler, C. (2022). Pompomed vulvas & glittered penises: exploring gender through play, *Sex Education*, DOI:10.1080/14681811.2022.2082397
- Allen, L. (2005). *Sexual subjects: Young people, sexuality and education*. Basingstoke/Hampshire/New York: Palgrave Macmillan
- Allen, L. & Carmody, M. (2012). «Pleasure has no passport»: re-visiting the potential of pleasure in sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12:4, 455-468
- Allen, L. & Rasmussen, M. L. (2017). *The palgrave handbokk of sexuality education*. Palgrave macmillian. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-40033-8>
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget
- Berg, L. M. N., Raja, A., Øvstegård, F. A. & Nyholt, H. B. (2023). Representantforslag 91 S. Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2022-2023/dok8-202223-091s.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3.
- Brekke, M. B. R. & Eide, M. L. (2021). Utvikling av kritisk tenkning og refleksjon i pedagogikkfaget. *Læring om læring vol 6*. <file:///C:/Users/bruker/Downloads/4008-Article%20Text-16468-1-10-20210430.pdf>
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. Vol 3, 1. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/554/2039>
- Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Kaltiala, R. (2019) *The Steps of Sexuality—A*

- Developmental, Emotion-Focused, Child-Centered Model of Sexual Development and Sexuality Education from Birth to Adulthood, *International Journal of Sexual Health*, 31:3, 319-338, DOI: 10.1080/19317611.2019.1645783
- Cense, M. (2019) Navigating a bumpy road. Developing sexuality education that supports young people's sexual agency. *Sex Education* 3:19, 263-276.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1537910>
- Chin, C. & Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24(5), 521-549.
<https://doi.org/10.1080/09500690110095249>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781315560779>
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH)(2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. forskningsetiske-retningslinjer-forsamfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi[7675].pdf*
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Fyhn, H. (2017). Berøring med takknemlighet – Den antropologiske erkjennelsesprosessen forstått som tingdanning. *Norsk antropologisk tidsskrift*, vol 27. 248-269. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2016-03-04->
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Harstad. (2022). *Å tenke om metode menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2007). Rammer for meistring. I (red.) Ekeland, T.J. & Heggen, K. (2007). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Gyldendal akademisk.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)*. Hind, R. (2018). *Evalueringsrapport om undervisning om seksualitet i grunnskolen*. Rapport. Kantar TNS.
- Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. I (red.) Kleven (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* 2. utgave. Unipub: Oslo.
- Hoveid, H. & Hoveid, M. H. (2018). *Hva er utdanningens kunnskap?* I (red.) Hoveid, M. H., Hoveid, H., Longva, K. P. & Danielsen, Ø. (2018). *Undervisning som veiledning*. Cappelen damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
 Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk(KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019g). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019h). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019i). Læring og trivsel – dybdelæring. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Madsen, B. (2005). *Sosialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, A. A., Lund, A. & Letnes, M. A. (2023). «Estetisk uke» som didaktisk design for lærerstudenters utvikling av profesjonell identitet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol. 17, No. 1, 2023, s. 1–17
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/3351/8312#RF4>
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Universitetsforlaget.
- McGeeney, E. (2017). *Arts based Methods in Sexuality Education*. I Allen, L. & Rasmussen, M. L. (2017). *The palgrave handboka of sexuality education*. Palgrave macmillian. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-40033-8>
- Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik: en grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. Akademisk Forlaget.
- NOU 2023:5. (2023). *Den store forskjellen. Om kvinners helse og betydningen av kjønn for helse*. Departement for sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7e517da84ba045848eb57d4e3d89acc3/no/pdfs/nou202320230005000dddpdfs.pdf>
- Nordberg, K. H. (2013). *Ansvarlig seksualitet: Seksualundervisning i Norge 1935- 1985*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2021- 06-11-81)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17- 61>
- Piaget, J. (1956). *Some impressions of a visit to Soviet psychologists*. I (red.) Tyrphon, A. & Voneche, J. (1996). *Piaget- Vygotsky. The social genesis of thought*. Psychology press.

- Piaget, J. (1953). The origin of intelligence in children. International university press.
- Regelverkstolkningar frå Udir (2022). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>
- Postholm, May B. (2017). Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativmetode. Fagbokforlaget.
- Roaldset, D. (2015). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. Bedre skole, 1, 2014. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>
- Rosow, K. & Persell, C.H. (1980). Sex education from 1900 to 1920: A study of ideological social control. Qual Sociol 3, 186–203.
<https://doi.org/10.1007/BF00987135>
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning. 2. utgave. Cappelen Akademisk forlag.
- Sex og samfunn (u.å.). Ungdomsgruppa.
<https://sexogsamfunn.no/om/stiftelsen-sex-og-samfunn/ungdomsgruppa/>
- Sex og Samfunn (2022). Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning? Et dyptdykk i seksualitetsundervisningen i skolen. (Rapport).
<https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/04/Hva-inngar-i-dagens-seksualitetsundervisning-Et-dypdykk-i-innholdet-i-seksualitetsundervisningen-i-skolen.pdf>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). Motivasjon for læring: teori og praksis. Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. I. (2011). Læreren- kunnskapen og moralen. Nordic studies in education.
- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johansen, N. & Hammeren, G. R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisning i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6». KUN-rapport 2017:2.
https://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Støle-Nilsen, M. (2023). «Hvordan forventer de at man skal ta dette på strak arm, uten opplæring?». Lærerstudenters perspektiver på seksualitetsundervisning. Redd barna.
- Støle-Nilsen, M. (2022). Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. En innføring for lærerstudenter. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2021). Kroppslig læring i møte med kjønnsnormer og rasisme. I (red.) Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G. (2021). *Kroppslig læring, perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjrlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I (red.) Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M. K. (2022). Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B, Josefsson, K. A., Solberg, A. S., Sætra, H. S. & Furunes, M. G. (2023). Utdanningene svikter i arbeidet med seksuell og reproduktiv helse og rettlig heter. Nettartikkel. Tilgjengelig fra:

- <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-meninger/utdanningene-sviker-i-arbeidet-med-seksuell-og-reproduktiv-helse-og-rettigheter/2142695>
- Svendsen, S. H. B., & Furnes, M. G. (2022). Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene. En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3030540/Rapport%2bMulighetsrom%2bfor%2bhelhetlig%2bseksualitetsundervisning%2bi%2blutd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svendsen, S. H. B. (2017). The Cultural Politics of Sex Education in the Nordics. I (red) Allen, L. & Rasmussen, M. L. (2017). The Palgrave Handbook of Sexuality Education. Palgrave macmillian. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-40033-8>
- Sjøberg, S. (2020). Didaktikk. Store norske leksikon. <https://snl.no/didaktikk>
- Thagaard, T. (2018). De kvalitative metodenes egenart og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitative metoder. I Thagaard, T. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- The Design based research collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Tjora. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal.
- UNESCO (2018). Revidert veileder for seksualitetsundervisning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Rammeverk for nasjonale prøver. Hentet fra <file:///C:/Users/bruker/Downloads/Rammeverk%20for%20nasjonale%20pr%C3%B8ver.pdf>
- Vehmas, S., & Watson, N. (2016). Exploring normativity in disability studies. *Disability and Society*, 31(1), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1120657>
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi og kreativitet*. Daidalos.
- World Association for Sexual Health (2014). Declaration of sexual rights. <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-SexualRights-2014-plain-text.pdf>
- World Health Organisation. (2010). Standards for sexuality education. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1:

23.05.2023, 18:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt - Seksualitetsundervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
644379	Standard	20.12.2022

Prosjekttittel

Masterprosjekt - Seksualitetsundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Stine H. Bang Svendsen

Student

Rikke Tørstad Rønning

Prosjektperiode

09.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er lagt opp til at foresatte til utvalg 1 skal samtykke. Det må sikres at foresatte mottar informasjons- og samtykkeskrivet på et språk de forstår.

Taushetsplikt

Vi gjør oppmerksom på at lærere har taushetsplikt. Intervjuene må derfor gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkelte elever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, trinn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner deltagerne om taushetsplikten før intervjuet startet.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Lykke til med studien!

Vedlegg 2:

Til elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Helhetlig seksualitetsundervisning/Seksuelt aktørskap”?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et design for helhetlig seksualitetsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning, med fokus på opparbeidelse av elevers seksuelle aktørskap. Seksuelt aktørskap handler om individets evne til å ta gode valg basert på selvrefleksjon og strategier for problemløsning. Studien vil løpe over fem dager, på fem undervisningstimer. Hver undervisningstime er på 1,5 time og foregår på fredager.

Første time: Vennskap, forelskelse og seksualitet

Andre time: Kroppen, kjønnsmangfold og samfunnsnormer

Tredje time: Prevensjon, kjønnsykdommer og graviditet

Fjerde time: Samtykke, rettigheter og når det går for langt

Femte time: Seksuelt aktørskap, lyst og porno, hva har du lært?

Studien tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning som opparbeider seksuelt aktørskap?*

Forskningen skal utelukkende brukes i arbeid med masterprosjektet. Data som samles inn, vil oppholdes utenfor rekkevidde for andre. Data anonymiseres på en slik måte at ingen andre vil kunne tyde informasjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniskvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien tar for seg seksualitetsundervisning som er rettet mot mellomtrinnet, og derfor ble deres klasse valgt til å delta i undersøkelsen. Femteårsstudentene ved MGLU 1-7 har en ukes praksis den andre uken i 2023. Praksisen er lagt opp slik, for at studenter skal kunne samle inn empiri til masteroppgaven denne uken. Utvalget av skole og elevgruppe ble derfor administrert tilfeldig av praksiskontoret ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Videre har utvalget blitt til, ved tildeling av en klasse på syvende trinn ved praksisskolen. I samråd med skolen, ønsker de deltagelse i prosjektet. Denne informasjonen er utsendt av lærer for klassen, ingen kontaktopplysninger eller personopplysninger er delt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis ditt barn velger å delta, innebærer det at ditt barn deltar på fem undervisningstimer om helse og seksualitet. Ditt barn vil delta i et intervju i løpet av studien. Svarene fra intervjuet vil bli registrert anonymt og elektronisk. Du og ditt barn kan få tilgang til spørsmålene på forhånd, om ønskelig. Til slutt vil ditt barn bli bedt om å skrive et refleksjonsnotat, som skrives på papir og samles inn manuelt.

Data vil kun bli samlet inn i sammenheng med undervisningstidene, refleksjonsnotat og intervju.

Til elever og foresatte

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Det vil ikke påvirke gjennomføring av undervisning. De som ikke deltar, får tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på egen forskningsserver, kryptert. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hvem er jeg?

Jeg heter Rikke, og er masterstudent ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU. Jeg skriver masteren min i profesjonspedagogikk (sosialpedagogikk), og er opptatt av elevers rett til god seksualitetsundervisning. Jeg har en videreutdanning i seksuell helse og seksualitetsundervisning, samt studerer sexologi ved siden av lærerstudiet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt, som etter planen er sommeren/høsten 2023. Anonymiserte opplysninger vil kun brukes frem til masteroppgaven er ferdigskrevet og godkjent. Oppgaven vil etter planen godkjennes i løpet av sommeren/høsten 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-vitenskapelige universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU ved prosjektansvarlig Stine H. Bang Svendsen eller vårt personvernombud Thomas Helgesen på tlf 93079038 eller epost thomas.helgesen@ntnu.no

Student: Rikke Tørstad Rønning

Telefon: 95435825

Epost: rikke.ronning@live.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Til elever og foresatte

Telefon: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntmu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rikke T. Rønning

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Helhetlig seksualitetsundervisning for seksuelt aktørskap* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i fem undervisningstimer om helse og seksualitet
- deltar i et intervju
- at mitt barns refleksjonsnotat samles inn og brukes i utarbeidelse av masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Til lærere og medstudenter

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Helhetlig seksualitetsundervisning med MSP-modellen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et design for helhetlig seksualitetsundervisning. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning, med fokus på opparbeidelse av elevers seksuelle aktørskap. Seksuelt aktørskap handler om individets evne til å ta gode valg basert på selvrefleksjon og strategier for problemløsning. Studien vil løpe over fem dager, på fem undervisningstimer. Hver undervisningstime er på 1,5 time og foregår på fredager.

Første time: Vennskap, forelskelse og seksualitet

Andre time: Kroppen, kjønns mangfold og samfunnsnormer

Tredje time: Prevensjon, kjønns sykdommer og graviditet

Fjerde time: Samtykke, rettigheter og når det går for langt

Femte time: Seksuelt aktørskap, lyst og porno, hva har du lært?

Studien tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning som opparbeider seksuelt aktørskap?*

Forskingen skal utelukkende brukes i arbeid med masterprosjektet. Data som samles inn, vil oppholdes utenfor rekkevidde for andre. Data anonymiseres på en slik måte at ingen andre vil kunne tyde informasjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniskvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet ved førsteamanuensis Stine H. Bang Svendsen stine.helena.svendsen@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien tar for seg seksualitetsundervisning som er rettet mot mellomtrinnet, og derfor ble din klasse valgt til å delta i undersøkelsen. Femteårsstudentene ved MGLU 1-7 har en ukes praksis den andre uken i 2023. Praksisen er lagt opp slik, for at studenter skal kunne samle inn empiri til masteroppgaven denne uken. Utvalget av skole og praksislærer ble derfor administrert tilfeldig av praksiskontoret ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Videre har utvalget blitt til, ved tildeling av en klasse på syvende trinn ved praksisskolen. Praksislæreren er valgt, da hen følger praksisstudenten gjennom hele perioden. Medstudentene vil også observere noen av undervisningstimene i praksislærers fravær, og derfor er de utvalgt til å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du deltar på fem undervisningstimer om helse og seksualitet. Du vil delta på et intervju i løpet av studien. Svarene fra intervjuene vil bli registrert anonymt og elektronisk. Du kan få tilgang til spørsmålene på forhånd, om ønskelig. Til slutt vil du bli bedt om å skrive et refleksjonsnotat, som skrives på papir og samles inn manuelt.

Data vil kun bli samlet inn i sammenheng med undervisningstimene, gjennom intervju og refleksjonsnotat.

Til lærere og medstudenter

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ved ønske om å trekke seg fra prosjektet, kontaktes masterstudent eller prosjektansvarlig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på egen forskningsserver, kryptert. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hvem er jeg?

Jeg heter Rikke, og er masterstudent ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU. Jeg skriver masteren min i profesjonspedagogikk (sosialpedagogikk), og er opptatt av elevers rett til god seksualitetsundervisning. Jeg har en videreutdanning i seksuell helse og seksualitetsundervisning, samt studerer sexologi ved siden av lærerstudiet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt, som etter planen er sommeren/høsten 2023. Anonymiserte opplysninger vil kun brukes frem til masteroppgaven er ferdigskrevet og godkjent. Oppgaven vil etter planen godkjennes i løpet av sommeren/høsten 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU ved Thomas Helgesen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU ved prosjektansvarlig Stine H. Bang Svendsen eller vårt personvernombud Thomas Helgesen på tlf 93079038 eller epost thomas.helgesen@ntnu.no

Student: Rikke Tørstad Rønning

Telefon: 95435825

Epost: rikke.ronning@live.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Til lærere og medstudenter

Telefon: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rikke T. Rønning

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Helhetlig seksualitetsundervisning for seksuelt aktørskap* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i og observere fem undervisningstimer om helse og seksualitet
- å delta i et intervju
- at mitt refleksjonsnotat samles inn og brukes i utarbeidelse av masteroppgaven
- at mine opplysninger lagres etter projektlutt, til utarbeidelse av masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4:

Intervjuguide for elever, masterprosjekt			
Hensikt	Bakgrunnsinformasjon om masterprosjektet og intervjuet		
Innledning og informering om intervjuet	<ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgå informasjonsskrivet - Informere deltakeren om anonymitet, muligheten for å trekke seg og lydopptaker - Forklare tema og hensikten med intervjuet <ul style="list-style-type: none"> o Problemstilling: «<i>Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?</i>» o Sekundært spørsmål: «<i>Kan bruk av MSP-modellen i seksualitetsundervisning fremme seksuelt aktørskap?</i>» 		
Hensikt	Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsinformasjon	Tidligere erfaring med seksualitetsundervisning	Har du lært om seksualitet tidligere?	<ul style="list-style-type: none"> • Omfang • Konkrete erfaringer • Tematikker • Selvrefleksjon • Problemhåndtering
Utfyllende informasjon	Erfaringsbaserte spørsmål	Hva var opplevelsene dine med det? Er det noen tema eller aktiviteter du husker?	<ul style="list-style-type: none"> • Følge opp på tidligere erfaringer • Tematikk • Undervisningsmetode • Opplegg • Kontekst
	MSP-modellen	Hva var dine opplevelser av å bruke MSP-modellen i undervisning? Hva var bra eller ikke så bra med denne modellen?	<ul style="list-style-type: none"> • Selvrefleksjon • Problemhåndtering • Seksuelt aktørskap • Seksualitetsundervisning • Psykisk helse

		Hva er bra eller ikke så bra med å bruke denne modellen i undervisning?	
	Erfaring med undervisningsopplegget	Hvordan har det vært å delta i dette prosjektet? Hva synes du om temaene og aktivitetene? Var det noe som var bra eller mindre bra? Er det noe spesielt du vil ta med deg videre etter å ha vært med i dette prosjektet?	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsopplegget • MSP-modellen • Struktur og organisering • Gjort, lært, lurt
	Tilrettelegging av undervisning	Hva kunne vært annerledes med seksualitetsundervisning? Hva kunne vært annerledes i opplegget du har deltatt på?	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur og organisering • Pedagogens tilnærming • Undervisningsopplegg • Metode
Avslutning på intervjuet	Avsluttende spørsmål	Har du tenkt på noe nå under intervjuet, som du ønsker å legge til? Hvordan opplevde du å bli intervjuet?	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsopplegget • Deltakelse i prosjektet • Noe usagt • Ros/kritikk

Vedlegg 5:

Intervjuguide, masterprosjekt			
Hensikt	Bakgrunnsinformasjon om masterprosjektet og intervjuet		
Innledning og informering om intervjuet	<ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgå informasjonsskrivet - Informere deltakeren om anonymitet, muligheten for å trekke seg og lydopptaker - Forklare tema og hensikten med intervjuet <ul style="list-style-type: none"> o Problemstilling: «<i>Hvordan kan læreren legge til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning?</i>» o Sekundært spørsmål: «<i>Kan bruk av MSP-modellen i seksualitetsundervisning fremme seksuelt aktørskap?</i>» 		
Hensikt	Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsinformasjon	Tidligere erfaring med seksualitetsundervisning	Har du noen tidligere erfaringer med seksualitetsundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Omfang • Konkrete erfaringer • Tematikker • Selvrefleksjon • Problemhåndtering
Utfyllende informasjon	Erfaringsbaserte spørsmål	Ut fra din erfaring, har du noen tanker om hva som skal til for at elever opplever økt læring i seksualitetsundervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Følge opp på tidligere erfaringer • Tematikk • Undervisningsmetode • Opplegg • Kontekst
	MSP-modellen	<p>Hvordan vil du beskrive MSP-modellen?</p> <p>Kan du beskrive dine opplevelser av å bruke den i undervisning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selvrefleksjon • Problemhåndtering • Seksuelt aktørskap • Seksualitetsundervisning • Psykisk helse

		<p>Hva kan modellen bidra med i en undervisning?</p> <p>Har du noen tanker om undervisning som bruker en slik modell?</p>	
	Erfaring med undervisningsopplegget	<p>Hva har din erfaring vært med å delta i dette prosjektet?</p> <p>Er det noe spesielt du vil ta med deg videre etter deltakelse i dette prosjektet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsopplegget • MSP-modellen • Struktur og organisering • Gjort, lært, lurt
	Tilrettelegging av undervisning	<p>Har du noen tanker om hva eller noe som kunne vært annerledes ved seksualitetsundervisning generelt?</p> <p>Har du noen tanker eller ønsker for noe som kan være annerledes i opplegget du har deltatt på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur og organisering • Pedagogens tilnærming • Undervisningsopplegg • Metode
Avslutning på intervjuet	Avsluttende spørsmål	<p>Har du tenkt på noe nå under intervjuet, som du ønsker å legge til?</p> <p>Hvordan opplevde du å bli intervjuet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsopplegget • Deltakelse i prosjektet • Noe usagt • Ros/kritikk

