

Lene Rørelv

"En barndom preget av overgrep, kan vare livet ut"

En kvalitativ dokumentstudie om hvordan lærere
kan gjennomføre seksualundervisning

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Stine Helena Bang Svendsen

Mai 2023

Lene Rørelv

"En barndom preget av overgrep, kan vare livet ut"

En kvalitativ dokumentstudie om hvordan lærere kan
gjennomføre seksualundervisning

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

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan lærere kan gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Formålet med oppgaven har vært å belyse hvordan lærerveiledninger instruerer lærere til undervisning og læring, som kan være både hjelpende og forebyggende for utsatte barn. Problemstillingen som har vært grunnlaget for studien er som følger:

Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverker til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?

For å svare på denne problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ dokumentanalyse av ulike lærerveiledninger, som har dannet grunnlaget for empirien til denne studien. Videre har jeg benyttet meg av tematisk analyse, for å se hva veiledningene kan fortelle oss. Denne problemstillingen har jeg belyst og drøftet ved hjelp av Aasland og Skundberg sitt perspektiv på barns seksualitet, og Hoveid et al. sitt perspektiv på undervisning og læring knyttet til praktisk og teoretisk kunnskap.

Gjennom en tematisk analyse av empirien var det spesielt to tema som utpekte seg, «hemmeligheter» og «seksuelle overgrep». I det første temaet presenterer jeg hvordan hemmeligheter ofte kan knyttes til seksuelle overgrep, og voksne som snakker med barn om hemmeligheter, kan bidra til at barn enklere og raskere forteller en voksen om sine opplevelser. Videre viser det andre temaet at barn må få kunnskap om hva seksuelle overgrep er. De må få vite at seksuelle overgrep er noe som foregår, som kan påvirke barn til å tørre og fortelle en voksen om seksuelle overgrep. Studien konkluderer med at seksualundervisning for barn må vektlegges i skolen, og bli en naturlig del av læreres hverdag.

Abstract

In this master's thesis, I investigate how teachers can implement sexual education that can be both helpful and preventive for pupils who have experienced sexual abuse. The purpose of the thesis is to illuminate how teacher's guides instruct teachers in teaching and learning, which can be both helpful and preventive for vulnerable children. The main question, which has been the foundation for this study, is:

How are teachers guided through various teacher's guide to implement sexual education that can be both helpful and preventive for pupils who have experienced sexual abuse?

To answer this question, I have used qualitative document analysis of various teacher guides, which have formed the empirical basis for the study. In addition, I have used thematic analysis, to see what the guides can tell us. I have illuminated and discussed the main question using Aasland and Skundberg's perspective on children's sexuality, and Hoveid et al.'s perspective on teaching and learning linked to practical and theoretical knowledge.

Through a thematic analysis of the empirical data, two topics stood out: «secrets» and «sexual abuse». In the first topic, I present how the topic «secrets» can be linked to sexual abuse, and how adults can help children to talk about their experiences by having conversations with them about secrets. In addition, the second topic «sexual abuse» shows that children need to acquire knowledge about what sexual abuse is and its occurrence, which can influence children to tell an adult about sexual abuse. Focus on sex education for children must be emphasized in schools and become a natural part of teachers' everyday life.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men en lærerik prosess. Oppgaven er et siste punktum for min femårige utdanning. Kunnskapen jeg har tilegnet meg i arbeidet med masteroppgaven vil jeg ta med meg videre både privat og i jobbsammenheng.

Ved veis ende vil jeg benytte anledningen til å takke medstudenter, venner og familie for støtte og oppmuntrende ord. Takk til min veileder Stine Helena Bang Svendsen, for faglige tilbakemeldinger og hjelp. En spesiell takk til min samboer som har stått gjennom alle oppturer og nedturene denne prosessen har ført med seg, og som har gitt meg motivasjon og tro på at jeg kunne gjennomføre dette. Takk.

Trondheim, mai 2023

Lene Rørelv

Innholdsfortegnelse

Forkortelser	xi
1 Innledning	12
1.1 Problemstilling	12
1.2 Tidligere forskning	13
1.3 Oppgavens oppbygging	14
2 Teori.....	15
2.1 Barns seksualitet.....	15
2.1.1 Seksuelle overgrep	17
2.2 Læremidler.....	18
2.3 Praktisk og teoretisk kunnskap	19
2.4 Arbeide med seksualitet i skolen	19
2.4.1 Forebygging	21
3 Metode	23
3.1 Dokumentstudie med en hermeneutisk tilnærming	23
3.1.1 Begrunnelse for valg av analysemetode	24
3.1.2 Begrunnelse for valg av læremidler	24
3.2 Data	24
3.2.1 Begrunnelse for utvalg	25
3.3 Utførelse av tematisk analyse.....	26
3.3.1 Beskrivelse av analysen	26
3.4 Studiets kvalitet.....	28
3.4.1 Reliabilitet	28
3.4.2 Validitet	29
3.4.3 Generaliserbarhet	29
4 Analyse og diskusjon.....	30
4.1 Hemmeligheter	30
4.1.1 Gode og vonde hemmeligheter	35
4.1.2 Avsluttende refleksjoner.....	37
4.2 Seksuelle overgrep	38
4.2.1 Avsluttende refleksjoner.....	40
4.3 Gjennomføring av undervisning	40
4.3.1 Avsluttende refleksjoner.....	43
5 Avslutning	45
6 Litteraturliste	48
6.1 Litteraturliste av lærerveiledningene fra denne studien	50

Forkortelser

Kantar TNS

NKVTS

SRHR

Kantar Taylor Nelson Sofres

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress

Seksuell og reproduttiv helse og rettigheter

1 Innledning

Det overordnede temaet for denne studien er hvordan seksualundervisning kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Jeg undersøker nærmere hvordan lærere blir veiledet til å gjennomføre seksualundervisning, både gjennom innhold og arbeidsformer. Alle lærere er pliktige til å arbeide etter Kunnskapsløftet, som blant annet inneholder kompetansemål som beskriver hvilken kompetanse elevene skal ha som resultat av undervisning. Kunnskapsløftet legger ikke føringer for hvilke undervisningsmetoder eller arbeidsformer lærere skal arbeide etter, men gir lærere handlingsrom og metodefrihet for hvordan undervisningen gjennomføres (Gilje, 2017, s. 71). I dagens læreplan legger skolen større vekt på psykisk og fysisk helse, for eksempel under det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», som inneholder flere aktuelle områder, blant annet seksualitet, å kunne sette grenser og håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I tillegg er et kompetansemål i samfunnsfag etter 4. trinn er: «samtale om grenser knyttet til kropp, hva vold og seksuelle overgrep er, og hvor man kan få hjelp hvis man blir utsatt for vold og seksuelle overgrep» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det vil si at alle elever skal få innsikt og kunnskap om kropp, grensesetting og seksuelle overgrep. Denne kunnskapen må lærerne legge til rette for.

Kompetansemålene og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring forsikrer elevene at de skal lære om disse temaene, men det er likevel lærere og pedagoger som må gjennomføre undervisningen. Myndighetene ønsker å øke kunnskapen om seksuell og reproduktiv helse og rettigheter (SRHR), men forskning viser at høyere utdanning og skole ikke tilfredsstillende kravene til myndighetene. I tillegg er det et behov for kunnskap om SRHR blant befolkningen, som høyere utdanning og skole heller ikke klarer å leve opp til. En årsak til at kravene ikke blir tilfredsstillende er fordi SRHR blir utelatt i utdanningene. Dette fører til at nyutdannede lærere må håndtere folkehelse og livsmestring, samt oppfylle ulike kompetansemål, uten å ha tilstrekkelig kunnskap om SRHR-temaer i sin utdanning. Myndighetene forventer at lærere skal jobbe jevnt og trutt med aktuelle områder innenfor SRHR i skolen, men i utdanningen blir det i liten grad vektlagt (Furunes, Josefsson, Solberg, Svendsen & Sætra, 2023). To av tre lærere som allerede arbeider i skolen sier de har mangelfull opplæring, eller ikke fått opplæring i det hele tatt, angående hva de skal gjøre hvis de for eksempel er bekymret for en elev som er utsatt for overgrep. Halvparten av lærere forteller de ikke har undervisningsopplegg eller den veiledningen de trenger for å undervise om temaer innenfor SRHR (Redd Barna, u.å.a.).

1.1 Problemstilling

Lærere føler en mangel på kompetanse når det gjelder SRHR, men er likevel forpliktet til å gjennomføre seksualundervisning om emner som grensesetting, seksuelle overgrep, og å gi elevene kunnskap om hvor de kan få hjelp. I tillegg forventer samfunnet og myndighetene at lærere tar ansvar for seksualundervisning. Mange lærere opplever mangel på undervisningsopplegg og veiledning, men det finnes lærerveiledninger som de kan støtte seg på. Dette førte til at jeg utviklet følgende problemstilling, som har vært

grunnlaget for denne masteravhandlingen: *Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverk til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?* Målet har vært å få bedre innsikt i hvordan lærere blir veiledet til å gjennomføre seksualundervisning. Drøftingen tar utgangspunkt i empiri som er hentet fra ulike lærerveiledninger. Masteravhandlingen ses i lys av Aasland og Skundbergs teoretiske perspektiv om barns seksualitet, og Hoveid et al. sine perspektiv om undervisning og læring.

1.2 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som har betydning for mitt arbeid og som kan bidra til å belyse min problemstilling. Forskningen viser hvilke ressurser lærere bruker i skolen, og ulike tilnærminger seksualundervisning kan ha i skolen. Det vil påvirke hvordan seksualundervisning elevene har fått de siste årene, og kan gi en pekepinn på hvordan undervisningen er for dagens grunnskoleelever.

Det ble gjennomført en undersøkelse i 2016 av Kantas TNS og en undersøkelse i 2021 av Sex og samfunn, som blant annet kartla hvilke ressurser kontaktlærere i grunnskolen bruker i seksualitetsundervisning. De fleste lærerne svarte at de brukte «kompetansemål» som ressurs for planlegging av seksualitetsundervisning, og cirka 60% svarte at de brukte Internett som ressurs. Kompetansemål blir ikke sett på som en ressurs i denne studien, men det «lærere lovfestet skal undervise» (Støle-Nilsen, 2022, s. 34). Gilje (2017) skriver at Læremiddelforskningen og ARK&APP sine undersøkelser viste at grunnskolelærere anser papirbaserte læremidler som de mest sentrale i sin undervisning (s. 38-53). Det vil si at forskning viser til ulike resultater om lærere foretrekker internett eller papirbaserte ressurser i undervisningen sin. I denne masteravhandlingen inkluderes både digitale og papirbaserte læremidler.

Støle-Nilsen (2022) har flere tilnærminger til seksualitetsundervisning. Jeg deler opp seksualitetsundervisning etter tre av tilnærmingene: helsetilnærming, kriminalitetstilnærming og danningstilnærming. Ulike studier har forsket innenfor tilnærmingene, og jeg skal fortelle hva studiene viser. Undervisning med en helsetilnærming kan for eksempel handle om seksuelt overførbare infeksjoner, kondombruk og abort. I 2011 ble det gjennomført et prosjekt hvor barn fra 13 til 15 år deltok, og prosjektet het «Jeg har et valg!». Det viste at elevene som deltok på prosjektet opplevde forbedret prevensjonsbruk, og elevene debuterte senere seksuelt. Barna fikk i tillegg økt sine sosiale ferdigheter knyttet til å snakke med partner om seksualitet og sine meninger, ønsker og behov knyttet til uønskede seksuelle handlinger. Forskningen viser at voksne kan prate med barn om ulike temaer knyttet til seksualitet, uten at det påvirker barn negativt. Det gir heller større mulighet for at barn kan få handlingskompetanse til å ta gode valg (Støle-Nilsen, 2022, s. 36). Kriminalitetstilnærmingen har som mål å forebygge kriminell seksualitet, som for eksempel seksuelle overgrep. En Cochrane-oversikt fra 2015 hevder at undervisning om seksuelle overgrep trolig virker forebyggende, med tanke på å øke barns kunnskap og ferdigheter, og gi elevene informasjon om hvem de kan snakke med angående seksuelle overgrep (Dalsbø & Dahm, 2015). Goldschmidt-Gjerløw (2019) forteller om forskning som viser at barn som har hatt forebyggende undervisning for å forhindre seksuelle overgrep, har større sannsynlighet for å melde fra om overgrep, og kan øke barns kompetansen til å beskytte seg selv (s. 32). Selv om forskning viser at undervisning om

seksuelle overgrep kan være forebyggende, viste en Norstat-undersøkelse i 2017 at cirka 50% av unge ikke har hatt undervisning om overgrep på skolen (Støle-Nilsen, 2022, s. 38). Danningstilnærmingen handler om helhetlig seksualitetsundervisning, som legger til rette for at elevene får kunnskap, holdninger og ferdigheter til å ta gode valg. I 2017 ble 27 lærere intervjuet angående deres seksualitetsundervisning, og undersøkelsen viste at cirka 26% av lærerne hadde en danningstilnærming til undervisningen (Støle-Nilsen, 2022, s. 45). Det viser at det ikke er en selvfølge at alle elever vil få helhetlig seksualitetsundervisning, selv om det anbefales sterkt, slik at barn kan få gode liv og ta gode valg for seg selv og andre.

I dette kapitlet har jeg sett på tidligere forskning på seksualitetsundervisning knyttet til seksualitet og seksuelle overgrep. Prosjektet «Jeg har et valg!», en Cochrane-oversikt og forskning presentert av Goldschmidt-Gjerløw, viser positive effekter på barn. Det kan bidra til at elever blir flinkere til å kommunisere sine ønskede og uønskede handlinger knyttet til seksuelle handlinger, forbedret prevensjonsbruk, senere seksuell debut, og større sannsynlighet for at barn forteller en voksen om seksuelle overgrep. Selv om seksualitetsundervisning bidrar til at elever kan få handlingskompetanse til å ta gode valg, forteller lærere at det er lite fokus på helhetlig seksualitetsundervisning, og en Norstat-undersøkelse viser at halvparten av elever ikke opplever undervisning knyttet til seksuelle overgrep. Oversikten over tidligere forskning presenterer ikke hvordan seksualitetsundervisning gjennomføres i praksis. Min studie kan bidra til å undersøke mer om hvordan lærere kan bidra til å gjennomføre hjelpende og forebyggende seksualundervisning ved hjelp av veiledninger.

1.3 Oppgavens oppbygging

Studien er delt inn i fem kapitler. I innledningskapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, problemstilling og tidligere forskning på feltet. Kapittel to belyser relevant teori om barns seksualitet, læremidler og hvordan lærere kan arbeide med seksualitet i skolen. I kapittel tre beskriver jeg valg av metode og utførelsen av metoden. I tillegg redegjør jeg for studiets validitet og reliabilitet. Kapittel fire presenterer funn og analyse, samt drøfting i lys av teori. Femte kapittel består av en oppsummering, samt videre forskning.

2 Teori

I denne delen av studien presenteres studiens teoretiske perspektiver, med hovedvekt på barns seksualitet og seksuelle overgrep. Deretter presenteres det teori om læremidler og hvordan det anbefales at barn lærer praktisk kunnskap. Avslutningsvis blir teori om hvordan skolen kan være forebyggende og hjelpende for elever som har blitt eller kommer til å bli utsatt for seksuelle overgrep presentert.

2.1 Barns seksualitet

Det finnes ulike syn på barns seksualitet, som kan deles inn i et homologisk (ensartet) og et heterologisk (uensartet) perspektiv. Det tradisjonelle, homologiske perspektivet mener at barns seksualitet ikke finnes, men at det er en konsekvens av voksen seksualitet. Dette fører til at barns seksualitet blir mistenkeliggjort, og blir forklart med at det barn gjør eller sier har en sammenheng med det voksne gjør eller sier. Perspektivet mener barns seksualitet er påvirket eller en effekt av voksen seksualitet, som resultat av for eksempel misbruk eller å ha blitt påvirket slik at utviklingen angående seksualitet skjer for raskt. Dette kan ses på som en patologisk seksualitet, som er skadelig seksuell atferd som kan være skadelig for andre eller barna selv. Et heterologisk perspektiv mener barns seksualitet ikke har noe med voksen seksualitet å gjøre, for barns seksualitet er komplekst og noe helt eget, som har en funksjon i barnets liv (Skundberg, 2020, s. 2-4). Heterologisk forståelse ser på barneseksualiteten som ikke-patologisk:

[...] barnets seksualitet vil være forankret i at barndommens utforskning av kropp, følelser, sosiale roller og språk, er en viktig funksjon både i seg selv og som vekstprosess. Barnets seksualitet er et biologisk og psykologisk naturlig forekommende fenomen og en forutsetning for utvikling av kjønnsidentitet, evne til fysiske og psykiske seksuelle følelser og evne til nærhet og intimitet. (Skundberg, 2020, s. 10)

Seksualitet blir sett på som naturlig for barn, og så lenge den utfoldes i trygge omgivelser uten risiko for å skade andre eller seg selv, er det en sunn seksualitet (Skundberg, 2020, s. 2). I dagens samfunn eksisterer det fortsatt et syn etter homologisk perspektiv, som ser på barn som ikke-seksuelle vesener, fordi det tenkes at barn er «uskyldige» og uvitende om seksualitet. Denne tankegangen gir konsekvenser for å anerkjenne barns seksuelle handlinger eller følelser. En undersøkelse viste at foreldre snakket lite med barna om seksuell lek, og de brukte ikke begrepet «seksuell» for eksempel, for det kan assosieres til voksen sex. Å tro at barn ikke har et forhold til seksualitet fører til å ikke ha forståelse for at seksualitet er en del av barns utvikling, og det blir vanskelig å snakke med barn om utforskning eller seksuell lek (Skundberg, 2020, s. 7-8). Ifølge Aasland (2020) har mennesker med seg seksualiteten sin helt siden unnfangelsen, og hvis den får forvaltes av seg selv, er det mindre sannsynlighet for at barn og unge får fysiske og psykiske lidelser og belastninger senere i livet (s. 13-15).

Aasland (2020) skriver at barn er opptatt av hemmelighetene rundt seksualitet. Seksualitet kan være spennende, kanskje litt flaut og et tema barn snakker med jevnaldrende i hemmelighet. Voksne har ansvar for at barn får kunnskap om seksualitet, som for eksempel å lære om gode og vonde/ulovlige hemmeligheter (s. 55). Voksne som har tematisert og snakket med barn om gode og vonde hemmeligheter, vil ha større

sjanse for å komme i dialog med barn (Aasland, 2020, s. 77). Gode hemmeligheter kan forklares som frivillige hemmeligheter, og knyttes til glade følelser og kiling i magen. Et eksempel på gode hemmeligheter kan være barn som leker frivillige seksuelle leker sammen, og opplever det som positivt, spennende og morsomt. Vonde hemmeligheter kan være knyttet til seksuelle handlinger, hvor barn kanskje har blitt tvunget eller truet til å delta (Aasland, 2020, s. 25). Barn glemmer ofte ubehagelige erfaringer som hemmeligheter (Nordhaug, 2018, s. 100). Vonde hemmeligheter kan gi barn en ekkel følelse i kroppen, og kan kjennes ut som klump i magen. Det er viktig å gi barn kunnskap om at vonde hemmeligheter skal snakkes med en voksen om, og det er ikke å sladre (Aasland, 2020, s. 26).

Det er normalt at barn deler sine både gode og vonde hemmeligheter med jevnaldrende venner. Venner som holder på hemmeligheter med skremmende informasjon, kan tro at ingen hemmeligheter må fortelles videre. Slike situasjoner må tematiseres for elevene. Det kan argumenteres med at ingen venner skal holde slike hemmeligheter for seg selv, for det er skadelig for barn. Det er ikke riktig for verken de som har fortalt hemmeligheter eller de som bærer på hemmeligheter (Raundalen & Schultz, 2016, s. 19). Overgripere kan true barn som utsettes for seksuelle overgrep til taushet, men barn kan også holde overgrepene hemmelig på grunn av skyldfølelse og skam. Barn kan bruke mye tid og energi på å holde det hemmelig, hvor hemmeligholdelsen i seg selv kan oppleves som en tøff kamp (Aasland, 2009, s. 81). Raundalen og Schultz (2016) mener at barn som har holdt overgrep hemmelig på grunn av skam, har behov for å snakke om overgrepene for å bearbeide skammen (s. 19). Barn som har blitt utsatt for overgrep trenger også å vite at de har lov til å fortelle slike hemmeligheter (Nordhaug, 2018, s. 100).

Seksuelle leker er ofte et resultat av barns nysgjerrighet. De har et ønske om å lære om kropp og seksuelle handlinger, og det skjer gjennom å berøre, imitere, spørre, se og høre. Barns seksuelle leker er en måte å utforske og bearbeide sin egen forståelse av seksualitet, og ikke bare en imitasjon av handlinger eller inntrykk som de ikke har evnen til å forstå (Skundberg, 2020, s. 10-11). Seksuelle leker har ofte flere ulike navn, som for eksempel «tissen-lek», «doktorlek», «pulelek» og «rumpelek». Barns seksualitet må ikke sammenlignes med voksen seksualitet, for eksempel barn som kaller det for pulelek går sjelden lenger enn til stadiet hvor de «later som». I denne studien vil jeg bruke begrepet tissen-lek videre. Ofte når barn leker tissen-leker, innebærer det å se på, undersøke og ta på egen og hverandres underliv, både med og uten klær. Det kan gi barns seksuelle utvikling et viktig grunnlag med tanke på å øve seg på grenser, kontroll, åpenhet og hva som gir lyst (Aasland, 2020, s. 22). Det er viktig at barn får leke slike leker alene hvis de ønsker det, og et godt tegn for observerende voksne er at de er glade under leken, og tuller og fniser. Som alle andre leker, skal også tissen-leker være frivillig å delta i. Barna opplever da at voksne godtar at de leker slike leker, og at det ikke er tabu eller å bryte regler. Hvis barn ikke kan være åpne med voksne om hvilke leker de leker, kan det oppstå skyldfølelse i ettertid på grunn av mangel på åpenhet og kunnskap. Denne skyldfølelsen kan være en skam over å ha lekt slike leker, og noen kan tenke at de har forgrepet seg på barn mens de selv var barn (Aasland, 2020, s. 51-54). I retrospektive undersøkelser forteller informantene at den største frykten med å leke seksuelle leker, var å bli oppdaget av voksne (Skundberg, 2020, s. 9).

2.1.1 Seksuelle overgrep

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer seksuelle overgrep mot barn slik:

Seksuelle overgrep innebærer å involvere barn i seksuell aktivitet som barnet ikke forstår, ikke kan gi samtykke til, ikke er modent for, eller som bryter med samfunnets lover og tabuer. Seksuelle overgrep innebærer slik aktivitet mellom barn og voksne, eller mellom barn og andre barn som alders- eller modningsmessig er i en ansvars-, tillits- eller maktposisjon. Videre er den seksuelle aktiviteten igangsatt for å tilfredsstille overgriperens lyster, på barnets bekostning. (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020)

Barn trenger ikke å kjenne personene som utsetter dem for seksuelle overgrep eller krenkelser, og begrepet omfatter både fysisk og/eller psykisk seksuelle handlinger. Ofte brukes begrepet incest, som vil si at overgriperen enten er i en foreldrerolle eller at overgriperen er et nært familiemedlem, men ikke alle seksuelle overgrep er incest (Aasland, 2009, s. 32). I denne studien bruker jeg begrepet seksuelle overgrep, uavhengig om overgrepene er utført av et nært familiemedlem eller en annen voksen. De fleste overgrepene utføres av voksne som barn stoler på og har tillit til. Det er veldig sjeldent at barn utsettes for overgrep av totalt fremmede. Å tro at seksuelle overgrep begås av fremmede, for eksempel i et skogholt, er en myte (Aasland, 2009, s. 39). Ofte skjer overgrep i kjente arenaer hvor barn oppholder seg, for eksempel på skolen, på fritidsaktiviteter eller hjemme (Redd Barna, u.å.b.). Når barn har tillit til, stoler på og kanskje liker overgriperen, er det ikke lett å si fra til noen. Seksuelle overgrep begås av både kvinner og menn, men det finnes ikke like mye litteratur om kvinner som begår seksuelle overgrep som det gjør om menn. I fagmiljø i Norge antas det at 15-20% av overgrepene er utført av kvinner (Aasland, 2009, s. 51-52).

Det er ikke gjort undersøkelser veldig langt tilbake i tid om hvor mange som utsettes for seksuelle overgrep som barn, men forskningen viser omtrent samme resultat fra 80-tallet til nyere forskning. Et samlet resultat av undersøkelser utført i USA og Canada viste at 12-17% av jenter og 5-8% av gutter hadde opplevd seksuelle overgrep (Kvam, 2001, s. 36). Den første norske undersøkelsen ga resultater om at 14% gutter og 19% jenter opplever seksuelle overgrep før de fyller 18 år. Disse resultatene ble skrevet i en bok fra 1985-86 (Aasland, 2009, s. 46). En spørreundersøkelse utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) i 2015 viste at 13,3% av jentene og 3,7% av guttene hadde blitt seksuelt misbrukt (Raundalen & Schultz, 2016, s. 13). Ifølge Redd Barna (u.å.b.) har 1 av 20 barn opplevd seksuelle overgrep. NOVA-2-studien fra 2016 viser at 7% av guttene og 13% av jentene har opplevd seksuelle overgrep i oppveksten (Nordhaug, 2018, s. 48). Når det gjelder omfang av seksuelle overgrep, regnes det med store mørketall, både i Norge og internasjonalt. Det rapporteres om langt flere overgrep enn antall domfellelser. En amerikansk undersøkelse hvor overgripere ble intervjuet, rapporterte at antall domfellelser var 30 ganger lavere enn faktiske utførte overgrep. Et støttesenter mot incest i Oslo kunne informere om at kun 18% av de oppgitte overgriperne var anmeldt (Kvam, 2001, s. 30). Ifølge Redd Barna (u.å.b.) forteller ikke omtrent halvparten av barna til noen hva de har opplevd eller opplever. Det er flere grunner til at barn ikke forteller om seksuelle overgrep. Det kan være at de ikke vet hva seksuelle overgrep er eller at det er ulovlig. Noen vet ikke hvem de kan prate med, eller hvordan de kan få hjelp. Barn kan tro at det er vanlig å oppleve slik, og at de ikke blir tatt på alvor når de først prøver å fortelle hva de opplever. Siden veldig mange barn ikke forteller om seksuelle overgrep, så er det mange barn som ikke får hjelp, og det vil bidra til mørketall. De høye tallene og forklaringene på hvorfor barn ikke melder fra om overgrep, viser hvor viktig det er å snakke om seksualitet og seksuelle overgrep i skolen.

Barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, og aldri fått anledning til å bearbeide det, kan få et vanskelig og anstrengt forhold til kropp og seksualitet. De kan bli preget av denne uroen i all menneskelig kontakt (Aasland, 2020, s. 95). Et menneske som blir hjulpet bort fra seksuelle overgrep tidligst mulig, kan slippe mange av senskadene. Senskader kan være tap av tillit, skyld, skam, problemer med egen seksualitet, prostitusjon, rusmisbruk, negativt selvbilde, spiseforstyrrelser, selvskading og/eller selvmord (Aasland, 2009, s. 73-80). Det er viktig å huske at det er overgrepene som skader barna, ikke sanksjonene overgripere får (Aasland, 2009, s. 46).

Perspektivene til Aasland (2020) og Skundberg (2020) om barns seksualitet blir tatt med videre i studien for å svare på problemstillingen min. I analysen vil jeg anvende teorien om et homologisk perspektiv og et heterologisk perspektiv, for å se hvilket syn seksualundervisning har på barns seksualitet.

2.2 Læremidler

Det er ikke mange år siden begrepet «læremidler» ble definert, men i 2010 kom denne presise definisjonen:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Når det skal vurderast om læremiddelet er omfatta av kravet til parallellitet gjeld dei same vurderingane for trykte og digitale læremiddel. (Endr. i forskr til opplæringslova og privatskolelova, 2010, § 17.1)

Læremidler er utviklet for å bruke i opplæringen, og er produsert ut fra kompetansmålene i læreplanen. Å planlegge undervisning ut fra hvilken kompetanse eller utbytte elevene skal oppnå som resultat av undervisningen, kalles baklengs planlegging. Tankegangen bak slik planlegging er vurdering, undervisning og læring, og disse tre grunnprinsippene kommer fra amerikanske forskere (Gilje, 2017, s. 17). Grunnprinsippene for planlegging er videreutviklet i Norge og satt i sammenheng med vurdering for læring. Å planlegge baklengs innebærer en variasjon av undervisning med teknologi og ulike type læremidler, og læreren må stille spørsmål når det skal brukes for å oppnå målene med undervisningen (Gilje, 2017, s. 17-18). Lærere velger hvilke læremidler som skal brukes i undervisningen. Det vil si at elevene kan sitte igjen med svært ulike resultater på kompetansmålene (Gilje, 2017, s. 75).

Læremidler som er laget for undervisning har en gjennomtenkt didaktikk. Det er et pedagogisk læremiddel som har intensjon om å være læringsmessig. «Et didaktisk læremiddel tar utgangspunkt i faglige mål, har et spesifikt kunnskapsinnhold, setter rammer for aktiviteter og oppgaver. I tillegg gir det støtte og veileder læreren i arbeidet med faget» (Gilje, 2017, s. 43). Skriftkulturen i skolen utfordres i dag av økt bruk av film, lyd, bilder og simuleringer, som gjør at skriftkulturens dominans er svakere. Digitalisering er blitt en del av skolens læremiddelkultur, som gir mulighet for varierende læringsarbeid. Det kan forklares slik: «I undervisningens ulike arbeidsformer har dialogen, samtalen og skrift en særlig status, men teknologiutviklingen har i større grad åpnet opp for et endret syn på hvordan elever kan arbeide med kunnskap og demonstrere sin kompetanse» (Gilje, 2017, s. 21). Forskning viser at elevene opplever større engasjement ved bruk av digital teknologi (Gilje, 2017, s. 111). Noe av det

viktigste for læringsutbyttet til elevene er læreres evne til varierende undervisning, i kombinasjon med muntlig kommunikasjon og dialog i klasserommet. Varierende undervisning kan for eksempel være to tredjedeler lærerstyrt helklasseundervisning, hvor resterende brukes til at elevene arbeider med oppgaver, for eksempel gruppearbeid eller individuelt arbeid (Gilje, 2017, s. 18-19).

2.3 Praktisk og teoretisk kunnskap

Det kan skilles mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Teoretisk kunnskap vil si å lære seg faktakunnskaper, som lagres i hukommelsen. Å lære seg praktisk kunnskap krever samarbeid mellom hjernen og kroppens ferdigheter, og kunnskapen lagres i kroppens hukommelse. Disse to forskjellige formene for kunnskap har varighet til felles, altså kunnskap som ikke slutter å virke eller blir borte. Hvilken respons en person gir i en situasjon i det virkelige liv, er en viktig forskjell mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Hvis for eksempel en person sykler på en dump, vil utfallet være veldig forskjellig om personen bare kan faktakunnskaper om hvordan en sykkel fungerer, eller om personen har praktiske ferdigheter til å håndtere sykkelen. Å kunne anvende kunnskapen er viktigst. Det er viktig at undervisningsprosessene lærer elevene å bruke kunnskap, for det vil være meningsløst å lære faktakunnskaper som ikke kan nyttiggjøres i bruk. Likevel skjer dette, for fagenes formål i læreplaner blir stadig mer komplekse, og det blir vanskeligere å gjennomføre formålene i fagene som kunnskap i bruk. Dette gir konsekvenser som både går utover elevenes mulighet til å lære og ta i bruk kunnskap, men det er også med på å etablere en oppfatning om at kunnskap handler om å huske fakta (Hoveid et al., 2018, s. 33-38).

Verbene å *undervise* og å *lære* uttrykker aktivitetene som foregår i skolen. Skolen gir elevene mulighet til å lære kunnskap gjennom læreres undervisning, men verbene beskriver ikke hva lærere og elever faktisk gjør i undervisningsprosessen. Læreren utfører mange forskjellige handlinger som en del av undervisningen, og elevene blir involvert i ulike aktiviteter for å gi dem muligheten til å lære (Hoveid et al., 2018, s. 31). For at elevene skal få noe ut av utdanningens kunnskap, må de oppleve at språklige representasjoner og praktiske erfaringer henger sammen. Å lære faktakunnskaper som ikke henviser til handlinger, kan oppleves meningsløs for mange elever. Det er heller ikke hensiktsmessig å gi elevene oppgaver uten å formidle det i en språklig sammenheng (Hoveid et al., 2018, s. 45). Det viktigste er at undervisningen legger til rette for at elevene mestrer ferdigheten å anvende kunnskap. For at læring skal skje, må undervisningsaktivitetene stå i sentrum for læreprosessene (Hoveid et al., 2018, s. 67).

Perspektivene til Hoveid et al. (2018) om teoretisk og praktisk kunnskap blir tatt med videre i studien for å svare på problemstillingen min. Jeg skal drøfte hvilken type kunnskap elevene kan sitte igjen med etter at lærere har anvendt ulike lærerveiledninger. Elevene kan lære to ulike typer kunnskap, hvor den ene kan anvendes i det virkelige liv, mens den andre bare lagres som fakta i hukommelsen.

2.4 Arbeide med seksualitet i skolen

Barn må bli snakket til om seksualitet, uavhengig om de spør selv eller ikke. Det er ikke alle barn som snakker eller spør om temaer knyttet til seksualitet av ulike årsaker. Det

kan være mangel på ord, usikkerhet rundt det å starte en samtale om slike temaer, eller at barn har for mange hemmeligheter allerede. Voksne må stilles ulike spørsmål som for eksempel hvorfor et barn gjentatte ganger har vondt i magen og hodet og er kvalm, eller hvordan og hvor de sover om natten. Det må også stilles direkte spørsmål som handler om å få barn til å fortelle hva og hvem de har tegnet, eller spørre barn hvorfor de er sint. Det er viktig å spørre hvordan barnet har det, og ikke minst lytte til hva barnet prøver å si. Mange barn venter på å bli sett, og at noen skal forstå dem (Aasland, 2009, s. 60). Åpenhet om seksualitet, følelser og kropp er viktig for barn, og de trenger å bli møtt med forståelse og få ærlige svar på spørsmål. Voksne som har åpne, positive holdninger, kan i større grad oppleve at barn vil i dialog med dem for å snakke om disse temaene (Aasland, 2020, s. 77-81). Seksualiteten til barn handler om forholdet deres til egen og andres kropp og. Barn må lære å sette egne grenser, for eksempel å få kunnskap om hva slags nærheter, berøring og fysisk kontakt de ønsker, og kunne bestemme over egen kropp ved å si «ja» og «nei». Det er viktig å huske at det er ikke barns ansvar å sette grenser overfor voksne overgripere. Seksuelle overgrep kommer med skjev maktbalanse mellom voksen og barn. I tillegg til å lære om egne grenser, er det viktig å snakke med barn om hvis noen ikke respekterer deres «nei», eller hvis de opplever at grensene deres blir brutt, må de si ifra til en voksen (Aasland, 2020, s. 90-92). En måte å snakke med barn om grensesetting, er en samtale om hvor det er greit at ulike personer tar på dem, for eksempel en lærer, bror, mor, trener og/eller fremmede. Barn blir da bevisstgjort på personlige grenser. En annen måte å arbeide med grensesetting, er hvor nært det er behagelig at noen snakker med dem. Dette skaper bevissthet rundt intimsone. Grensesetting skjer i forhandling med andre, og øvelser rundt temaet trener opp sosial kompetanse angående forhandling om grenser (Røthing & Svendsen, 2009, s. 202-203).

Forskning viser at voksne må legge til rette for at barn skal tørre å fortelle om seksuelle overgrep. Barn trenger at en voksen tematiserer seksuelle overgrep, og barn trenger å vite at seksuelle overgrep er noe som foregår. Det er ikke alle barn som har kunnskap om at seksuelle overgrep er noe som kan skje barn. Barn som har kunnskap om seksualitet og seksuelle overgrep, tør raskere og oftere å fortelle om overgrepene (Aasland, 2009, s. 62). Noen barn forteller om sine erfaringer, mens andre kan trenge en samtale som gir en naturlig anledning å fortelle. Uansett hvordan barn forteller det, må det tas på alvor. Barn kan dessverre slutte å fortelle hvis de opplever at det ikke hjalp å fortelle den ene gangen (Aasland, 2009, s. 40). Et viktig moment for at elever skal si ifra til lærere at de opplever seksuelle overgrep, er at lærere må se at overgrep skjer. Lærere må ta ansvar og jobbe aktivt for å bedre situasjonen for elevene, uten at elevene opplever ekstra byrder. Skolens ansatte har et stort ansvar for å skaffe seg kompetanse, for da kan utsatte elever oppfatte lærerne som tilgjengelige (Røthing & Svendsen, 2009, s. 201-202). Det er en stor fordel at skolens ansatte kan snakke åpent med hverandre om ulike situasjoner, og hvordan de skal handle hvis de mistenker at elever er utsatt for seksuelle overgrep. Hvis personalgruppen har tilgang til samme informasjon om barns utvikling, seksuelle og kroppslige atferd, og hvordan ulike situasjoner skal håndteres, vil det gjøre det enklere å samarbeide (Aasland, 2020, s. 90).

En måte å arbeide med seksualitet i skolen er gjennom tegning. Det kan utføres på ulike måter i praksis, men i hovedsak handler det om at et barn legger seg oppå et stort papir, og så tegnes det rundt barnet som klippes ut. Deretter kan elevene tegne seg selv eller et annet kjønn, og for de som ikke vet hvordan de ser ut nakne, kan se seg selv i et speil med eller uten klær. Opplegget kan gi en fin inngang til gode samtaler om

menneskekroppen. En annen måte Aasland foreslår hvordan seksualitet kan arbeides med i skolen, er at læreren tegner en kropp og snakker med elevene om hvordan kroppene våre kan likne på hverandre. Da er det viktig å tegne genitalier, og snakke om at både jenter og gutter kan ha penis og vulva. Læreren kan tegne menneskers genitalier og snakke om hvordan penis og vulva kan se ut, og ha en dialog med elevene om ulike ord som kan brukes om genitalier. Elevene kan også fortelle hva læreren skal tegne på to kropper (en med penis og en med vulva), og det anbefales å tegne/vise bilder av voksne kropper, pubertale kropper og barnekropper (Aasland, 2020, s. 110-113).

2.4.1 Forebygging

Forebyggende tiltak kan deles inn i primær, sekundær og tertiær forebygging. Primær forebygging er tiltak for å beholde eller forbedre en gruppes helse, som vil si at i utgangspunktet skal ikke gruppen ha vært utsatt for det som skal forebygges, selv om enkeltindivider kan ha vært det. Det er forebygging som skal hindre at noe uønsket skjer. Sekundær forebygging tar i bruk metoder for at hendelser som allerede har skjedd, skal hindres i å utvikle seg i negativ retning eller gi konsekvenser. Det er forebygging for de som har opplevd det uønskede. Tertiær forebygging kan ses i sammenheng med rehabilitering, som er tiltakene som skjer over tid i etterkant av det uønskede. Målet er å legge til rette for et så normalt liv som mulig (Kvam, 2001, s. 107-108).

Det finnes flere måter å forebygge seksuelle overgrep med primær, sekundær og tertiær forebygging. Det må selvfølgelig brukes ressurser på å forebygge mot at voksne utfører overgrep, men siden denne studien skal finne ut hvordan lærere kan gjennomføre seksualundervisning som kan være hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, fokuserer oppgaven på å forebygge i samarbeid med barna. Primær forebygging må først og fremst handle om at barna skal oppleve trygghet, og få hjelp og beskyttelse (Raundalen & Schultz, 2016, s. 15). Primær forebygging kan også være forebyggende opplæringsprogram rettet mot barn. Sekundær forebygging er å oppdage at seksuelle overgrep foregår, og få stoppet det. Videre må det legges til rette for behandling for de barna som trenger det, for å hindre senskader og langvarige traumer. Sekundære tiltak kan også være hjelp og veiledning for familien, slik at fremtiden kan bli best mulig for dem. Tertiær forebygging er ofte nødvendig fordi barn og unge ikke blir gitt sekundær forebyggende behandling. Det kan være at den utsatte får fysiske og psykiske plager senere i livet, og må få behandling som voksen. Tertiær forebygging for et utsatt barn, kan være at barnet flytter til et nytt sted og får andre omsorgspersoner og omgivelser rundt seg (Kvam, 2001, s. 108-109).

Det kan være forebyggende å snakke om seksualitet og seksuelle overgrep i barneskolen, for undersøkelser viser at 30% av voksne overgripere forgrep seg på noen for første gang som tenåringer. Årsaken til at en tenåring begår overgrep kan ha flere forklaringer. Det kan være at personen har opplevd vold, ensomhet, seksuelle overgrep og/eller avvising selv i sin barndom, men det kan også være stormende hormoner, uskyldig lek og/eller nysgjerrighet. Uavhengig av årsak er det en sjanse for at overgrepene ikke blir et engangstilfelle. Barn trenger voksne som lærer dem om å respektere grenser for andre og seg selv i alle situasjoner, og denne jobben er med på å forebygge seksuelle overgrep (Aasland, 2009, s. 52).

I studien tar jeg med meg videre perspektivene til Aasland, Røthing og Svendsen om hvordan lærere kan arbeide med seksualitet i skolen. Perspektivene på hvordan lærere

kan arbeide med seksualitet i skolen brukes videre for å drøfte om lærerveiledningene tenker i samme retning som Aasland, Røthing og Svendsen. Aasland, Røthing og Svendsen legger vekt på at elevene må få kunnskap om ulike temaer knyttet til seksualitet, og det gis eksempler på hvordan det kan arbeides med kroppslige aktiviteter, slik Hoveid et al. mener gir best grunnlag for at elevene lærer å anvende kunnskap. I analysen vil jeg anvende denne kunnskapen for å drøfte om barn opplever kommunikasjon og dialog rundt temaer knyttet til seksualitet, og om det legges til rette for kroppslige undervisningsaktiviteter.

3 Metode

I denne delen presenteres hvilken metode som blir brukt for å svare på studiens problemstilling. Dette ved hjelp av kvalitativ dokumentanalyse av ulike lærerveiledninger, som har dannet grunnlaget for empirien for studien. Videre har jeg benyttet meg av tematisk analyse, for å se hva veiledningene kan fortelle oss.

3.1 Dokumentstudie med en hermeneutisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske framgangsmåte. Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: *Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverk til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?* Med dette som utgangspunkt mener jeg at en kvalitativ dokumentstudie med en hermeneutisk tilnærming vil være hensiktsmessig å gjennomføre. Det gir meg muligheten til å analysere og tolke flere eksisterende dokumenter. Jeg gjennomførte en tematisk analyse etter at jeg samlet inn datamaterialet mitt.

Hermeneutikk er en måte å forstå og tolke tekst på. Bratberg (2021) forklarer at «å tolke dreier seg om å avdekke mening ut fra en forforståelse eller kontekst» (s. 21). Selve grunnlaget for å tolke kan forklares slik:

Der hermeneutiske tolkingsarbeidet tar sikte på å avdekke ein underliggende *samanheng* eller djupare *mening* i handlingar, tekstar, kulturelle verk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk. [...] Enkelt sagt vil hermeneutikken klargjere dei grunnanna folk har til å handle som dei gjer, og vise frem den meininga eller intensjonen som kjem til uttrykk. (Gilje, 2019, s. 11)

I en dokumentstudie med en hermeneutisk tilnærming kan det stilles spørsmål om hva forfatterne av dokumentene ønsket å oppnå med teksten, eller hva forfatterne ønsket å formidle med teksten. For å tolke meningsinnholdet i dokumentene må konteksten legges vekt på, altså hvilket publikum det hovedsakelig er produsert for, og hvilken situasjon det oppsto i (Bratberg, 2021, s. 21). Dokumenter er materiale som er produsert i fortiden med ulike formål, og det kan være alt fra offentlige til mer private dokumenter. Forfatterens tanker og handlinger som kommer frem i dokumentene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). I hovedsak er ikke disse dokumentene produsert for forskning, men i en dokumentstudie blir skriftkildene analysert likevel. De fleste forskningsprosjekter inneholder ulike dokumenter, men det kan variere om dokumentene blir brukt som tilleggsdata eller som rene dokumentstudier. Hvis forskeren henter empiri gjennom en annen metode også, blir dokumentene brukt som tilleggsdata, i motsetning til en ren dokumentstudie hvor dokumenter er eneste empiri. I denne studien benytter jeg meg av en ren dokumentstudie, som er en ikke-påtrengende metode hvor jeg ikke har involvert andre deltakere for å generere empiriske data (Tjora, 2021, s. 195-196).

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at tekstens innhold i faglige dokumenter må få en mest mulig objektiv beskrivelse (s. 88), men det er viktig å tydeliggjøre at i enhver analyse blir tekst tolket ut ifra hvem som leser teksten. Forskere kommer med ulik faglig bakgrunn, er ulike som personer og har ulike briller på når tekstene leses.

Ifølge Harstad (2020) tar forståelsesprosessen aldri slutt. Forståelsen kan endres over tid, og mennesker kan ha ulike måter å forstå på med tanke på at mennesker kan komme fra ulike ståsteder. Det finnes ikke en universell forståelse (s. 31-41). Studiens analyse vil være påvirket av forskerens subjektive forståelse og fortolkning, som vil si at funnene i denne studien kunne sett annerledes ut hvis det var en annen forsker som gjennomførte analysen.

3.1.1 Begrunnelse for valg av analysemetode

Denne studien er en ren dokumentstudie, for jeg ønsket å analysere lærerveiledninger som allerede er produsert og publisert på ulike områder. Lærere kan benytte seg av lærerveiledninger for å få instruks eller inspirasjon til innhold og gjennomføring av seksualundervisning. Jeg ønsket å finne ut hvordan ulike veiledninger instruerer lærere til å gjennomføre undervisning, og det ble gjennom en kvalitativ dokumentstudie med en hermeneutisk tilnærming. Det ga meg mulighet til å vurdere, tolke og analysere ulike læreverker.

3.1.2 Begrunnelse for valg av læremidler

Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere veiledes gjennom læremidler til å gjennomføre seksualundervisning. Læremidler har en didaktisk tilnærming som er utviklet for å bruke i skolen, og er produsert for å dekke et eller flere kompetansemål i kunnskapsløftet. Lærere planlegger undervisning ut fra kompetansemålene, og derfor ønsker jeg å analysere ulike læreverker som kan være naturlige valg for lærere å bruke i undervisningen for å dekke kompetansemål. Lærere bestemmer hvilke læremidler som skal brukes i undervisningen, som kan gi elevene ulikt resultat på undervisningens mål. Forskning viser at det brukes både papirbaserte og digitale læremidler, og jeg har analysert begge deler (Gilje, 2017, s. 21).

3.2 Data

Dette studiet tar utgangspunkt i lærerveiledninger som er produsert for den gamle læreplanen, den nye læreplanen, nettressurser på Salaby, en artikkel fra Redd Barna, og ei bok som er produsert for alle voksne som arbeider daglig med barn. Disse lærerveiledningene ble funnet desember 2022 og januar 2023:

Papirbasert læremiddel til LK06:

- (1) Gran, K. (2006). *Yggdrasil 5: Naturfag for barnetrinnet: Lærerveiledning* (2. utg.). Aschehoug.

Papirbaserte læremidler til LK20:

- (1) Bjercknes, O., Borge, S., Lie, T. G. & Skjæveland, Y. (2020). *Refleks 1: Naturfag og samfunnsfag for barnetrinnet: Lærers bok*. Gyldendal.
- (2) Steinset, A. (2021). *Samfunnsfag 1+2 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- (3) Astrup, F. E., Steinset, A. S. & Youmans, M. (2022). *Samfunnsfag 4 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.

Salaby nettressurser til LK20:

- (1) Gyldendal. (u.å.b.). *Diskuter situasjonene*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/diskuter-situasjonene>
- (2) Gyldendal. (u.å.c.). *Hemmeligheter*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/hemmeligheter>
- (3) Gyldendal. (u.å.d.). *Hva er barnevernet?*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/hva-er-barnevernet>
- (4) Gyldendal. (u.å.e.). *Økt 1: Kroppen er din*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-1-kroppen-er-din>
- (5) Gyldendal. (u.å.f.). *Økt 2: Norges lover*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-2-norges-lover>
- (6) Gyldendal. (u.å.g.). *Økt 3: Å være redd*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-3-a-vaere-redd1>
- (7) Gyldendal. (u.å.h.). *Økt 4: Det er aldri din skyld*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-4-det-er-aldri-din-skyld>
- (8) Gyldendal. (u.å.i.). *Å fortelle*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/a-fortelle>

Redd Barna artikkel:

- (1) Redd Barna. (u.å.c.). *5 tips for å snakke med barn om kropp, grenser og seksuelle overgrep*. Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/foreldretips/5-tips-for-a-snakke-med-barn-om-kropp-grenser-og-seksuelle-overgrep/>

Bok:

- (1) Hegge, B. (2018). *Med hjerte for seksualiteten: Veiledning til sunn seksuell helse hos barn og unge*. Hertervig forlag.

3.2.1 Begrunnelse for utvalg

Studiet inneholder analyse fra en utgått læreplan (LK06), og det er på bakgrunn av at mange skoler fortsatt bruker gamle læremidler til nye læreplaner. Det mangler økonomiske midler for å fornye læremidlene, og en undersøkelse etter fagfornyelsen rapporterer at 76% av tillitsvalgte ved grunnskolen at skolen i liten grad har økonomi til å fornye læremidlene i forbindelse med fagfornyelsen (Vik, 2021). Dermed anser jeg det som stor sannsynlighet for at lærerveiledninger som tilhører den gamle læreplanen kan bli brukt, og har derfor valgt å inkludere en utgått lærerveiledning i dette studiet.

Dette studiet inneholder lærerveiledninger som er produsert til Fagfornyelsen, LK20, som er gjeldende læreplan da dette studiet ble produsert. Veiledningene tilhører fagene naturfag og samfunnsfag, for det er ofte disse fagene som tar ansvar for seksualundervisning i skolen. Et av kjerneelementene i naturfag er *kropp og helse*, og i samfunnsfag er et av kjerneelementene *identitetsutvikling og fellesskap*. Tverrfaglig samarbeid i fagene går blant annet ut på at elever skal kunne ivareta sin egen fysiske og psykiske helse, kunne håndtere utfordringer knyttet til seksualitet og ta valg knyttet til sikkerhet og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Salaby er en digital læringsressurs med innhold knyttet til Fagfornyelsen (Gyldendal, u.å.a.), og denne studien inkluderer Salabys nettressurs. Det er en naturlig del av

analyse materialet, både fordi flere lærerveiledninger anbefaler å supplere med denne nettressursen, i tillegg til at Salaby inneholder en ressurs som kalles for *Jeg vet*, som arbeider blant annet med hemmeligheter og seksuelle overgrep.

Analyse materialet inneholder en artikkel av Redd Barna. Denne artikkelen er en av de første artiklene som kommer opp da jeg brukte Google som søkemotor 23. januar 2023, og søkte «hvordan snakke med barn om seksuelle overgrep». En undersøkelse viser at Google har 75% av all verdens søketrafikk, og da kan lærere enkelt komme inn på den artikkelen hvis de skulle søke det samme som jeg gjorde (Rydningen, 2020).

Birgit Hegge er forfatter av ei bok som skal veilede voksne som har daglig kontakt med barn om hvordan de kan fremme sunn seksuell helse hos barn og unge.

3.3 Utførelse av tematisk analyse

I denne studien har jeg anvendt tematisk analyse for å analysere datamaterialet basert på Braun og Clarkes (2006) beskrivelser.

Det var en del beslutninger som måtte tas før gjennomføring av analysen. Jeg måtte først ta en avgjørelse for hva som skulle være studiets tema, og i denne sammenheng var det sentralt å finne ulike tema som kunne gi svar på problemstillingen min: *Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverker til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?* Jeg har to hovedtemaer jeg har gått nærmere inn på for å kunne svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I denne studien er det lærerveiledninger som er analysert og fortolket.

3.3.1 Beskrivelse av analysen

Analyseprosessen består av seks faser. I dette kapittelet beskriver jeg fasene, og forteller hvordan jeg har arbeidet med empirien i de ulike fasene.

Fase 1 - Bli kjent med datamaterialet

Den første fasen handler om å gjøre seg godt kjent med datamaterialet. Datamaterialet kan enten være noe som er gitt til deg, eller som du selv har innhentet. Hvis du har innhentet materialet selv, så har du kanskje ofte forkunnskaper om temaet, men det er likevel viktig å gå i dybden og i bredden på det utvalgte datamaterialet. Det oppfordres til å gå gjennom materialet flere ganger, og lete etter mønstre, meninger og notere underveis i prosessen. Dette kalles for aktiv lesing, også kalt *koding*. Først anbefales det å lese gjennom materialet en gang før forskeren starter med koding, da mulige mønstre vil bli formet underveis i lesingen. Hvis datamaterialet er verbal data, som for eksempel video, så må dataen transkriberes til skriftlig form for å kunne gjennomføre tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Jeg startet med å gjøre meg kjent med datamaterialet mitt. Studiet mitt inneholder både skriftlig og verbalt datamateriale, og i denne fasen transkriberte jeg det verbale materialet til skriftlig form. Jeg leste gjennom materialet et par ganger før jeg startet med koding. Underveis i lesingen, noterte jeg ned mine tanker, ideer og hypotetiske koder i materialet.

Fase 2 - Generere innledende koder

I denne fasen lages det et system etter at forskeren har blitt kjent med datamaterialet sitt, og det kan gjøres gjennom å lage en liste over hva materialet inneholder, og hva som er interessant med det. Deretter produseres koder fra materialet, og kodene gir forskeren et overblikk over hva som er interessant og meningsfullt for analysen. Det kan være meningsfulle ord og setninger. Dette kan organiseres i grupper for å få mer oversikt over innholdet. Organiseringen gir forskeren mulighet til å forkaste ikke relevante data. Hva som blir sett på som relevant data, vil ha sammenheng med studiets problemstilling. Det oppfordres til å kode så mange ulike temaer som mulig (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89).

Etter å ha lest gjennom datamaterialet mitt flere ganger, ble alle temaene som ble skrevet om i materialet skrevet ned, i tillegg til at det ble skrevet ned relevante ord og setninger som sto i lærerveiledningene. Temaene, ord og setninger ble skrevet på post-it lapper og hengt opp på arkene. Det gjorde det mer synlig for hva som ble skrevet om i de ulike lærerveiledningene. Ved å gjøre det slik opplevde jeg det som mer ryddig og oversiktlig å gå gjennom datamaterialet, samtidig som jeg noterte tanker og refleksjoner rundt mine oppfatninger om hva lærerveiledningene handlet om.

Fase 3 - Søk etter tema

I dette steget analyseres og sorteres kodene, og gjør en vurdering for hvilke koder som kan kombineres for å finne tema. Det kan være nyttig å lage visuelle representasjoner som kan gjøre det enklere å danne tema. Her begynner forskeren å se på forholdet mellom koder og temaer, og det kan oppstå overordnede hovedtemaer og undertemaer innenfor dem. Forskeren kan i denne fasen også forkaste data i denne fasen, enten midlertidig eller permanent (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90).

Jeg laget en visuell representasjon med å skrive ned temaer på ark, og klistre post-it lapper på arkene med ord, setninger og temaer som ble skrevet om i materialet. Deretter ble de gjennomgående temaene i veiledningene skrevet ned på et eget ark, og under hvert tema ble det skrevet ned relevante ord og setninger, og tekstenes implisitte meninger. Dette var nyttig for å gå gjennom materialet systematisk. Det oppsto flere hovedtemaer. Temaene som ikke passet min problemstilling ble fjernet midlertidig, men jeg valgte å ta vare på det i tilfelle jeg skulle få bruk for det på et senere tidspunkt. Da jeg var ferdig med kodingen satt jeg igjen med fire potensielle overordnede hovedtemaer, som jeg mente var relevante for å svare på studiens problemstilling.

Fase 4 - Gjennomgang av tema

Fase fire handler om å evaluere om hvert potensielle hovedtema kan stå som fire ulike hovedtemaer, eller om de må slås sammen eller bli delt opp i separerte temaer. Da må temaene ha nok data til å støtte dem, i tillegg til å ikke være for ulike. Det er viktig at temaene har en intern homogenitet og ekstern heterogenitet, som vil si at data innenfor temaene skal henge sammen meningsfullt, men samtidig være adskilt fra hverandre. Det kan være nyttig å lese gjennom hele datamaterialet og tidligere kodinger på nytt, siden forskeren kan finne eventuelle tilleggsdata. På slutten av denne fasen skal forskeren være temmelig sikker på hva som er studiens temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92).

I dette steget leste jeg gjennom datamaterialet og kodingene mine på nytt, for å være sikker på temaene mine, og at jeg ikke hadde oversett eventuelle tilleggsdata. Jeg fant ut at to av temaene handlet mye om det samme, og valgte å slå sammen de to temaene. Et annet tema endte jeg opp med å forkaste, rett og slett fordi jeg innså at det ikke kom

til å få plass i denne studien med tanke på antall ord. Jeg endte dermed opp på to hovedtemaer.

Fase 5 - Definere og navngi tema

I denne fasen definerer og avgrensner du temaene, for så å analysere dataene i dem. Dette gjøres ved å fremstille data fra hvert tema i en sammenhengende tekst. Innholdet skal ikke kun omskrives, men identifisere hva som er interessant og hvorfor. Hvert tema skal ha en detaljert analyse, og forskeren må avgrense om hovedtemaene skal inneholde undertemaer. Ved slutten av denne fasen skal forskeren være helt sikker på hva som er studiens hovedtemaer, og ikke minst hva som skal være navnene deres (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92).

Jeg bestemte meg for de to hovedtemaene som jeg hadde kommet frem til i de tidligere fasene, og temaene fikk navnene: «hemmeligheter» og «seksuelle overgrep».

Fase 6 - Produsere rapporten

I den siste fasen skal en rapport produseres. Da har du temaer som er gjennomarbeidet og analysert, og siste steg er å skrive en rapport. Målet med å skrive en tematisk analyse er å fortelle den komplekse historien om dataene dine på en måte som overbeviser leseren om at funnene har validitet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

I sjette fasen drøftet jeg funnene fra analysen opp mot relevant teori. Hensikten var å danne et mer omfattende bilde.

3.4 Studiets kvalitet

Ifølge Tjora (2021) finnes det ulike måter å sikre kvaliteten på i en kvalitativ studie, som er indikatorene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (s. 259). Opprinnelig var indikatorene knyttet til kvantitativ forskning, men begrepene *validitet* og *reliabilitet* har en annen betydning innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 19). I denne kvalitative studien skal jeg sikre kvaliteten med indikatorene reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til spørsmål om forskningen er troverdig og pålitelig (Thagaard, 2018, s. 19). Det handler om at det skal være en sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen. Forskeren må redegjøre for at undersøkelsen er utført på en tillitsvekkende måte, og da er det arbeidets kvalitet som vurderes for å finne ut om forskningen er pålitelig (Tjora, 2021, s. 260-263).

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å tilfredsstille kravet om reliabilitet ved å redegjøre for valg av metode, redegjøre for valg og kriterier, i tillegg til å redegjøre for mine refleksjoner, tolkninger og faglige tilnærming. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig ved å forsøke og gjøre prosessen rundt studiet kjent, og det er gjort gjennom å beskrive og redegjøre for det som har blitt gjort. Jeg har skrevet om mitt vitenskapelige ståsted, og beskrevet studiens teoretiske perspektiver.

3.4.2 Validitet

Begrepet er knyttet til om forskningen er gyldig (Thagaard, 2018, s. 19). Det handler om at undersøkelsen skal gi svar på oppgavens problemstilling. Resultatene som forskningen kommer frem til, må være et resultat av spørsmål som er stilt. En måte å styrke gyldigheten på, er at forskningen blir gjennomført på bakgrunn av å komme frem til potensielle svar på spørsmålene, og at spørsmålene er stilt for å komme frem til et bestemt tema (Tjora, 2021, s. 260-262).

Denne studien ønsket å finne ut hvordan lærere veiledes til å gjennomføre seksualundervisning som skal være hjelpende og forebyggende for elever som har opplevd seksuelle overgrep. For å møte kravet om validitet, altså at undersøkelsen skal gi svar på studiens problemstilling, har jeg analysert ulike lærerveiledninger. Jeg har analysert ulike type læreverk som lærere kan la seg inspirere av til å gjennomføre seksualundervisning. Det er profesjonelle organisasjoner og forlag som har produsert veiledningene jeg har analysert. Å undersøke lærerveiledninger har gitt svar på hvordan lærere kan veiledes til å gjennomføre undervisning som kan være hjelpende og forebyggende for elever som blir eller har blitt utsatt for seksuelle overgrep.

3.4.3 Generaliserbarhet

Tjora (2021) forklarer at generaliserbarhet handler om å se på forskningens relevans ut over dataen som er undersøkt i prosjektet (s. 260). En måte å se på forskningens relevans ut over dataen som er undersøkt i prosjektet, er å se på tidligere teorier og forskning (Tjora, 2021, s. 271).

I denne studien har jeg sett på tidligere forskning, og presentert teoretiske perspektiv som har bidratt til å analysere funnene i analysekapittelet. Jeg har forsøkt å tolke med et åpent syn, uten å være påvirket av forforståelsen min. Tolkningene er preget av refleksjoner i stedet for konkrete slutninger. Disse tolkningene har potensial til å utvide forståelsesrammen og kan brukes i videre undersøkelser.

4 Analyse og diskusjon

I denne delen vil både analyse og drøfting bli presentert. Jeg har valgt å integrere drøftingen i analysen for å se sammenhengen mellom empiri og teori lettere. Det blir presentert funn som kommer fram i lærerveiledningene ved bruk av tematisk analyse. Problemstillingen for studiet er: *Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverker til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?* Jeg vil se etter hva lærerveiledningene kommuniserer enten direkte eller indirekte om utvalgte temaer, og jeg tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i denne studien, som vil si at jeg diskuterer de utvalgte temaene i lys av ulike syn på barns seksualitet og teori om undervisning og læring.

Mange av lærerveiledningene ønsker at lærere skal snakke med elevene om hemmeligheter, og forskjellen mellom gode og vonde hemmeligheter. Vonde hemmeligheter blir oppmuntret til å fortelle videre til en trygg voksen, og dette er en gjenganger i datamaterialet mitt. Lærere blir veiledet til å snakke om seksuelle overgrep, slik at elevene får kunnskap om hva det er og hva de kan gjøre hvis de har opplevd eller kommer til å oppleve det. I analysen vil jeg drøfte hvordan lærere rådføres til å snakke med barn om seksuelle overgrep, og hva det sier om synet på barns seksualitet. Jeg analyserer hvordan og hvorfor arbeidet med hemmeligheter knyttes til undervisning om seksuelle overgrep, hvordan arbeidet med trygge voksne kan bidra til å være hjelpende og forebyggende. Basert på dette førte analysen til to nøkkelemner: «hemmeligheter» og «seksuelle overgrep». Hvordan arbeidet med trygge voksne kan bidra til å være hjelpende og forebyggende finner sted i emnet «hemmeligheter», siden elevene oppfordres til å fortelle vonde hemmeligheter til en trygg voksen. Temaene jeg analyserte meg frem til er et resultat av hva som blir prioritert i lærerveiledninger, og denne delen av studien er strukturert etter de to ulike temaene. Sitatene som belyser temaene, er direkte kopiert fra de ulike lærerveiledningene.

4.1 Hemmeligheter

I dette kapitlet vil jeg analysere hvordan lærere blir veiledet til å snakke om hemmeligheter, og forskjellen mellom gode og vonde hemmeligheter. Det er en gjenganger i lærerveiledningene at elevene skal få kunnskap om at vonde hemmeligheter kan fortelles til en trygg voksen, og derfor er en analyse om hvordan arbeidet med trygge voksne kan bidra til å være hjelpende og forebyggende en del av dette temaet. I dette delkapitlet vil jeg også analysere hvordan og hvorfor arbeidet med hemmeligheter knyttes til undervisning om seksuelle overgrep.

Et av de tydeligste funnene i studien er at lærerveiledningene instruerer til undervisning hvor elevene skal få kunnskap om hemmeligheter, og hvorfor voksne kan be barn om å holde noe hemmelig. Aasland (2020) skriver at voksne har ansvar for å gi barn kunnskap om hemmeligheter, for hemmeligheter er en naturlig del av seksualiteten, og det kan ofte bli sett på noe som skal holdes hemmelig (s. 55). Lærerveiledningene forklarer ofte

at voksne kan be barn om å holde noe hemmelig, fordi de liker å gjøre ting med barn eller få barn til å gjøre ting med dem som ikke er lov:

Voksne har ikke lov til å leke tissen-leker med barn. Og det vet alle voksne. Derfor vil de at det skal være en hemmelighet. Voksne som leker tissen-leker med barn, vil ikke at andre skal få vite at de gjør noe som ikke er lov. (Gyldendal, u.å.e.)

Den første setningen etablerer en sannhet om at voksne ikke har lov til å leke tissen-leker med barn, men det forklares ikke hva tissen-leker er, og det kan skape forvirring for barn at lek plutselig blir forbundet med noe som ikke er lov, uten å få en forklaring. Det kan ses i lys av et homologisk perspektiv, som mener at barns seksualitet er påvirket eller en effekt av voksen seksualitet, og at barn er «uskyldige» og uvitende om seksualitet. En effekt av et homologisk syn på barns seksualitet, kan være å unngå og bruke riktige begreper innenfor seksualitet. Å kalle overgrep for tissen-lek, kan gjøre det vanskelig å snakke med elevene om seksuelle leker og overgrep, for det kan skape forvirring og misforståelser for hva som menes med tissen-leker (Skundberg, 2020, s. 2-8). Lærere kan ikke ta det for gitt at alle barn forstår at tissen-lek er et synonym til overgrep. Videre forteller setning to at alle voksne vet tissen-leker ikke er lov. Det gir informasjon om at voksne kan gjøre ulovlige ting mot barn, selv om voksne kjenner sannheten, og det kan være hjelpende i situasjoner hvor voksne later overfor barn om at de ikke kjenner loven. Barna får kunnskap om at voksne ikke alltid gjør det riktige, og indirekte betyr det at barn ikke skal høre på alle voksne. Setning tre forteller at voksne vil at det skal være hemmelig, fordi de gjør noe som ikke er lov. Det kan gi utsatte barn en forklaring på hvorfor voksne kan be om at noe skal være hemmelig, og det kan også gi elevene kunnskap om at tissen-leker er ulovlig. Den siste setningen gjentar informasjonen som er gitt i de tre første setningene, bare formulert på en annen måte. Når informasjonen blir repetert og uttrykt på en annen måte, kan det hjelpe elevene til å få bedre forståelse for hva som er blitt sagt. Sitatet gir konkret informasjon om at tissen-leker ikke er lov for voksne å leke med barn, men voksne som likevel vil leke slike leker, må holde det hemmelig slik at andre ikke får vite om det. Det forutsetter at elevene forstår hva tissen-leker innebærer. Det er aldri barn sitt ansvar å si ifra til en overgriper, men det kan være hjelpende og forebyggende at barn har kunnskap om at overgrep ikke er lov (Aasland, 2020, s. 92). Det kan være hjelpende for barn å få vite at seksuelle overgrep er ulovlig og en grunn for at voksne vil at noe skal holdes hemmelig, og det øker sjansen for at barn forteller om sine erfaringer til en voksen når de har snakket med en voksen om hemmeligheter (Aasland, 2020, s. 77). Ifølge Raundalen og Schultz (2016) er det viktig at det snakkes om hemmeligheter med elevene, fordi det er en «ikke-sladre-kultur» blant barn, og det må snakkes om at ikke alle hemmeligheter skal holdes hemmelig, for det kan være tungt både for de som holder på hemmeligheter, i tillegg til de som har opplevd noe skremmende (s. 19). Det kan være hjelpende for elever å få kunnskap om at hemmelighetene de holder på, er hemmeligheter som skal fortelles til en voksen. I beste fall får de utsatte barna hjelp, og da vil det være forebyggende mot fremtidige overgrep.

Et annet funn i studien er at læreverkene veileder lærere til å undervise barn om ulike strategier voksne kan bruke for at barn skal holde noe hemmelig, og strategiene «belønning» og «trusler» blir vektlagt i like stor grad i lærerveiledningene. Dette avsnittet handler om trusler. Aasland (2009) skriver at overgripere kan true barn som utsettes for seksuelle overgrep til taushet, og barn kan bruke mye tid og energi på å holde det hemmelig, hvor hemmeligholdelsen i seg selv kan oppleves som en tøff kamp (s. 81). Nordhaug (2018) skriver at barn trenger å få kunnskap om at de har lov til å

fortelle slike hemmeligheter (s. 100). Her kommer et eksempel på en veiledning som tar opp trusler: «Noen *truer* også andre til å ikke fortelle. De kan si at de skal gjøre vonde ting hvis vi forteller hva som har skjedd» (Gyldendal, u.å.i.). Den første setningen etablerer en sannhet om at voksne truer barn til å ikke fortelle, men det forklarer ikke hva det vil si at noen truer, og lærere kan ikke forvente at alle barn vet hva det betyr. Setning to forklarer at voksne kan si de skal gjøre vonde ting hvis barn forteller hva som har skjedd. Det gir ikke en tydelig forklaring på at å bli truet er å bli skremt med negative konsekvenser for å holde noe hemmelig. Barn kan undres over hva vonde ting er. Kanskje noen barn tenker på den ene gangen de ikke fikk bursdagsgave, eller den ene gangen de ramlet på sykkel på tur til skolen. Når det ikke gis en ordentlig forklaring på hva vonde ting kan være, kan det være vanskelig for barn å forstå hva som menes med det. Det kan for eksempel være lettere for barn å forstå hva som menes med å bli truet til taushet gjennom konkrete eksempler på hvilke trusler voksne kan gi, eller gjennom kroppslige aktiviteter. Å lese/høre to setninger om at noen kan si de skal gjøre vonde ting for at noe skal holdes hemmelig, kan bli sett på som teoretisk kunnskap. Det kan bli sett på som faktasetninger som må lagres i elevenes hukommelse, og det kan gå utover elevenes mulighet til å ta i bruk kunnskapen. Lærere kan ikke forvente at alle elevene husker faktasetninger som blir presentert. Det viktigste for barn er å lære å anvende kunnskapen, og det vil være meningsløst å lære faktasetninger som ikke kan nyttiggjøres i bruk (Hoveid et al., 2018, s. 36). Sitatet kan være hjelpende for barn som forstår hvilke trusler «vonde ting» kan være, men det er nok ikke alle barn som forstår setningens innhold. Utsatte barn forstår kanskje ikke at de har opplevd å bli truet til å ikke fortelle. Hvis overgriperen i tillegg er en person som barna stoler på og har tillit til, kan det kanskje være en enda større sannsynlighet for at barna vil tro på truslene overgriperen sier. Det kan være hjelpende for barn å få tydelig forklaring på hva trusler er, og konkrete eksempler på ulike trusler, for eksempel at noen havner i fengsel, at elevene blir å miste alle vennene sine og/eller at foreldrene kommer til å bli sur på barna. Det er viktig å huske at ansvaret aldri ligger hos barna hvis overgripere får sanksjoner, for det er overgrepene som skader barna, ikke sanksjonene (Aasland, 2009, s. 46). Ved å få en ordentlig forklaring og konkrete eksempler på hva trusler kan være, kan det kanskje hjelpe noen barn å forstå hva de har blitt utsatt for, og få kunnskap om at de har lov til å fortelle slike hemmeligheter, selv om de har blitt truet.

Strategien «belønning» blir vektlagt i like stor grad i lærerveiledningene som «trusler», og dette avsnittet handler om belønning. Læreverkene tematiserer at barn blir lurt og bestukket av voksne til å holde noe hemmelig, med for eksempel å få innfridd ønsker, komplimenter/ros og/eller ved at overgriper og barn bruker tid sammen. Selv om barna får en gjenstand de har ønsket seg, og blir fortalt at de er «verdens beste», så kan det være vanskelig å holde en hemmelighet som de egentlig kanskje har lyst til å fortelle til noen. Ifølge Nordhaug (2018) må utsatte barn få kunnskap om at de har lov til å fortelle slike hemmeligheter, selv om de har lovet å ikke si noe (s. 100). Dette er et eksempel på hvordan lærerveiledninger instruerer lærere til å snakke om belønning knyttet til hemmeligheter:

For onkel knepper opp buksen sin og ber Fie gre håret rundt tissen. [...] Etterpå gir han henne 50 kroner og sier at det er en hemmelighet. Og at Fie skal få sykkel hun har ønsket seg for hun er verden beste jente. Og at dukken smiler fordi den synes Fie har vært så flink. (Gyldendal, u.å.f.)

Videoen viser onkelen med svart hår rundt tissen, og det står i den første setningen at Fie er nødt til å gre håret til onkelen. Dette illustrerer at voksne har hår på tissen, noe

som ikke nødvendigvis trenger å være sant, og det kan få barn til å tro at alle voksne underliv har hår. Setning to, tre og fire gir konkrete eksempler på hvilke belønninger barn kan få ved å holde noe hemmelig - gjennom ros, komplimenter og gjenstander. Det gir barn ulike eksempler på hvilke belønninger voksne kan gi for at noe holdes hemmelig, som de kan kjenne seg igjen i. Kanskje noen barn får en forståelse for at de får så mange innfridde ønsker kun når de har gjort noe med med overgriperes underliv. Det kan være hjelpende for barn å kunne trekke linjer mellom overgrepene og belønningene, for å få forståelse for at de har blitt utsatt for overgrep. Ikke alle barn vet at de har opplevd noe som er ulovlig for voksne å gjøre, eller at voksne ikke har lov til å bestikke barn for å få eller motta seksuelle handlinger. Da kan det være hjelpende for utsatte barn å få kunnskap om at belønning er en strategi voksne bruker for at noe holdes hemmelig, som kan føre til at de sier ifra til en voksen. Barn som har opplevd å snakke om hemmeligheter med en voksen, har større sjanse for å fortelle om sine opplevelser (Aasland, 2020, s. 77). En annen form for belønning blir synliggjort i dette sitatet:

En kveld når Jon og pappa er på badet, tar pappa på tissen til Jon. Først synes Jon at det er godt, men så synes han at det er vondt [...]. Pappa sier at Jon ikke skal si det til noen, men at det bare er fint det som skjedde. (Gyldendal, u.å.b.)

Den første og andre setningen forteller at Jon først synes det er godt at pappaen hans tar på tissen hans, før det blir vondt. Det gir elevene informasjon om at overgrep ikke nødvendigvis trenger å være veldig smertefullt, og at noen barn kan oppleve det godt. Sitatet kan bli sett i et heterologisk perspektiv, for det blir anerkjent at barn kan for eksempel forstå forskjellen på gode og vonde følelser knyttet til seksualitet og det å bli tatt på underlivet, kanskje på grunn av barndommens utforsking av kropp (Skundberg, 2020, s. 10). Utforsking av kroppen kan ha gitt Jon erfaringer på hvordan han synes det er godt å bli tatt på underlivet, og sitatet legger ikke skjul på at barn kan oppleve det godt å bli tatt på tissen, som er et syn på at barn har sin egen seksualitet. Videre forteller setning tre at voksne kan lure barn til å tro at hemmelighetene rundt overgrep er noe fint, at det på en måte er kvalitetstid mellom voksne og barn. Barn kan bli lurt til å tro at slike hendelser er en form for kjærlighet mellom voksne og barn, og utsatte barn kan kanskje tro at overgrep er noe alle barn opplever. Det kan være hjelpende for barn å forstå at voksne kan lure barn til å tro at det de gjør sammen er normalt og fordi de er glade i hverandre, for det er ikke alle barn som vet hva som er normalt og fint å oppleve sammen med en voksen. Ifølge Aasland (2009) tør barn raskere og oftere å fortelle om overgrep hvis de har kunnskap om seksualitet og seksuelle overgrep, og hvis de får kunnskap om at overgrep ikke er lov, kan det være en større sjanse for at barn sier ifra (s. 62). Hvis barn får kunnskap om sine erfaringer, og forteller det videre til en voksen, kan det være forebyggende mot å oppleve fremtidige overgrep hvis barna får hjelp. Å lære barn at belønninger er en metode voksne bruker for å få det slik de vil, kan være hjelpende og forebyggende. Utsatte barn kan få en forklaring på hvorfor de opplever en sammenheng mellom belønning og overgrep.

En gjenganger i veiledningene er at lærere må gi elevene kunnskap om at hemmeligheter må fortelles til en trygg voksen. Veiledningene instruerer lærere til å snakke med barn om at hvis de har det vanskelig, så kan de få det bedre hvis de snakker med en voksen. I de ulike lærerveiledningene ramses det opp ulike voksne, som for eksempel foreldre, lærere, helsesykepleier og venners foreldre. Dette kan gi barn forståelse for at trygge voksne kan være hvem som helst, og at de er på ulike arenaer hvor barn ofte oppholder seg. Barn kan kanskje finne en voksen som de anser som

trygg, og det kan være hjelpende hvis barn forteller om sine opplevelser. Videre i veiledningene som oppfordrer barna til å si ifra til en trygg voksen, er informasjonen om at det ikke alltid hjelper å si ifra: «Og hvis en voksen ikke lytter, kan du prøve å si det en gang til. Eller du kan snakke med en annen voksen» (Gyldendal, u.å.h.). Veiledningene ramser først opp flere voksenpersoner som barn kan velge mellom å snakke med, for deretter å fortelle at ikke alle voksne lytter likevel. Den første setningen oppfordrer barna til å gjenta seg hvis en voksen ikke lytter, og den andre setningen foreslår at barna kan snakke med en annen voksen. Ifølge Aasland (2009) slutter barn å fortelle hvis de opplever at det ikke hjalp å fortelle den ene gangen (s. 40). Det vil si at det kan være liten sannsynlighet for at barn forteller om overgrep mer enn en gang, og hvis de får informasjon om at ikke alle voksne lytter, kan det kanskje gjøre elevene usikker på hvem de skal velge å snakke med. Det er heller ikke sikkert at alle barn føler at de har så mange trygge voksne i livet sitt, og da kan det være vanskelig å tenke på at de bør ha mer enn en trygg voksen. Alle disse usikkerhetene kan kanskje føre til at barn ikke forteller om det, for de vet ikke om den voksne de ønsker å fortelle det til, kommer til å lytte til det de sier. Det kan være hjelpende å få vite at ikke alle voksne tar barn på alvor, og hvis de opplever det, må de fortelle det til en annen voksen.

Aasland (2020) skriver at voksne må tåle å høre hva barn har å fortelle (s. 78), men det er ikke alle barn som har trygge voksne å prate med. Et annet viktig funn i studien er oppfordringen til å kontakte alarmtelefonen:

Da er det fint at det finnes voksne som har som jobb å snakke med barn og passe på så barn har det bra. Alarmtelefonen for barn og unge er en telefon der vi kan snakke med sånne voksne. Den er alltid åpen – både om dagen og om natten. Nummeret til alarmtelefonen er 116 111. (Gyldendal, u.å.i.)

Den første setningen gir en forklaring på at det finnes voksne som jobber med at barn skal ha det bra, som kan være fint å vite for barn som ikke har så mange trygge voksne rundt seg. Det kan være forebyggende at disse barna får informasjon om at det er mulig å snakke med noen uavhengig om hvilke voksne de omgås. Den andre, tredje og fjerde setningen forteller at barn kan få tak i disse voksne gjennom et spesifikt telefonnummer døgnet rundt. Det kan være hjelpende for barn å vite at de kan ringe med telefonen når som helst hvis de vil snakke med noen, i tillegg kan det være hjelpende for barn å vite hvordan de kan kontakte andre voksne hvis de ikke har noen å prate med i sitt liv. Dette kan ses som teoretisk kunnskap, for elevene lærer ikke hvordan de kan anvende denne kunnskapen i praksis. Å lære faktakunnskaper om hva alarmtelefonen er, og hva nummeret deres er, kan være meningsløst hvis det ikke kan nyttiggjøres i bruk (Hoveid et al., 2018, s. 36). Lærere kan ikke ta det for gitt at alle elever har telefon, eventuelt kan bruke en telefon og/eller huske hvilket telefonnummer de skal ringe. Det kan stilles mange kritiske spørsmål til hvordan elever ned i 6-årsalderen skal kunne anvende informasjonen om alarmtelefonen i det virkelige liv. Når det undervises om trygge voksne, kan det gi et skille mellom hvilke elever som klarer å svare på hva trygge voksne er, og hvem det eventuelt kan være. Undervisning om alarmtelefonen har en veldig bra tanke for elevene som ikke har trygge voksne i livet sitt, men det krever kanskje en ekstra innsats av lærere. Lærere må kanskje snakke ekstra med elevene som de mistenker ikke har noen trygge voksne, og gi de bedre utgangspunkt for å kunne bruke kunnskapen i det virkelige liv. For de barna som husker nummeret, og har tilgang på en telefon å ringe med, kan oppleve det hjelpende å få informasjon om at alarmtelefonen er voksne de kan prate med. Barna har da fått informasjon om at voksne som jobber på alarmtelefonen er åpen for å snakke om temaer knyttet til seksualitet, og det kan barn oppleve er enklere å komme i dialog med (Aasland, 2020, s. 77).

4.1.1 Gode og vonde hemmeligheter

I dette kapitlet skal jeg analysere hvordan lærere veiledes til å snakke om «gode hemmeligheter» og «vonde hemmeligheter». Elevene trenger kunnskap om hva gode og vonde hemmeligheter er, og hvordan de ulike hemmelighetene kan kjennes ut på kroppen. Jeg drøfter hvordan og hvorfor arbeidet med gode og vonde hemmeligheter knyttes til undervisning om seksuelle overgrep.

Aasland (2020) mener at voksne har ansvar for å snakke om gode hemmeligheter med elevene (s. 55). Selv om det anbefales å snakke om gode hemmeligheter, så er det ikke veldig mange lærerveiledninger som rådfører voksne til å snakke om temaet. Det er bare to av 16 lærerveiledninger som tar opp temaet, og slik forklarer en av veiledningen det: «Det kan være spennende og gøy å ha hemmeligheter. Noe bare du og vennen din vet. Det er gode hemmeligheter» (Gyldendal, u.å.c.). Sitatet forklarer gode hemmeligheter som noe spennende og gøy. Barn får informasjon om at gode hemmeligheter gir positive følelser i kroppen, som kan være hjelpende for barn og forstå forskjellen på gode og vonde hemmeligheter. Det kan hjelpe barn med å forstå at hvis det utelukkende er gøy og kiler litt i magen, så er dette gode hemmeligheter som kan holdes hemmelig. Barn opplever å få et konkret eksempel på hvordan en god hemmelighet kjennes på kroppen, som kan hjelpe barn å forstå at gode hemmeligheter er positive. Elevene får informasjon om at gode hemmeligheter kan kile i magen, som gir rom for å knytte kunnskapen til følelser mange barn kanskje har kjent på, og det kan legges til rette for kroppslige aktiviteter i undervisningen som er en viktig prosess for at elevene skal kunne anvende kunnskap. Dette kalles for praktisk kunnskap, og kunnskapen lagres i kroppens hukommelse etter samarbeid mellom hjernen og kroppen (Hoveid et al., 2018, s. 33-34). Barn er opptatt av hemmelighetene rundt seksualiteten, og hvis et barn synes overgrepene er litt spennende og godt, kan det være vanskelig å vite at overgrep ikke er gode hemmeligheter. Det er ikke en selvfølge at overgrep knyttes til smertefulle og negative handlinger. Voksne har ansvar for at barn får kunnskap om gode og vonde hemmeligheter (Aasland, 2020, s. 55). Ifølge Raundalen og Schultz (2016) kan det være hjelpende for barn å få en forklaring på hva gode hemmeligheter er, siden seksuelle overgrep ofte er knyttet til hemmeligholdelse (s. 19). Sitatet gir ikke en skikkelig forklaring på hva gode hemmeligheter er, og det kan bli problematisk hvis for eksempel overgriper forteller at overgrepene er en spennende og gøy hemmelighet mellom dem. Hvis overgriperne i tillegg blir ansett som trygge voksne som barna stoler på, kan det være vanskelig for barna å forstå at overgrepene ikke er gode hemmeligheter. Å få en forklaring på at det finnes ulike typer hemmeligheter kan være avgjørende for at utsatte barn forteller om overgrepene hvis de har snakket om temaet med voksne (Aasland, 2020, s. 77). Det kan være hjelpende for utsatte barn å få en forståelse for at deres hemmeligheter ikke oppleves som noe positivt, og dermed noe som kan fortelles til en voksen. Det er interessant at det er bare to læreverk som veileder lærere til å snakke med elevene om gode hemmeligheter, derimot vektlegges det i mye større grad å snakke om vonde hemmeligheter. Å snakke om de gode følelsene knyttet til seksualitet og hemmeligheter blir ikke vektlagt. Det kan være på grunn av påvirkning av et tradisjonelt homologisk syn, hvor barn blir sett på som ikke-seksuelle vesener, hvor barns seksuelle handlinger og følelser ikke blir anerkjent. (Skundberg, 2020, s. 7). I stedet for å gi eksempler på at frivillige, seksuelle leker med jevnaldrende kan være gode hemmeligheter, må elevene tenke selv hva som kan være gode hemmeligheter. (Aasland, 2020, s. 55). Det prioriteres ikke å gi en god forklaring og

konkrete eksempler for hva gode hemmeligheter kan være, og det krever at når elevene lærer om vonde hemmeligheter, så må de tenke det motsatte for å finne ut hva gode hemmeligheter kan være. Det er tydelig at lærerveiledninger ikke vektlegger å snakke om de gode følelsene knyttet til seksualitet, som henger igjen fra et homologisk perspektiv.

Det er langt flere læreverk som veileder lærere til å ha undervisning om vonde hemmeligheter enn om gode hemmeligheter. Nordhaug (2018) skriver at barn som har opplevd ubehagelige erfaringer, ofte gjemmer det som hemmeligheter (s. 100). Et av funnene i studien er hvordan vonde hemmeligheter forklares:

Kanskje du har opplevd at du har sett noe som du har følt at du ikke kunne fortelle om. Det kan være at noen andre barn har gjort noe de ikke har lov til, og du ikke vet om du skal si det videre eller ikke. [...] Vi kan kalle det en vond hemmelighet. Når voksne tar på kroppen til barn på måter de ikke skal, hender det at de sier at barna skal holde det hemmelig. (Gyldendal, u.å.c.)

I dette sitatet er det to ulike forklaringer på hva som kan være vonde hemmeligheter. Den første forklaringen handler om at elever kan oppleve å være vitne til at noen gjør noe de ikke har lov til, og ifølge Raundalen & Schultz (2016) kan elever bli påvirket av kulturen blant barn om at ingen hemmeligheter må fortelles videre (s. 19). Det kan være viktig å snakke med elevene om denne tematikken, slik at elevene kan unngå å bruke så mye tid og energi på å holde noe hemmelig, hvor hemmeligholdelsen kan oppleves som en tøff kamp i seg selv (Aasland, 2009, s. 81). Videre forklares vonde hemmeligheter med å bli tatt på kroppen på måten man ikke skal, men det forklares ikke nærmere hva som menes med «måter man ikke skal». Elevene kan ha egne tanker og refleksjoner om hvilke måter de synes er greit å bli tatt på og ikke. Kanskje noen barn tenker at de ikke liker å bli tatt på kneet for der har de skrubbsår, mens andre tenker at de ikke skal bli tatt under føttene for der kiler det. At det ikke gis en konkret forklaring på hvordan hemmeligheter kan føles på kroppen, eller hva som menes med å bli tatt på «måter de ikke skal», kan være en påvirkning av et homologisk perspektiv. Dette perspektivet anser barn som uvitende og aseksuelle, og det kan føre til at enkelte begreper ikke brukes, fordi det kan assosieres med voksen seksualitet (Skundberg, 2020, s. 7). I stedet for vage forklaringer i sitatet, kunne det inneholdt konkret informasjon om hva som menes med «måter man ikke skal». Det kan være hjelpende for barn å få informasjon om hva vonde hemmeligheter er, og tydelige eksempler på hva som kan være vonde hemmeligheter, og det kan være forebyggende med tanke på at voksne som snakker om dette vil ha større sjanse for å komme i dialog med barn (Aasland, 2020, s. 77).

Et annet viktig funn i studien er forklaringer på hvordan vonde hemmeligheter kan kjennes ut på kroppen. Barn kan holde hemmeligheter skjult av flere grunner, som for eksempel at de ikke vet at overgrepene er ulovlige (Redd Barna, u.å.), eller at de føler seg skyldig og skamfulle (Raundalen & Schultz, 2016, s. 19). Det kan være enklere for barn å relatere til at de bærer på en vond hemmelighet ved å gjenkjenne sine egne følelser, og få en forståelse for at det er normalt å kjenne på ulike følelser. Salaby gir et utfyllende eksempel på hvordan det kan forklares:

Hvis vi har en vond hemmelighet kan det kjennes som en klump i magen eller som om det trykker i brystet. For noen kan det være vanskelig å sove eller spise. Det kan være vanskelig å følge med på skolen eller å leke med andre. Noen blir ofte sinte eller lei seg. Og å være mye sint og lei seg – det er slitsomt for kroppen og hodet. (Gyldendal, u.å.i.)

Hele sitatet gir flere konkrete eksempler på hvordan vonde hemmeligheter kan kjennes på kroppen, og det kan være hjelpende for barn å få forklaring på at vonde hemmeligheter knyttes til negative følelser i kroppen. Utsatte barn kan for eksempel kjenne igjen følelsene på sin egen kropp, og får en forståelse for at følelsene deres kan knyttes til at de har vonde hemmeligheter som holdes skjult. Noen kan se sammenhengen mellom overgrepene som skjer i helgene og at det trykker i brystet, og det kan ses på som praktisk kunnskap, for elevene kan anvende kunnskapen om vonde hemmeligheter i det virkelige liv. Hvis for eksempel barn utsettes for en situasjon hvor de kjenner at de får trykk i brystet, kan de anvende kunnskapen om at vonde hemmeligheter skal fortelles til en voksen. Å kunne nyttiggjøre kunnskapen i bruk, er veldig viktig i undervisningsprosessene (Hoveid et al., 2018, s. 34-36). Det er større sjanse for barn å komme i dialog med voksne som har snakket om vonde hemmeligheter med dem (Aasland, 2020, s. 77). Barn kan oppleve det hjelpende å få konkrete eksempler på hvordan vonde hemmeligheter kan påvirke kroppen, for det kan gi forståelse for at de selv blir utsatt for overgrep, eller andre situasjoner som bør fortelles om til en voksen.

4.1.2 Avsluttende refleksjoner

I disse lærerveiledningene vises det hvilket innhold lærere blir veiledet til å arbeide med i skolen for å gjennomføre seksualundervisning som kan være hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Veiledningene instruerer lærere til å snakke med elevene om hemmeligheter. Ifølge Nordhaug (2018) glemmer ofte barn ubehagelige erfaringer som hemmeligheter (s. 100), og seksuelle overgrep kan være ubehagelige erfaringer som barn sitter med. Arbeidet med hemmeligheter knyttes til undervisning om seksuelle overgrep for å lære barn forskjellen mellom gode og vonde hemmeligheter, og hvem de kan snakke med hvis de har opplevd noe som ikke skal holdes hemmelig. Det er vanlig blant barn å tro at ingen hemmeligheter skal fortelles videre, og det er viktig å tematisere hvordan det kan være skadelig for både elevene som har fortalt hemmeligheter, men også for elevene som bærer på hemmelighetene for seg selv (Raundalen & Schultz, 2016, s. 19). Det kan være hjelpende for elever å få kunnskap om at ikke alle hemmeligheter skal holdes hemmelig, og hvilke trygge voksne de kan snakke med om sine opplevelser. Å arbeide med trygge voksne kan være hjelpende og forebyggende med tanke på at elevene får kunnskap om hvem de kan kontakte, og det kan gi utsatte barn mulighet til å få hjelp.

Det kan virke som veiledningene legger størst vekt på å undervise om de negative følelsene knyttet til seksualitet, for eksempel at det i liten grad blir snakket om positive følelser knyttet til gode hemmeligheter. Dette kan tenkes å være på grunn av påvirkning av et homologisk perspektiv, som mener at barn er uvitende, «uskyldige» og ikke-seksuelle vesener (Skundberg, 2020, s. 7). I stedet for at elevene får tydelig forklaring på hva gode hemmeligheter er, og hvordan gode hemmeligheter kan kjennes ut på kroppen, blir det lagt opp til at elevene må tenke seg til det selv. En annen påvirkning fra et homologisk synspunkt er at det er en del vage forklaringer på hva voksne kan be om å være hemmelig. I stedet for å bruke det riktige begrepet «seksuelle overgrep» om det barn utsettes for, så blir det pakket inn i andre ord som for eksempel «tissen-leker». Det kan være en trussel for barneseksualiteten at overgrep forklares med andre ord, som kan skape forvirring og misforståelse blant barn. På en måte kan det virke som

lærerveiledningene ikke har helt forståelse for at seksualitet er en del av barns utvikling, og det kan gjøre det vanskelig å snakke med elevene om ulike temaer knyttet til seksualitet (Skundberg, 2020, s. 8). Selv om det kan argumenteres for at det er viktigst at barn lærer å kunne anvende kunnskap i det virkelige liv, så er det en del av læreverkene som legger opp til at elevene lærer teoretisk kunnskap, altså å huske faktakunnskaper (Hoveid et al., 2018, s. 34). For eksempel når elevene får presentert faktasetninger om alarmtelefonen, så lærer elevene teoretisk kunnskap, for det er ikke sikkert at alle elever blir å kunne anvende informasjonen i faktasetningene i det virkelige liv. Når det for eksempel fortelles at vonde hemmeligheter kan kjennes ut som en klump i magen, så kan elevene kanskje få en forståelse for at når de kjenner på klump i magen, så er det knyttet til vonde hemmeligheter. Elevene har da lært praktisk kunnskap, slik at de kan si ifra til en voksen neste gang de opplever klump i magen for eksempel. Å lære faktakunnskaper som ikke henviser til handlinger, kan oppleves meningsløs for mange elever (Hoveid et al., 2018, s. 45), og det kan være nyttig at elevene får lære gjennom å bruke kroppens ferdigheter.

4.2 Seksuelle overgrep

I dette kapittelet analyserer jeg hvordan lærere veiledes til å snakke om seksuelle overgrep. Elevene skal få kunnskap om hva seksuelle overgrep er, og hva de kan gjøre hvis de har opplevd eller kommer til å oppleve det. Jeg drøfter hvordan lærere rådføres til å snakke med barn om dette, og hva det sier om synet på barns seksualitet.

Det er interessant å se hvordan begrepet «seksuelle overgrep» forklares eller legges frem for barn. Lærere må ikke ta for gitt at elevene vet hva seksuelle overgrep er, at det er noe voksne kan gjøre mot barn eller at barn vet hva de skal gjøre hvis de har opplevd det. Forskning viser at voksne må legge til rette for at barn skal tørre å fortelle om seksuelle overgrep, og voksne som tematiserer seksuelle overgrep for barn, påvirker barn til å raskere og oftere tør å fortelle om sine erfaringer knyttet til overgrep (Aasland, 2020, s. 62). Det er overraskende få læreverk som bruker begrepet, men heller forklarer handlingene som «tissen-lek» eller «tissen-ting». Det er kun tre av 16 læreverk som bruker begrepet, hvor det ene læreverket kun bruker begrepet «overgrep». Dette kan ses i sammenheng med et homologisk perspektiv, hvor en undersøkelse viste at noen voksne ikke vil bruke ordet «seksuell» fordi det kan assosieres med voksen seksualitet (Skundberg, 2020, s. 7). Dette står i læreverket som bare bruker begrepet «overgrep»: «Hvis barn opplever vold eller overgrep, har jeg plikt til å fortelle det til barnevernet» (Astrup et al., 2022, s. 56). Sitatet forteller at barn kan oppleve overgrep, som er viktig kunnskap for barn, men sitatet forklarer ikke hva overgrep er. Med mindre klassen spør læreren hva overgrep er, og får et ærlig svar fra læreren, så er det ikke sikkert at alle elevene forstår hva overgrep er. Det kan være hjelpende for utsatte barn å få kunnskap om at de har opplevd seksuelle overgrep, som kan påvirke barn til å tørre og snakke med en voksen om det (Aasland, 2020, s. 62). Hvis voksne ikke tror at barn har et forhold til seksualitet, kan det føre til misforståelse om at seksualitet ikke er en del av barns utvikling. Å unnlate og bruke riktige begreper, kan gjøre det vanskelig å snakke med barn, og det kan skape misforståelser og være forvirrende for barn å forstå hva setningens betydning egentlig er (Skundberg, 2020, s. 7). Det kan virke som læreverket i noen grad er påvirket fra et homologisk synspunkt, med tanke på at det unnlater informasjon om hva som menes med overgrep. Videre informerer setningen at helsesykepleiere er pliktig til å fortelle om overgrep til barnevernet. Denne informasjonen kan kanskje skremme utsatte barn, for kanskje de begynner å reflektere rundt

konsekvenser som kan følge med barnevernet. Jeg mener ikke at voksne skal lyve til barn å si at helsesykepleiere ikke trenger å involvere barnevernet, men det trenger kanskje ikke stå i første setningen som tematiserer overgrep. Det vil kanskje ikke øke sannsynligheten for at barn kommer til å fortelle om overgrep til en voksen når det indirekte informeres om hvilke konsekvenser som kommer.

Et av funnene i studien er læreverkernes bruk av begrepet «tissen-lek» i stedet for seksuelle overgrep. Lek er ofte forbundet med morsomme og positive opplevelser, og voksne skal tillate at barn leker tissen-leker så lenge det er frivillig lek med jevnaldrende (Aasland, 2020, s. 52). En gjenganger i læreverkene, er at det er ulovlig for voksne å leke tissen-leker med barn: «Voksne skal ikke leke med tissen til et barn. [...] Hvis en voksen vil leke med tissen din, er det ikke lov» (Bjerknes et al., 2020, s. 121). Sitatet forteller at voksne kan ha lyst til å leke tissen-leker med barn, men at det ikke er lov. Det forklares ikke hva som egentlig menes med tissen-lek, og det kan være forvirrende for barn at lek plutselig blir forbundet med noe ulovlig, uten å få en ordentlig forklaring. Jeg synes det er interessant at læreverk velger å snakke om overgrep som tissen-lek, når forskning og teori forteller at barn trenger konkrete ord og kunnskap om dette temaet. Kanskje det oppleves enklere å snakke om et alvorlig tema med «mildere ord», men jeg tenker at det kan gå ut over hvor hjelpende og forebyggende det er for utsatte barn. Lek forbindes ofte som morsomt og positivt, og det er vanlig at barn leker varianter av tissen-leker med hverandre, men plutselig forklares det som noe ulovlig voksne gjør. Det kan være forvirrende for barn at begrepet tissen-lek brukes både om lovlige og ulovlige aktiviteter - lovlige aktiviteter med jevnaldrende og ulovlige aktiviteter med voksne. Det er ikke alle barn som vet hva forskjellen mellom disse aktivitetene er, og voksne kan for eksempel lure barn til å tro at deres type tissen-lek er lovlig. Jeg tenker at det hadde vært enklere å skille mellom lovlig og ulovlig ved å tørre og bruke begrepene som faktisk stemmer. Å unnlate og bruke riktig begrep, kan ses i sammenheng med et homologisk perspektiv. Et homologisk perspektiv ser på barn som uvitende, «uskyldige» ikke-seksuelle vesener, og begrepet «seksuell» kan assosieres med voksne aktiviteter (Skundberg, 2020, s. 7). Å snakke om seksuelle overgrep med å bruke andre ord, kan oppleves forvirrende for barn, spesielt når tissen-lek blir anerkjent som både lovlig og ulovlig i barns liv. Det kan være hjelpende for utsatte barn å få forklaring på at voksne lurer barn til å tro at de leker sammen, når de egentlig gjør noe ulovlig. Det er ikke alle barn som vet at seksuelle overgrep er ulovlige (Redd Barna, u.å.b.). Det kan være hjelpende og forebyggende for barn å få kunnskap om seksuelle overgrep, for det kan gjøre det enklere for barn å tørre og fortelle raskere og oftere om sine erfaringer (Aasland, 2020, s. 62).

For at kunnskap om seksuelle overgrep skal bli en viktig funksjon i barns liv, trenger de begrep og forklaringer for hva det faktisk betyr. Dette er en mer konkret måte å forklare barn hva seksuelle overgrep er:

Seksuelle overgrep mot barn vil si at noen lokker, lurer, tvinger, truer eller presser barn til å være med på seksuelle handlinger. Det er aldri greit eller lov å be barn om å kose med tissen til voksne. Det er heller ikke lov for ungdom eller voksne å kose med tissen eller rumpa til et barn. Noen voksne later som de leker når de gjør seksuelle overgrep mot barn. Det er uansett ikke lov. (Steinset et al., 2022, s. 89)

Den første setningen etablerer en sannhet om at voksne bruker ulike strategier for å utføre seksuelle handlinger med barn. Det kan ses i lys av et heterologisk perspektiv, hvor barns seksualitet blir anerkjent, for eksempel at seksuelle overgrep ikke forklares med andre forvirrende ord (Skundberg, 2020, s. 7). De to neste setningene forteller at

det ikke er lov for barn å kose med tissen til voksne, og voksne/ungdommer har ikke lov å kose med tissen eller rumpa til barn. Det kan være forvirrende at seksuelle overgrep forklares med at voksne for eksempel lurer barn til å kose med tissen eller rumpa. Jeg vil tro at de fleste barn forbinder kos som noe positivt, og det kan skape misforståelser for hva seksuelle overgrep er, når det forklares som kos. Hvis noen barn ikke opplever overgrepene som kos, kan de kanskje tro at de ikke blir utsatt for seksuelle overgrep, fordi de ikke oppfatter det som kos. De to siste setningene informerer om at voksne kan late som at det er lek, men at det ikke er lov. Det kan være hjelpende for barn å vite at voksne kan lure barn til å tro at de leker, men få kunnskap om at slik lek er ulovlig. Det kan gjøre dem tryggere til å si fra til en voksen hvis de har opplevd overgrep (Aasland, 2020, s. 62).

4.2.1 Avsluttende refleksjoner

Veiledningene instruerer lærere til å snakke med elevene om hva seksuelle overgrep er, og det kan påvirke barn til å tørre og fortelle om overgrep når de får informasjon om det (Aasland, 2020, s. 62). Lærere rådføres i stor grad til å snakke med elevene om seksuelle overgrep som tissen-lek. Det kan ses i lys av et homologisk perspektiv, siden det brukes et «mildere begrep» for å forklare overgrepene mange barn utsettes for, og det kan oppfattes som et syn på at barn er uvitende ikke-seksuelle vesener. Å tro at barn ikke har et forhold til seksualitet fører til å ikke ha forståelse for at seksualitet er en del av barns utvikling, og det blir vanskelig å snakke med barn om ulike temaer knyttet til seksualitet (Skundberg, 2020, s. 7-8). Å kalle seksuelle overgrep for tissen-lek, kan føre til at ikke alle barn forstår hva det betyr, og om det er lov eller ikke. Vanligvis blir tissen-leker forklart som noe positivt, så lenge det er frivillig og med jevnaldrende, men så kan det plutselig være ulovlig. Jeg mener at å bruke riktige begrep for det som skal forklares, kan minske faren for at elever misforstår og må finne ut selv hva læreren forsøker å si. Det ene sitatet som ble presentert ovenfor, brukte begrepet seksuelle overgrep, men senere i forklaringen ble overgrepene forklart som «kos». Jeg synes det er interessant at sitatet starter med å se på barns seksualitet i et heterologisk perspektiv, med tanke på å bruke riktig begrep, for plutselig å rote det til med å kalle det for kos. Det er viktig at lærere tør å prate med elever om seksuelle overgrep, for å gi innsikt i at det er noe som foregår. Barn som har kunnskap om seksualitet og seksuelle overgrep, tør raskere og oftere å fortelle om overgrepene (Aasland, 2009, s. 62).

4.3 Gjennomføring av undervisning

I denne delen av studien vil jeg analysere hvordan lærere veiledes til å gjennomføre undervisning i praksis. Ulike læremidler foreslår ulike metoder å gjennomføre undervisning på, og denne delen inneholder drøfting om det legges opp til at elevene skal lære praktisk eller teoretisk kunnskap.

Det anbefales at elevene får oppleve undervisning som både inneholder kommunikasjon og dialog i klasserommet, i tillegg til aktiviteter for å få best mulighet for å oppnå læring (Gilje, 2017, s. 19). De nettbaserte læremidlene til Salaby er ganske like med tanke på hvordan undervisningen er lagt opp. Mesteparten av øktene starter med helklasseundervisning hvor det vises en video, og deretter er det lagt opp til dialog og refleksjon angående det videoene handler om. Da blir læreren veiledet til å stille

refleksjonsspørsmål til klassen, slik at elevene kan reflektere, og dele det de tenker på. Videre legger nettressursen opp til å lese en skjønnlitterær fortelling som handler om de ulike temaene, og etter lesingen anbefales det å reflektere og stille spørsmål etterpå. Til slutt skal elevene arbeide med oppgaver, hvor hvert tema har arbeidsark som enten kan arbeides med individuelt eller i fellesskap. Læreren oppfordres til å følge med på eventuelle samtaler mellom elevene. To av nettressursene inneholder ikke video, men starter helklasseundervisningen med å lese en skjønnlitterær fortelling, før det går videre til reflekterende samtaler i klasserommet, og avslutter med arbeidsark. Arbeidsarkene til nettressursene er at elevene skriver, tegner og/eller fargelegger. Dette er en måte å gjennomføre varierende undervisning, hvor det inkluderes både helklasseundervisning og arbeid med oppgaver (Gilje, 2017, s. 18-19). Siden Salaby sine nettressurser er digitale læremidler, så inneholder det både skrift, film, lyd, bilder og simuleringer. Å bruke digital teknologi øker elevenes engasjement, som vil si at Salaby sine nettressurser har en fordel med å få engasjerte elever (Gilje, 2017, s. 111). Det legger derimot ikke så mye opp til at elevene får bruke kroppen sin i undervisningsaktivitetene. Alle undervisningsaktivitetene som er laget for at elevene skal arbeide individuelt eller sammen med noen i klassen, er å skrive, tegne og/eller fargelegge på hvert sitt papir. Typiske oppgaver er for eksempel å fargelegge nummeret til alarmtelefonen, eller å skrive noen setninger om hva som er lov og ikke lov å gjøre på ulike arenaer. Elevene kan selvfølgelig arbeide sammen, men oppgavene legger ikke opp til kroppslige aktiviteter. Det anbefales at elevene lærer å bruke kunnskap, slik at det ikke bare blir innlærte faktakunnskaper. Å se på mange ulike videoer for deretter å skrive på ark kan kanskje kategoriseres som teoretisk kunnskap, i stedet for praktisk kunnskap (Skundberg, 2020, s. 36). Undervisningsøktene legger ikke opp til kroppslig læring, som kan gå ut over elevenes læring. Det er ikke alle elever som har hukommelse til å huske faktakunnskaper. Denne måten å undervise på kan kanskje gi konsekvenser for hvor mange elever som har lært noe, siden det ikke involveres kroppslige undervisningsaktiviteter.

Aasland (2020) mener at barn kan bli bevisstgjort på temaer innenfor seksualitet via tegning, og hun foreslår en aktivitet for elevene som krever mer bevegelse. Elevene kan legge seg oppå et stort papir å bli tegnet rundt, for deretter at personene klippes ut. Da kan de tegne kroppen til seg selv eller et annet kjønn, og elevene må ha mulighet til å gå på et annet rom for å se seg selv i et speil med eller uten klær. Dette lærer elevene hvordan kroppen ser ut, hva kroppsdelene heter, og det legger opp til samtaler i klasserommet (s. 110-111). Birgit Hegge (2018) sin veiledning «Med hjerte for seksualiteten» anbefaler lærere til å lære elevene om blant annet følelser, hva kroppsdelene heter og om private kroppsdelene, bevisstgjøre elevene om grenser og hva som er greit for voksne og barn. Hun legger opp til lek og kroppslige aktiviteter i klasserommet, noe som gir elevene mulighet til at elevene får praktisk kunnskap. Den ene aktiviteten Hegge foreslår er akkurat samme aktivitet som Aasland foreslår - å tegne på et stort papir. Det vil si at hvis en lærer velger å bruke veiledningen til Hegge, har elevene i større grad mulighet til å få praktisk kunnskap, i stedet for teoretisk kunnskap hvor elevene bare hadde blitt fortalt hva kroppsdelene heter. Å tegne kroppen gir rom for samarbeid, utforskning av egen kropp, kunnskap om kroppen til andre kjønn og samtaler med både klassekamerater og læreren. Det gir også læreren en fordel med å følge med hva elevene prater om, hvilke kunnskap elevene har, og tegningene gir mulighet til klasseromssamtaler og videre arbeid angående seksualitet.

Det mangler oppdaterte læremidler i skolen, og en undersøkelse etter fagfornyelsen rapporterer at 76% av tillitsvalgte mener at skolen i liten grad har økonomi til å fornye læremidlene i forbindelse med fagfornyelsen (Vik, 2021). Dermed anser jeg det som stor sannsynlighet for at lærerveiledninger som tilhører den gamle læreplanen kan bli brukt, og har derfor valgt å inkludere en utgått lærerveiledning i dette studiet. Læremidlet er en naturfagsbok som tilhører den gamle læreplanen, LK06. Læremidlet «Yggdrasil 5» ønsker at lærere skal fortelle elevene at det finnes voksne som ønsker å utnytte barn seksuelt, og veiledningen forteller at elevene forstår dette kun ved å bli fortalt om det (Gran, 2006, s. 106). Det vil gi elevene teoretisk kunnskap om overgrepere, men det er ikke sikkert at alle elevene vil få forståelse for hva seksuell utnyttelse er, eller hva de skal gjøre hvis de kommer til å bli eller har blitt utsatt for lignende handlinger. Læremidlet ønsker også at elevene lærer å sette egne grenser og stole på seg selv når de opplever press fra omgivelsene. Det må snakkes om temaet, men det oppfordres til at læreren informerer om at personlige erfaringer må deles med læreren privat, og ikke i fellessamtaler. Noen elever forteller personlig informasjon og erfaringer spontant, men andre kan trenge en samtale. Det kan kanskje være dumt for noen barn å få beskjed om at slike ting bare kan fortelles på tomannshånd. Hvis barn for eksempel har opplevd at deres grenser har blitt brutt hele livet, så kan det være det mest naturlige for disse barna, og da kan det legge lokk på viktig informasjon som elevene kunne fortalt spontant hvis de får beskjed om å ikke gjøre det (Aasland, 2009, s. 40). Det vil ikke være hjelpende for utsatte elever som forteller ting spontant å få føringer for når det er riktig å fortelle en voksen om deres opplevelser. Jeg tenker at klasseromsundervisning ikke skal legge opp til at elevene skal fortelle om personlige erfaringer i plenum, men det er viktig at det er helt greit hvis det skjer. Voksne må være tilgjengelig for at elevene forteller om sine erfaringer (Røthing & Svendsen, 2009, s. 201-202). Videre ønsker læremidlet at elevene skal lære om grenser gjennom lek og samvær med andre barn, slik at ikke fagstoffet blir for teoretisk. Det kan være aktiviteter hvor elevene parvis øver med tydelig kroppsspråk og øyekontakt og sier «stopp» hvis noe uønsket skjer. Etterpå kan klassen lage rollespill for hverandre hvor det oppstår ulike situasjoner hvor noen sier «nei». Etter rollespill kan det legges opp til diskusjon i fellesskap (Gran, 2006, s. 112). Grensesetting skjer i forhandling med andre, og øvelser rundt temaet trener opp sosial kompetanse angående forhandling om grenser (Røthing & Svendsen, 2009, s. 202-203). Undervisningsopplegget angående å sette grenser legger opp til å lese teksten i boka, samtaler i fellesskap og kroppslige aktiviteter. Dette legger til rette for å lære praktisk kunnskap. Å lære barn å sette egne grenser handler ikke bare om seksualitet, men det er også viktig å snakke med barn at hvis de opplever at grensene deres blir brutt, eller at noen ikke respekterer deres «nei», så må de si ifra til trygge voksne (Aasland, 2020, s. 90-91). Det kan være hjelpende og forebyggende for elever å ha kunnskap for hvor deres grenser går, og at når grensene blir brutt, må de si ifra til en voksen. Det er ikke sikkert at alle barn vet at seksuelle overgrep er å bryte grensen til noen, og det kan de kanskje få en oppklaring på ved å lage og observere rollespill som tar opp den tematikken. Elevene får trent ferdighetene sine til å anvende kunnskap når det skjer gjennom kroppslige aktiviteter.

Læremidlene som er knyttet til fagfornyelsen (LK20) som jeg har analysert i denne studien, er bøkene «Refleks 1», «Samfunnsfag 1+2» og «Samfunnsfag 4». Læremidlene veileder lærere til å gjennomføre undervisning med og først bruke sidene i lærebøkene som legger til rette for samtaler, for så ulike oppgaver som elevene kan gjøre, alt fra å jobbe i arbeidsboka til flere ulike kroppslige aktiviteter. Kroppslige aktiviteter bøkene foreslår er alt fra klipp og lim oppgaver, eksperimentere med gjenstander, lage noe av

plastelina, stå i sirkel å ta på egne kroppsdelene som blir nevnt, aktiviteter ute, hinderløype, sanger og leker. Det anbefales også ulike digitale ressurser som passer til de forskjellige temaene. I «Refleks 1» så er det mange ulike kroppslige aktiviteter for at elevene skal lære om kroppsdelene, men når det handler om andre tema, som grenser og tissen-lek, så veiledes lærere til å lese sidene i læreboken og ha samtaler ut ifra det, for deretter at elevene arbeider med arbeidsoppgaver i boken (Bjerknes et al., 2020, s. 114-121). Lærere får informasjon om ulike digitale ressurser som kan brukes knyttet til disse temaene, og disse ressursene kan selvfølgelig veilede lærere til å gjennomføre undervisningen på en annen måte igjen. Jeg synes det virker som boken legger til rette for praktisk kunnskap når det skal læres om mindre alvorlige temaer, i motsetning til mer alvorlig tema som blir mest teoretisk kunnskap i form av lesing, prating og skriving. Læremidlet «Samfunnsfag 1+2» handler om blant annet hemmeligheter og grenser. Veiledningen legger opp til å lese det som står i læreboken, og samtale om teksten, for deretter ulike kroppslige aktiviteter og anbefalte nettressurser. Å lære om grenser for eksempel kan gjøres ved å si påstander som elevene må reise seg hvis de ville sagt «ja». En kroppslig aktivitet innenfor tema grenser, er at elevene skriver bokstaver på ryggen til hverandre, for de fleste oppfatter det som en sosial og morsom aktivitet (Steinset, 2021, s. 108-113). Læremidlet ønsker at mesteparten av undervisningen er helklasseundervisning, og så kan elevene gjøre kroppslige aktiviteter etterpå. Å undervise på denne måten gir elevene mulighet til å lære seg å anvende kunnskapen de lærer, og de får praktisk kunnskap. Det kan være hjelpende for utsatte elever å få kunnskap om når det er mest vanlig å si «ja» eller «nei», for det er ikke sikkert at utsatte barn vet at det de utsettes for er unormalt og ulovlig. Det kan være forebyggende for barn å få praktisk kunnskap til å si «nei», for det kan bygges videre på at hvis de opplever at grensene deres blir brutt, må de si ifra til voksne (Aasland, 2020, s. 90-91). Å lære og bruke kunnskap er veldig viktig for at elever skal kunne anvende det i det virkelige liv. Læremidlet «Samfunnsfag 4» inneholder blant annet tema som grenser og seksuelle overgrep. Begge temaene veileder lærere til å lese og snakke om siden i læreboken sammen med elevene, og stille spørsmål som fører til samtale i klasserommet. Tema «grenser» foreslår en kroppslig aktivitet hvor elevene stiller seg med riktig avstand til læreren for det de mener er akseptabel avstand. Dette er en kroppslig aktivitet som lærer elevene ferdighetene å anvende kunnskap i det virkelige liv. Når det kommer til tema seksuelle overgrep, så er det ingen kroppslige aktiviteter som foreslås. Oppgaven som elevene kan arbeide med etter helklasseundervisning, er å lage en skriftlig liste over hvem de kan snakke med hvis de har opplevd noe vanskelig. I tillegg foreslås det digitale ressurser, som kanskje legger opp til aktiviteter som elevene kan gjøre (Astrup et al., 2022, s. 80-89). Det kan være hjelpende og forebyggende for barn å få kunnskap om hvem de kan kontakte hvis de har opplevd noe vanskelig, men det er ikke sikkert at alle elever vil huske denne listen. Dette kan bli sett på som teoretisk kunnskap, for det er ikke gitt at alle seksåringer, for eksempel, kommer til å huske listen over trygge voksne.

4.3.1 Avsluttende refleksjoner

Veiledningene instruerer lærere til hvordan de kan gjennomføre seksualundervisning i praksis, og noen veiledninger legger opp til at elevene skal lære praktisk kunnskap, mens andre veiledninger legger opp til teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap vil si å lære seg faktakunnskaper som lagres i hukommelsen, men å lære seg praktisk kunnskap krever samarbeid mellom hjernen og kroppens ferdigheter. Det er viktig at

undervisningsprosessene lærer elevene å bruke kunnskap, for det vil være meningsløst å lære faktakunnskaper som ikke kan nyttiggjøres i bruk (Hoveid et al., 2018, s. 34-36).

Det er et skille mellom hvilke lærerveiledninger som legger til rette for at elevene skal lære praktisk eller teoretisk kunnskap. De veiledningene som fokuserer mest på at elevene skal lære praktisk kunnskap er Hegge sin bok «Med hjerte for seksualiteten», og læremidlene knyttet til fagfornyelsen og den gamle læreplanen. Det gir et inntrykk av at de papirbaserte læremidlene instruerer lærere til å gjennomføre undervisning som først er lærerstyrt helklasseundervisning, før elevene arbeider med oppgaver etterpå. Lærere blir veiledet til å gjennomføre kroppslige aktiviteter i undervisningen. Det gir et inntrykk av at disse veiledningene ønsker undervisningsprosesser hvor elevene lærer å bruke kunnskap, og det blir sett på som viktigst for at kunnskapen skal være nyttig. De nettbaserte læremidlene til Salaby instruerer til undervisning som lærer teoretisk kunnskap, og det kan forklares med undervisning som ikke legger til rette for kroppslige aktiviteter. Hvis lærere velger å bruke Salaby sine nettressurser, er det større sjanse for at elevene må lære faktakunnskaper som lagres i hukommelsen, og ikke alle elever vil kunne bruke faktakunnskapene i det virkelige liv (Hoveid et al., 2018, s. 33-36). Det er likevel en fordel for lærere som bruker Salaby sine nettressurser, med tanke på at elever blir mer engasjert ved bruk av digital teknologi (Gilje, 2017, s. 111).

5 Avslutning

Denne studien har forsøkt å belyse hvordan lærere kan gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Fokuset har vært på hvordan lærerveiledninger instruerer lærere til undervisning og læring, som kan være hjelpende og forebyggende for utsatte barn, og jeg har derfor jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hvordan blir lærere veiledet gjennom ulike læreverk til å gjennomføre seksualundervisning som kan være både hjelpende og forebyggende for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?* Dette har jeg undersøkt ved hjelp av kvalitativ dokumentanalyse av ulike lærerveiledninger, som har dannet empirigrunnet for studien. Videre har jeg benyttet meg av tematisk analyse, for å se hva veiledningene kan fortelle oss. I kapittelet hvor jeg har presentert funn har jeg forsøkt å få frem hvordan veiledningene framstiller god seksualundervisning, og hvilket syn det kan gi på barns seksualitet.

Det var to tema som utpekte seg i analysen, som jeg videre har belyst og drøftet ved hjelp av Aasland og Skundberg sine perspektiv på barns seksualitet, og Hoveid et al. sine perspektiv på undervisning og læring knyttet til praktisk og teoretisk kunnskap. De to temaene som utpekte seg, var «hemmeligheter» og «seksuelle overgrep». Analysen illustrerer hvordan ulike perspektiver på barns seksualitet kan gi konsekvenser for hvordan seksualundervisning instrueres til.

Sentralt i det første temaet «hemmeligheter» står det faktum at barn må få kunnskap om hvorfor voksne vil at noe skal være hemmelig, at voksne kan bruke ulike strategier for at barn skal holde noe hemmelig, gode og vonde hemmeligheter og at barn må prate med voksne hvis de opplever overgrep eller bærer på vonde hemmeligheter.

Hemmeligheter kan ofte knyttes til seksuelle overgrep, og det kan være hjelpende og forebyggende for barn å snakke om dette temaet med en voksen, for det kan bidra til at barn enklere og raskere forteller en voksen om sine erfaringer. Dette temaet kan i stor grad knyttes til teoretisk kunnskap, da flere veiledninger legger til rette for at elevene skal se video og lese tekst, svare på refleksjonsspørsmål før de arbeider med å skrive, tegne og/eller fargelegge ulike ark. Hoveid et al. forteller at elever kan oppfatte det meningsløst å lære faktakunnskaper som ikke kan nyttiggjøres i bruk. Det er nok ikke alle elever som kommer til å kunne anvende kunnskapen om det de lærer om hemmeligheter, for det er ikke knyttet til kroppslige aktiviteter. På den andre siden kan deler av læreverkene knyttes til praktisk kunnskap, med tanke på at barns ulike typer hemmeligheter kan knyttes til kroppslige reaksjoner og følelser som barn kan kjenne seg igjen i. Denne kunnskapen kan elevene bruke i det virkelige liv. En forklaring på at overgrep kan gi kroppslige reaksjoner som trykk i brystet, kan knyttes til å være vonde hemmeligheter. Det vektlegges i mye større grad å snakke med elevene om vonde hemmeligheter sammenlignet med gode hemmeligheter, som kan være en påvirkning av et homologisk perspektiv. Det kan være en trussel for barns seksualitet at de blir sett på som uvitende, «uskyldige» ikke-seksuelle vesener, for da lærer elevene først og fremst om de negative følelsene knyttet til seksualitet, at voksne kan misbruke barns seksualitet, ofte forklart med begreper som ikke kan assosieres med voksen seksualitet. I verste fall kan dette føre til at elevenes seksualitet ikke blir anerkjent, og at de ikke får

god nok kunnskap, fordi læreverkene må ufarliggjøre hemmeligheter knyttet til seksuelle overgrep med vage forklaringer og andre begreper.

Funnene i det andre temaet «seksuelle overgrep» viser det faktum at barn må få kunnskap om hva seksuelle overgrep er, at det er noe som foregår og som må fortelles til en voksen. Temaet kan i stor grad bli sett i lys av homologiske synspunkter. Det er få læreverk som bruker det riktige begrepet for overgrepene barn kan oppleve, og «tissen-lek» knyttes i stor grad til en aktivitet voksne ønsker å gjøre med barn, når det i realiteten er en lek mange barn synes er spennende og lærerik å leke sammen med jevnaldrende barn. Det viser at barns seksualitet ikke blir anerkjent som noe eget, når det i gjentatte veiledninger forklares som noe voksne og barn leker sammen. I stedet for å tematisere det positive med tissen-lek blant barn, så blir det etablert som en skremmende aktivitet voksne vil gjøre ulovlig. Barn må tenke selv hva som da menes med å leke tissen-lek med en jevnaldrende venn, og om hvorfor tissen-lek kan være både lovlig og ulovlig. Det kan føre til at barn blir skremt til å ikke leke med jevnaldrende barn, noe som kan være et negativt resultat, da vi vet at slike leker er lærerike og viktig for barns utvikling. I et homologisk perspektiv kan det være vanlig å bytte ut begreper, for å unngå assosiasjoner til voksen seksualitet, men det kan gi konsekvenser. Det kan skape misforståelser og forvirring for hva lærere vil frem til, og i verste fall kan barn misforstå i så stor grad at de tror seksuelle overgrep er helt normalt og lovlig. Temaer som kan knyttes til seksuelle overgrep, for eksempel grensesetting, legges opp til praktisk kunnskap i lærebøkene. Dette kan gi elevene kunnskap som de kan anvende i det virkelige liv. Salaby sine læreverk derimot, instruerer til undervisning hvor elevene lærer teoretisk kunnskap. Det vil derfor være større mulighet for elevene å lære om ulike temaer som kan knyttes til seksuelle overgrep, gjennom lærebøkene som er presentert i denne studien. Når det kommer til hvordan undervisningen kan gjennomføres angående seksuelle overgrep, så er det ingen veiledninger som legger til rette for at elevene lærer praktisk kunnskap. Læremidlet fra den gamle læreplanen vil til og med påstå at alle elevene lærer at det finnes voksne som kan utnytte barn, gjennom å lese det eller bli fortalt det av en voksen. Det virker som at når undervisningen skal handle om et alvorlig tema, blir det utfordrende å legge til rette for at elevene får lære praktisk kunnskap. Det kan gi konsekvenser for hvilken kunnskap elevene har etter undervisning om seksuelle overgrep. Lærere kan ikke ta det for gitt at alle elever lærer ved å bli presentert faktasetninger, for det er mange som trenger kroppslige aktiviteter for å kunne anvende kunnskapen.

Funnene i denne studien viser bare et lite utsnitt av hvor komplekst arbeidet med seksualundervisning er, og hvilke utfordringer som kan oppstå. Fokuset i denne studien har vært på ulike lærerveiledninger som inneholder veiledninger lærere kan bruke for å gjennomføre seksualundervisning. Det hadde vært spennende å få et enda bredere datamateriale, både med tanke på flere perspektiver og antall veiledninger om seksualundervisning. For å kunne gå enda dypere inn i hvordan seksualundervisning kan være hjelpende og forebyggende for utsatte barn, kunne det vært aktuelt og intervjuet for eksempel lærere om hvordan de gjennomfører seksualundervisning, eller intervjuet unge voksne om deres erfaringer angående forebyggende og hjelpende seksualundervisning for utsatte elever. Det kunne bidratt til å få et mer velinformert bilde av hvordan seksualundervisning blir gjennomført i praksis, og hvilke konsekvenser det kan gi.

Tidligere forskning viser at seksualundervisning har positiv effekt på elever. Det kan gjøre elevene bedre til å kommunisere om sin egen seksualitet, gir handlingskompetanse til å ta gode valg for seg selv og andre, debuterer senere seksuelt, forbedret prevensjonsbruk, økt kunnskap om seksuelle overgrep for eksempel, som øker sannsynligheten for at barn melder fra om overgrep. Selv om forskning viser at seksualundervisning har positiv påvirkning på barn og unge, viste en undersøkelse fra 2017 at cirka 50% av elever ikke har hatt undervisning om for eksempel seksuelle overgrep. Det er ønsket at elever skal oppleve en helhetlig undervisning om seksualitet, som legger til rette for at elevene får kunnskap, holdninger og ferdigheter til å ta gode valg, men en undersøkelse fra 2017 viser at det er cirka 26% av lærere som tilbyr elevene helhetlig seksualitetsundervisning. Selv om forskning viser at seksualitetsundervisning kan være med på å bidra til at elevene skal få gode liv, så er det fortsatt en vei å gå. Mine funn kan bidra til å øke læreres bevissthet angående å gjennomføre undervisning som inneholder kroppslige aktiviteter, der elevene lærer praktisk kunnskap som kan anvendes i livene deres. Funnene kan også vise viktigheten med å snakke med elevene om hemmeligheter og seksuelle overgrep, for det kan øke sannsynligheten for at barn melder ifra om seksuelle overgrep. Det er viktig å anerkjenne at barn har en seksualitet, og undervisning i lys av et heterologisk perspektiv kan gjøre det enklere å snakke med barn om temaer knyttet til seksualitet, uten behov for å pakke informasjon og begreper inn i finpapir.

Jeg håper og tror at denne studien kan bidra til videre forskning. Fokus på seksualundervisning som kan være hjelpende og forebyggende for utsatte barn må komme frem i lyset og bli en naturlig del av læreres hverdag.

6 Litteraturliste

- Aasland, M. W. (2009). «... si det til noen ...»: *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Aasland, M. W. (2020). *Barna og seksualiteten* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 29. mai). *Metode og formål med statistikken*. Bufdir. Hentet 11. mai 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk og analyse/Vold og overgrep tall og statistikk/sentrene mot incest og overgrep i Norge/om statistikken smiso/#heading120131](https://www2.bufdir.no/Statistikk%20og%20analyse/Vold%20og%20overgrep%20tall%20og%20statistikk/sentrene%20mot%20incest%20og%20overgrep%20i%20Norge/om%20statistikken%20smiso/#heading120131)
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dalsbø, T. K. & Dahm, K. T. (2015). *Undervisning om seksuelle overgrep virker trolig forebyggende*. Cochrane. [https://www.cochrane.no/sites/cochrane.no/files/uploads/undervisning pa skolen for a forebygge seksuelle overgrep - faktaark.pdf](https://www.cochrane.no/sites/cochrane.no/files/uploads/undervisning_pa_skolen_for_a_forebygge_seksuelle_overgrep_-_faktaark.pdf)
- Endr. i forskr til opplæringslova og privatskolelova. (2010). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova* (FOR-2010-06-30-1046). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-06-30-1046>
- Furunes, M. G., Josefsson, K. A., Solberg, A. S., Svendsen, S. H. B. & Sætra, H. S. (2023, 19. januar). *Utdanningene svikter i arbeidet med seksuell og reproduktiv helse og rettigheter*. Forskersonen. Hentet 24. februar 2023 fra <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-meninger/utdanningene-svikter-i-arbeidet-med-seksuell-og-reproduktiv-helse-og-rettigheter/2142695>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities:

- reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25-46. <http://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Gyldendal. (u.å.a.). *Hva er Salaby?* Salaby. <https://www.salaby.no/hva-er-salaby>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 28-39). Universitetsforlaget.
- Hoveid, M. H., Hoveid, H., Longva, K. P. & Danielsen, Ø. (2018). *Undervisning som veiledning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvam, M. H. (2001). *Seksuelle overgrep mot barn*. Universitetsforlaget.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgåver*. Fagbokforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Redd Barna. (u.å.a.). *Lærere mangler verktøy for å fange opp overgrep*. Reddbarna. Hentet 23. februar 2023 fra <https://www.reddbarna.no/aktuelt/laerere-mangler-verktoy-for-a-fange-opp-overgrep/>
- Redd Barna. (u.å.b.). *Seksuelle overgrep mot barn*. Reddbarna. Hentet 23. februar 2023 fra <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/seksuelle-overgrep-mot-barn/>
- Rydningen, M. (2020, 18. oktober). *Hva er SEO: 20 statistikker og fakta i 2021*. Adseo. Hentet 25. mars 2023 fra <https://adseo.no/hva-er-seo/>
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skundberg, Ø. (2020). Hvordan forstå barns aldersnormale seksualitet i barnehagen?

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 6, 1-13.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1646>

Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Vik, M. G. (2021, 22. november). Utdanningsforbundet. *Nye læreplaner, gamle læremidler*. Hentet 25. mars 2023 fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>

6.1 Litteraturliste av lærerveiledningene fra denne studien

Astrup, F. E., Steinset, A. S. & Youmans, M. (2022). *Samfunnsfag 4 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.

Bjerknes, O., Borge, S., Lie, T. G. & Skjæveland, Y. (2020). *Refleks 1: Naturfag og samfunnsfag for barnetrinnet: Lærers bok*. Gyldendal.

Gran, K. (2006). *Yggdrasil 5: Naturfag for barnetrinnet: Lærerveiledning* (2. utg.). Aschehoug.

Gyldendal. (u.å.b.). *Diskuter situasjonene*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/diskuter-situasjonene>

Gyldendal. (u.å.c.). *Hemmeligheter*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/hemmeligheter>

Gyldendal. (u.å.d.). *Hva er barnevernet?*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/hva-er-barnevernet>

Gyldendal. (u.å.e.). *Økt 1: Kroppen er din*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-1-kroppen-er-din>

Gyldendal. (u.å.f.). *Økt 2: Norges lover*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-2-norges-lover>

Gyldendal. (u.å.g.). *Økt 3: Å være redd*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-3-a-vaere-redd1>

Gyldendal. (u.å.h.). *Økt 4: Det er aldri din skyld*. Jegvet.

<https://www.jegvet.no/1-4-trinn/kroppen-min-eier-jeg/okt-4-det-er-aldri-din-skyld>

Gyldendal. (u.å.i.). *Å fortelle*. Jegvet. <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/a-fortelle>

Hegge, B. (2018). *Med hjerte for seksualiteten: Veiledning til sunn seksuell helse hos barn og unge*. Hertervig forlag.

Redd Barna. (u.å.c.). *5 tips for å snakke med barn om kropp, grenser og seksuelle*

overgrep. Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/foreldretips/5-tips-for-a-snakke-med-barn-om-kropp-grenser-og-seksuelle-overgrep/>

Steinset, A. (2021). *Samfunnsfag 1+2 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.

