

# MASTEROPPGAVE

*M5GLU*

**Mai 2024**

## Helhetlig seksualitetsundervisning i grunnskoleutdanningen i Naturfag

Holistic sexuality education in  
science teacher education

*En kvalitativ studie av lærerstudenters inntrykk av  
naturfagundervisningen på Grunnskoleutdanningen i Norge*

Akademisk masteroppgave  
30 stp. Oppgave

Ord: 18 016

Helene Sofie Haukedal

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## *Sammendrag*

Seksualitetsundervisning er et tema som kan vekke ulike følelser i oss alle. Det vil si aspekter om kroppslig utvikling og endring, grensesetting, nytelse og identitet.

Seksualitetsundervisningen i skolen har endret seg i tråd med samfunnets utvikling, det har nå et større fokus og inkludering av helhetlig innfallsvinkel. Dette vil kreve mer av kompetansen til hver enkelt lærer. Får lærerstudenter i dagens grunnskoleutdanning i Norge den opplæringen de trenger for å gi en tilstrekkelig opplæring for elever? I denne studien ønsket jeg å undersøke hvor relevant seksualitetsundervisningen på lærerstudiet er med tanke på hva elever ønsker å lære om seksualitet. Basert på tidligere forskning, læreplanen, studiets retningslinjer og relevant teori kan det tyde på manglende teoretisk og praktisk grunnlag som både kreves i lærerrollen, men som også studentene som har deltatt i denne forskningen ønsker av kompetanse. Jeg har sett nærmere på grunnskoleutdanningens inkludering og kunnskapsbase om eksterne aktører, pedagogisk innholdskunnskap, digital kompetanse og personlige kvalifikasjoner. I studien ble det gjennomført individuelle semistrukturert-intervjuer. Utvalget bestod av seks lærerstudenter som har valgt naturfag på grunnskoleutdanningen på ulike institusjoner i Norge. Gjennom analyse av tidligere forskning og teori, samt egne undersøkelser blant lærerstudenter, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål for å kunne besvare hensikten med studien: hvordan opplever studenter innholdet i seksualitetsundervisning, hvilken kompetanse trenger lærere for å undervise helhetlig, og hva mener studentene selv om å undervise om seksualitet. Resultatene peker på en variasjon i undervisningens kvalitet og innhold på ulike utdanningsinstitusjoner. Mens noen temaer som reproduksjon og pubertet er inkludert, viser det seg at det mangler dybde når det gjelder emner som identitet, nytelse og grensesetting. Dette stemmer også overens med ønskene til barn og unge, ifølge tidligere rapporter og kartlegginger. Videre understrekes betydningen av lærerens personlige egenskaper, som trygghet, selvtillit og evnen til å skape gode relasjoner med elevene. Dette er avgjørende for å kunne håndtere sensitive temaer på en konstruktiv måte og skape et inkluderende læringsmiljø. Studiens funn peker på behovet for en mer helhetlig tilnærming til seksualitetsundervisning i grunnskoleutdanningen, med en revisjon av innholdet i undervisningen og styrking av lærernes kompetanse. Dette vil kunne bidra til å møte elevenes behov og ønsker, samt sikre at undervisningen er i tråd med læreplanens målsetninger og samfunnets utvikling mot en mer inkluderende seksualitetskultur.

## *Abstract*

Sex education is a topic that can evoke a range of emotions in all of us. That is to say, aspects of bodily development and change, setting boundaries, pleasure, and identity. Sex education in schools has evolved in line with societal developments, now placing greater emphasis on a holistic approach and inclusivity. Consequently, it requires more of the individual teachers' competence. Are pre-service teachers in today's primary education in Norway, receiving sufficient training to adequately teach students? In this study, I aimed to investigate how relevant sex education in teacher education is considering what elementary school students want to learn about sexuality. Based on previous research, the curriculum, the study's guidelines, and relevant theory, there may be indications of a lack of theoretical and practical foundation that is required in teaching, in addition to the desired competence reported by the participating students in this study. I have examined primary education's inclusion and knowledge regarding external actors, pedagogical content knowledge, digital competence, and personal qualifications. The study conducted individual semi-structured interviews. The sample consisted of six teacher students who have chosen sciences in primary education at various institutions in Norway. Through analysis of previous research and theory, as well as my own surveys among teacher students, I formulated three research questions to answer the study's purpose: how pre-service teachers' experience the content of sex education, what competence teachers need to teach holistically, and what pre-service teachers' own reflections are regarding teaching sexuality. The results indicate a discrepancy in the quality and content of education across different educational institutions. While some topics, such as reproduction and puberty, are included, there appears to be a lack of depth regarding subjects like identity, pleasure, and setting boundaries. This aligns with the desires of children and young people, according to previous reports and surveys. Furthermore, the importance of the teacher's personal qualities, such as confidence, self-assurance, and the ability to build relations with elementary school students, is emphasized. This is crucial for handling sensitive topics in a constructive manner and fostering an inclusive learning environment. Consequently, the findings of the study highlight the need for a more holistic approach to sex education in primary education, with a thorough review of the content of education, in addition to strengthening of teachers' competence. This could help meet the needs and desires of pre-service teachers, as well as ensure that education aligns with the curriculum's objectives and society's development towards a more inclusive sexual culture.

## *Forord*

I skrivende stund sitter jeg med en øl i hånden, solen i ansiktet, og en tåre i øyekroken. Et stort kapittel er over, studietiden er over, masteren er skrevet og voksenlivet står for tur.

Nå skal det feires, med kjente og kjære, men først skal det takkes.

Først, takk til veilederen min Charlotte, som har motivert og veiledet meg gjennom dette arbeidet. Takk for at du har tatt deg god tid, og vist meg entusiasme for feltet.

Takk til informantene mine. Uten dere ville jeg ikke hatt en oppgave, og takk for at dere har vist meg at det finnes gode fremtidige lærere rundt om i hele landet.

Videre ønsker jeg å takke alle jeg har hatt gleden av å dele disse fem årene med. Jeg vil takke gjengen fra matematikken, som har vært en del av sirkelen min gjennom hele løpet. Kroppsøvingssklassen som trolig ga meg det beste halvåret i mitt liv, og avslutningsvis til naturfagklassen hvor vi har blitt en liten familie jeg setter stor pris på. Takk til alle dere, dere vet hvem dere er.

En stor takk til venner og familie som har støttet meg gjennom denne prosessen, uten dere hadde jeg hatt en mye tyngre reise. En spesiell takk til mamma, pappa og Herman som alltid stiller opp og gir meg den kjærligheten jeg trenger. Uten dere hadde jeg ikke vært den jeg er i dag. Elsker dere.

Til slutt vil jeg gi en stor klem til hele kjellerlaget. Vi har stått sammen i kjelleren helt til slutten, og ja, jeg kunne helt sikkert blitt ferdig før, men jeg vil ikke vært foruten alle latterne i de uendelige pausene sammen med dere. Dere har holdt motet mitt oppe.

**TAKK!!**

Helene Sofie Haukedal

Oslo, 14.mai 2024

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst .....	1
1.2 Formulering av forskbar problemstilling .....	2
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	2
1.3 Faglig relevans og formål .....	2
1.4 Redegjørelse for definisjon av sentrale begreper og avgrensninger .....	3
<b>2 Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Seksualitetsundervisning og seksuell helse .....	4
2.2 Helhetlig seksualitetsundervisning .....	5
2.2.1 Fryktbasert innhold .....	5
2.3 Barn og unges behov og ønsker .....	6
2.3.1 Pornografi .....	7
2.4 Læreplan om seksualitet .....	8
2.5 Grunnskoleutdanningen i Naturfag .....	9
2.5.1 Tidligere forskning på seksualitetsundervisning i grunnskoleutdanningen .....	11
2.6 Pedagogical Content Knowledge .....	12
<b>3 Metode</b> .....	<b>14</b>
3.1 Utvalg .....	14
3.2 Kvalitativ metode for datainnsamling .....	15
3.2.1 Intervjuguide .....	16
3.2.2 Transkripsjon .....	16
3.3 Tematisk metode for dataanalyse .....	17
3.4 Kobling mellom koder, tema og forskningsspørsmål .....	20
3.5 Troverdighet .....	21
3.5.1 Validitet .....	21
3.5.2 Reliabilitet .....	22
3.5.3 Personopplysninger og samtykke .....	22
3.6 Svakheter og utfordringer .....	23
3.6.1 Overførbarhet .....	23
<b>4 Resultat</b> .....	<b>24</b>
4.1 Pedagogiske aspekter .....	24
4.1.1 Formidlingskunnskap .....	24
4.1.2 Metodiske virkemidler i undervisning .....	25
4.1.3 Kompetanser i lærerrollen .....	26
4.2 Innholds relevante aspekter .....	27
4.2.1 Studentenes opplevelse av innholdet på studiet .....	27
4.2.2 Estimert tid til seksualitetsundervisning .....	28
4.2.3 Mangler i teoretisk og praktisk innhold .....	28
4.2.4 Naturfagligdidaktisk innhold .....	29

4.3	<i>Metakognisjon</i> .....	29
4.3.1	Tanker om elevers ønske om faglig innhold .....	29
4.3.2	Refleksjoner av egen rolle og studiet .....	30
4.3.3	Personlige kvalifikasjoner i lærerrollen .....	32
4.4	<i>Metodiske aspekter</i> .....	32
4.4.1	Digital kompetanse i skolen .....	33
4.4.2	Tverrfaglighet .....	33
4.4.3	Ekstern formidler og institusjoner .....	34
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>35</b>
5.1	<i>Opplevelsen av innholdet på grunnskoleutdanningen</i> .....	35
5.1.1	Didaktisk fokus på studiet .....	36
5.2	<i>Kompetanse som inngår i lærerrollen</i> .....	37
5.2.1	Digital kompetanse .....	39
5.2.2	Elevers ønsker ut ifra tidligere forskning, teori og utvalget .....	41
5.3	<i>Personlige kvalifikasjoner</i> .....	43
5.3.1	Interesser og holdninger .....	44
5.3.2	Teoretiske og praktiske grunnlag .....	45
5.4	<i>Implikasjoner for utdanningsfeltet</i> .....	46
<b>6</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>48</b>
6.1	<i>Profesjonsfaglige implikasjoner</i> .....	50
6.2	<i>Veien videre</i> .....	50
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>51</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>55</b>
8.1	<i>Intervjuguide</i> .....	55
8.2	<i>Samtykkeskjema</i> .....	56
8.3	<i>Godkjenning fra sikt</i> .....	59

# 1 Innledning

## 1.1 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst

«Hvordan forventer de at man skal ta dette på strak arm, uten opplæring?» (Støle-Nilsen, 2023, s. 9). Ifølge læreplanen for naturfag etter 10. trinn skal elever kunne drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reproduktiv helse (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Dette viser til et fokus til at elever skal orientere seg om sin egen seksuell og reproduktiv helse.

Lærerstudenter forteller i en rapport gjort av Støle-Nilsen (2023) i samarbeid med Redd Barna, at de føler manglende kompetanse i å kunne gi tilstrekkelig seksualitetsundervisning. Rapporten dekker ønsket kompetanse fra studenter i grunnskoleutdanningen i Norge.

I boken til Støle-Nilsen (2022, s. 60-75) om helhetlig seksualitetsundervisning som en håndbok for lærerstudenter, legger hun frem ulike kompetanser som hun anser som signifikante. Noen av disse kompetansene er teoretisk kunnskap om kjønn og seksualitet, sammen med forståelse av hvorfor tematikken er viktig for elever. Hun legger også frem at lærere burde anerkjenne sin rolle med å formidle denne kunnskapen til elever, i tillegg hvordan tematikken skal formidles på en effektiv og hensiktsmessig måte. En annen kompetanse hun også retter mye oppmerksomhet til er trygghet i klasserommet. Dette beskriver hun ved at lærere har både et teoretisk grunnlag, men også en overbevisning i rommet, sammen med håndtering av situasjoner som kan oppstå. En trygg lærer fremmer læring ifølge Støle-Nilsen.

Det kan tyde på at lærere som underviser i seksualitet burde få praktisk trening og teoretisk kunnskap i et bredt kompetansefelt for å kunne undervise tilstrekkelig. Kompetansen som er nødvendig i seksualitetsundervisning kan være noe annerledes enn hva den er i andre temaer. Det er viktig at læreren har en trygg og ikke-stigmatiserende rolle ovenfor elevene. De bør være i stand til å håndtere sensitive spørsmål og situasjoner på en empatisk og profesjonell måte, samtidig som de opprettholder en respektfull holdning. Derfor kan det kreves noe mer av lærere som har ansvar for seksualitetsundervisningen.

I læreplanen, LK20, for naturfag etter 4., 7., og 10. og trinn inkluderes det seksuell og reproduktiv helse, fysiske og psykiske forandringer i puberteten, påvirkningen av følelser, handlinger og seksualitet, og kjønnsrolle og kjønnsidentitet (Kunnskapsdepartementet, 2019c,

d, e). I overordnet del inkluderes læring om fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Eksempler på fysiske aspekter er reproduksjon, prevensjon, seksuelt overførbare infeksjoner, og eksempler på psykiske aspekter, samtykke, grensesetting, respektfulle relasjoner og kroppsbilde.

## 1.2 Formulering av forskbar problemstilling

Hensikten med denne studien er å se på om undervisningen på Grunnskoleutdanningen i naturfag 1 følger opp med hva læreplanen og læringsutbyttebeskrivelsene inneholder, hvilke kompetanser som trengs av en lærer og hva elever ønsker av kunnskap, for å kunne formidle helhetlig seksualitetsundervisning i skolen.

Hensikten med studien er utviklet basert på relevans seksualitetsundervisning har i samfunnet og politikken. Det finnes tilsynelatende en del forskning på hva barn og unge ønsker av teoretisk innhold i seksualitetsundervisning, men det finnes mindre forskning på hva lærerstudenter lærer på grunnskoleutdanningen. Derfor ønsker jeg å tilføye mer forskning på hvordan lærere blir utdannet i seksualitet, og undersøke hvor det eventuelt kan være mulig for forbedring. Forbedringer på både relevant teoretisk og praktisk innhold, og hva som eventuelt kan tilføyes for at lærerstudenter behersker kompetansene som skal til for å undervise i helhetlig seksualitetsundervisning.

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

1. Hvordan seks studenter opplever innholdet i seksualitetsundervisningen i Naturfag 1 på tre grunnskoleutdanninger i Norge?
2. Hva trenger en lærer av kompetanse for å gi helhetlig seksualitetsundervisning i skolen?
3. Hvilke tanker og meninger har disse studentene selv når det kommer til å undervise om seksualitet?

## 1.3 Faglig relevans og formål

Notatet fra Støle-Nilsen (2023, s. 8) viser til at lærerstudenter etterlyser mer praktisk kunnskap og trening, og de mener at mye av innholdet på studiet er for teoretisk. Praktisk trening er viktig for å oppnå didaktisk kunnskap i feltet (Liakopoulou, 2011, s. 484-485). De ønsker et større fokus på seksualitetsundervisning fordi de anerkjenner at læreren har ansvaret for utdanning og det å være rollemodeller. Bartz (2007, s. 19-20) underbygger denne



oppfatningen, og legger til et positivt syn på ungdomsseksualiteten hvor Norge har lav forekomst av tenåringsgraviditet, seksuelt overførbare sykdommer og abort, noe som kan tilsi god kompetanse i seksuell helse. Videre legges det frem av Liakopoulou (2011) at utfordringene med seksualitetsundervisning er blant annet fraværet av seksuelle praksiser og begjær. Med fravær av inkludering av LHBT-personer og normalisering kan dette produsere taushet og urettferdighet. Det tydeliggjøres også hvordan lærebøkene har oppbygning etter læreplanverkene, og derfor har blant annet naturfaglæreren hatt fokus på blant annet heteroseksuelt reproduktivt samleie. Fokuset på fryktbasert undervisning kan være med på å skape en ukultur blant elever (Kolenz & Branfman, 2019, s. 571-572; Setty, 2022, s. 8).

#### 1.4 Redegjørelse for definisjon av sentrale begreper og avgrensninger

Ifølge Sex og Politikk (2022) er god seksualitetsundervisning veien for at elever skal opparbeide seg positive holdninger med egen seksualitet. God seksualitetsundervisning blir definert ulikt, men hovedpoengene er mange av de samme. Ifølge Sex og Samfunn (u.å.-b) innebærer god seksualitetsundervisning at elever blant annet har et godt forhold til egen og andres kropp. UNESCO (2018, s. 16) presiserer at helhetlig seksualitetsundervisning inneholder aspekter som tar for seg det kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale hos barn og unge. Helhetlig seksualitetsundervisning kan gjøre at elever opparbeider seg evnen til å kommunisere og forstå egen seksualitet og seksuell helse. Denne kunnskapen kan bidra til positive holdninger til fysisk og psykisk helse, identitet og mindre tilfeller av ukultur.

Seksualitetsundervisning bør være en kontinuerlig prosess som starter i tidlig alder og fortsetter gjennom hele grunnskolen. Den bør tilpasses alder og utviklingsnivå, og det bør legges vekt på å skape trygge og støttende læringsmiljøer der elever føler seg komfortable med å stille spørsmål og diskutere sensitive emner. Helhetlig seksualitetsundervisning er viktig med tanke på flere aspekter i elevers liv (Sex og Politikk, 2022). I denne studien blir begrepet definert som undervisning som setter lys på, og hjelper til med, utviklingen av elevers holdninger og verdier, kroppens indre og ytre, og god seksuell helse.

Avgrensningene av studien kommer av rammene til oppgaven, og hva som var mulig å gjennomføre med tanke på tidsrammene som er lagt.

## 2 Teori

I dette kapittelet redegjøres det for begreper og temaer som er relevante for studien. Temaene blir belyst oppimot hensikten av studien, og blir trukket inn i diskusjonen på en hensiktsmessig måte for å kunne drøfte tidligere forskning oppimot egen studie. Kapittelet vil starte med redegjørelse av hva seksualitet og seksualitetsundervisning er, både generelle belysninger og ulike aspekter som fryktbasert innhold, digital kompetanse og hva elever ønsker av teoretisk kunnskap. Deretter belyses innholdet i studien, sammen med tidligere forskning på feltet, læreres perspektiv og praktisk innholdskunnskap (*PCK*).

### 2.1 Seksualitetsundervisning og seksuell helse

Seksualitetsundervisning er undervisning som omhandler seksualitet, som tar for seg blant annet elevenes utvikling av holdninger og verdier, og kroppslig utvikling i form av kognitive og fysiologiske faktorer sammen med nytelse og reproduksjon (Støle-Nilsen, 2022, s. 17-19; UNESCO, 2018, s. 17). Alle individer har en egen seksuell helse som kan utvikles via for eksempel seksualitetsundervisning. Seksualitet er en kompleks og individuell del av hvert enkelt individ, og alle elever har sin egen unike tilnærming til dette emnet.

Helsedirektoratet (2023), basert på Verdens helseorganisasjons (WHO) definisjon, forstår seksuell helse som en tilstand av fysisk, følelsesmessig, mental og sosial velvære knyttet til seksualitet. Dette betyr at seksualitet har en betydelig innvirkning på individets psykiske og fysiske helse (UNESCO, 2018, s. 16). Sex og Samfunn (u.å.-a) har samme tolkning om god seksuell helse, og de legger frem en formening om at seksuell helse har en avgjørende rolle for god fysisk og psykisk helse. Sex og Samfunn (u.å.-b) nevner også at fokus på god seksualitetsundervisning vil styrke klassemiljøet, som kan ha fler positive følger som trygghet, trivsel, mindre fravær og en generell respektfull holdning til medelever. Dette gjør tema til en stor og viktig del av ungdommers liv, fordi den vil styre den mentale og fysiske helsen. Derfor vil det være nødvendig å ha en positiv og respektfull inngang fra lærer til elev, for å kunne opprettholde en god seksuell helse (Walker, Guitera, Leahy & Boyle, 2023, s. 657).

Det er viktig å informere og utvikle gode holdninger til hva som er «normal» seksualitet, og hvilke potensielle negative sider som kan følge med seksualitet (NOU 2021: 3, 2021, s. 53). Barn og unge har et ønske om å kjenne til mangfold innenfor seksualitet, slik at elever får

innsikt i hva som er normalt og hva som gjør hvert individ unikt (Sex og Politikk, 2022). Seksualitetsundervisning burde også inneholde aspekter som omhandler medmenneskelige relasjoner, både mellom venner og seksuelle relasjoner (UNESCO, 2018, s. 16). Elever vil derfor kunne få trening i å håndtere andres og egne følelser og grenser. I denne studien blir begrepet definert som undervisning som setter lys på, og hjelper til med, utviklingen av elevers holdninger og verdier, kroppens indre og ytre, og god seksuell helse.

## 2.2 Helhetlig seksualitetsundervisning

Elever trenger å bli trent opp til å lytte til egen kropp, og kjenne igjen følelser både for sin egen helse, men likedan til å bli en fungerende samfunnsborger (UNESCO, 2018, s. 16). Ifølge UNESCO (2018, s. 16) skal en helhetlig seksualitetsundervisning inneholde aspekter som tar for seg det kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale hos barn og unge. Barn og unge skal bli lært opp til å bygge opp respektfulle sosiale og seksuelle forhold (Westwood & Mullan, 2007, s. 153-154). Det legges også frem at det er viktig å tilpasse undervisningen som omhandler seksualitet, med tanke på modningsnivå og elevgruppe. God seksualitetsundervisning kan være fremmede for at elever får et positivt syn på egen kropp (Sex og Politikk, 2022).

Helhetlig seksualitetsundervisning skal ikke foregå isolert og temabasert, men det skal være kunnskap som flettes naturlig inn i løpet av skolehverdagen (UNESCO, 2018, s. 16-17). UNESCO (2018, s. 16) presiserer at kunnskapsinnholdet i slik undervisning skal inneholde seksuelle og reproduktive helseproblemer, og ikke begrenses til innhold som tar for seg anatomi, pubertet, prevensjon, graviditet, seksuelt overførbare infeksjoner osv. Det presiseres også for å oppnå helhetlig undervisningen at det er viktig å belyse utfordringer i sosiale og kulturelle kontekster.

### 2.2.1 Fryktbasert innhold

Helhetlig seksualitetsundervisning inkluderer et bredt spekter av seksualitet på en nøytral og ikke-stigmatiserende måte, og inkluderer tematikk som omhandler mer enn frykt- og risikobasert kunnskap (UNESCO, 2018, s. 17). Støle-Nilsen (2022, s. 19-22) presiserer at innholdet i undervisningen i den norske skolen har vært risikobasert. Med dette mener hun det har vært mye fokus på risikoer som for eksempel seksuelt overførbare infeksjoner eller graviditet, og lite fokus på barn sin utvikling og egen seksualitet både i relasjoner og med seg selv.

Denne risikobaserte undervisningen viser seg å ha liten grad av troverdighet hos elever ifølge et prosjekt gjennomført av Kontula (2014, s. 95), som gikk ut på å intervjuer gutter om innholdet i seksualitetsundervisning på skolen. Her kom det frem at guttene hverken følte på troverdighet fra lærerne eller verdi i innholdet når undervisningen var basert på seksuelle risikoer. Det kom også frem at det var utfordrende å bringe virkelige situasjoner inn i klasserommet på en autentisk og troverdig måte, uten noen form for stigmatisering eller pinlighet. Lærere burde ha en utstråling som tilsier en form for åpenhet, og trygghet i å undervise i temaer som kan være utfordrende i sosiale og kulturelle kontekster, noe som kan være vanskelig å tillære seg (UNESCO, 2018, s. 16-17).

### 2.3 Barn og unges behov og ønsker

Når det gjelder hva elever selv ønsker å lære om, er behovet delt, derimot kommer det frem en enighet om mer og bedre undervisning fra elevenes side (Sex og samfunn, 2022, s. 4). Seksualitetsundervisning må derfor være omfattende og inkludere en rekke temaer og ferdigheter. Dette kan inkludere fysiologiske aspekter som reproduksjon, prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner, samt psykologiske og sosiale aspekter som samtykke, grensesetting, respektfulle relasjoner og kroppsbilde (Miškolci, Bosý, Jesenková, Bosá & Minarovičová, 2020, s. 345). Ved at det dukker opp fler ulike aspekter kobles andre fag enn naturfag på, som samfunnsfag og KRLE. Dette skaper et tverrfaglig samarbeid både innholdsmessig og kollegialt.

I undersøkelsen gjort av Sex og Samfunn (2022) kommer det frem at elevene vil ha fler timer, men også økt kvalitet. Her blir det altså pekt på at læreren, eller den personen som holder undervisningen, mangler kompetanse for at elevene skal få et ønsket utbytte. Ifølge svarene på undersøkelsen er fokus på egen kropp og forsterkning av klasse- og skolemiljø noe man får gjennom god seksualitetsundervisning. Over halvparten av elevsvarene tydet på at de mener man får et positivt syn på egen kropp, og at det samtidig styrker hvordan de hadde det i klassen, men også miljøet på hele skolen.

Det er temaer som kan være mer betente enn andre når det kommer til seksualitetsundervisning, derfor er det viktig for naturfaglærere å beherske blant annet relasjonskompetanse (Kolenz & Branfman, 2019, s. 576; UNESCO, 2018, s. 16).

Gode relasjoner vil påvirke klassemiljøet, i en undersøkelse utført blant 300-400 femteklassinger ble det tydeliggjort at positive relasjoner i et klasserom fremmer akademisk motivasjon og engasjement for læring (Miller et al., 2017, s. 75-76). For å skape et godt klassemiljø trenger elever en lærer som behersker å være tydelig og omsorgsfull, og tillitsfull ovenfor elevene (Christensen & Thorsen, 2016, s. 28-29; Støle-Nilsen, 2022, s. 73-74). Forskningen til Jensen, Skibsted og Christensen (2015) gjennomgår disse kompetansene, og presiserer at de er sentrale og viktige for lærere i dagens skole. Det blir gjennomgått hvordan grunnskoleutdanningen inkluderer disse temaene, ved hjelp av observasjon og intervjuer av studenter på ulike utdanninger i Skandinavia. Hvis en lærer besitter disse evnene, kan elevene føle seg sett og føler at lærerne ønsker å lytte til ønsker og behov. Det er betydningsfullt for elever å kjenne på en trygghet i klasserommet, dette kan føre til økt læring (Støle-Nilsen, 2022, s. 61-63).

### 2.3.1 Pornografi

Pornografi, eller porno, er et tema som blir snakket lite om i skolen selv om det er noe barn og unge både har, og kommer til å få, stor kjennskap til. Pornografi er bilder eller videoer som inneholder seksualisert innhold, som regel sex, som er ment for opphisselse. Medietilsynet (2020, s. 142-143) legger frem en rapport som viser til at 49 prosent av barn og unge under 18 år har vært eksponert for porno. Rapporten har samlet inn svar fra 3 395 barn og unge i alderen 9–18 år. Dette er en høy andel barn og unge, som kan tilsi et ønske om kunnskap om pornografien både når det gjelder eksponering og håndteringen, men formidlingen rundt tematikken er oversett i skolen (NOU 2021: 3). Det er aspekter ved pornografi som burde kommuniseres med barn og unge, fordi det er stor inkludering av fysisk vold spesielt rettet mot kvinner, og en skjev maktbalanse (Berggrav, 2015, s. 23-24). Ifølge Berggrav (2015, s. 24) kan dette føre til at gutter ser på porno kan bli inspirert, og jenter tillegger seg uheldige forventninger og atferd. Det blir derfor viktig å kommunisere disse aspektene i skolesammenheng, fordi det kan påvirke barn og unges selvbilde og deres trygghet rundt egen seksuell helse (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Barn og unge har mer og mer tilgang på pornografi på grunn av digitalisering (Medietilsynet, 2020), som kan tyde på at en lærer burde inneha digital kompetanse. Som vist i undersøkelsen til Medietilsynet (2020) er det en stor andel barn som har blitt eksponert for pornografi, det er mulig å anta at tallet er høyere nå, fire år etter studien. I rapporten til Hind (2018, s. 26) viser det seg at det er en stor andel lærere som synes at porno er vanskelig å snakke om med elever.

Det er flere aspekter pornografi kan påvirke, Peter og Valkenburg (2016, s. 525) presiserer at pornografi også kan forstyrre forståelsen av samtykke hos unge. Tilsvarende beretter Vandebosch og Oosten (2017, s. 1017-1018) at digital kompetanse kan være med på å motvirke uønskede holdninger. I læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019e) står det ikke eksplisitt om inkludering av pornografi i undervisningen, slik at det kan være opp til hver enkelt kommune, skole eller lærer om hva som velges å rette fokus mot. Likevel er det inkludert at elever skal lære om psykiske og fysiske forandringer i puberteten, og hvordan dette har innvirkning på deres seksualitet. Barn og unge forteller selv om lite inkludering av pornografi i klasserommet, og legger frem at det er en fin læringsarena så lenge læreren formidler på respektfull og selvsikker måte (Reite, Mardal & Killengreen, 2023, s. 102).

Eksterne aktører kan brukes i slike settinger som en bidragsyter (Jørgensen, Weckesser, Turner & Wade, 2019, s. 35-36; Sex og samfunn, 2022). Funnene fra den australske undersøkelsen gjort av Walker et al. (2023), på et utvalg av 12 helsearbeidere med spesialisering i seksuell og reprodutiv helse, mener at eksterne aktører er en god ressurs å bruke i undervisning fordi de som regel har en bredere kunnskapsbase og besitter kunnskap som kan være essensiell i temaet. Eksterne aktører er også gode bidragsytere spesielt når det kommer til vanskelige temaer, som for eksempel pornografi (NOU 2021: 3, 2021, s. 53; Reite et al., 2023, s. 102).

## 2.4 Læreplan om seksualitet

I læreplanen 2020 (LK20) er det et kompetansemål i naturfag som omhandler seksualitet etter endt ungdomsskole. «Drøft spørsmål knyttet til seksuell og reprodutiv helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Dette kompetansemålet er bredt, noe som gir læreren frihet med tanke på hva hen anser som viktig. Etter 7. trinn er det et kompetansemål som kan knyttes til seksualitetsundervisning, «Gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet.» (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Hva som menes med seksuell helse kommer tydeligere frem her, som kan gjøre undervisningen mer målrettet fordi kompetansemålet er mer konkret. Etter 4. trinn er det to kompetansemål som kan knyttes til seksualitetsundervisning, «Samtale om hva fysisk og psykisk helse er, og drøfte hvordan livsstil og trivsel påvirker helse.» og «Samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Læreplanen i samfunnsfag har et større fokus på identitet og grensesetting (Kunnskapsdepartementet, 2019f). Fokuset flyttes mer over på det følelsesmessige aspektet, fremfor det rent fysiologiske. Læreplanen i Kristendom, religion, livssyn og etikk har et kompetansemål etter 10. som handler om å redegjøre og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i religion (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læreplanen i kroppsøving inkluderer kroppsideitet og selvbilde i kompetansemålene, som kan trekkes til aspekter ved seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

*Folkehelse og livsmestring* fra overordnet del er et tverrfaglig tema som skal inkluderes i alle fag, og kan trekkes inn i seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Samnøy & Tjomsland, 2021). Overordnet del baserer seg på et helhetlige grunnsyn som inngår i lærerollen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Her står det at skolen skal gi kompetanse i å fremme god fysisk og psykisk helse. Det som kan knyttes til seksualitet i denne delen er kjønn, mediebruk, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting ovenfor seg selv og andre, og kompetanse i å behandle egne tanker og følelser. Det legges også vekt på at elever skal bli selvstendige og klare å ta avgjørelser og ansvar for eget liv. Seksualitet blir eksplisitt nevnt, som gir lærere en forpliktelse om å vektlegge dette i undervisningen (NOU 2021: 3, 2021, s. 54).

Sex og samfunn (2022) publiserte en undersøkelse med et utvalg på 1 140 elever, hvor spørsmålene tok for seg elevenes oppfatning av seksualitetsundervisning generelt i skolen. Elevene ble spurt i hvor stort omfang undervisningen generelt hadde i alle fag, og hvilket tema den inneholdt. Ifølge undersøkelsen samsvarer elevene sine ønsker med hva kompetansemålene inneholder om hva elever skal lære noe om. Det tydeliggjøres at elever sitter igjen med kunnskap om prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner. Dette kan påvirke psyken hos elever, men ut ifra undersøkelsen tolkes det ikke som at de aspektene ble inkludert i undervisningen. I undersøkelsene kommer det frem at elevene heller vil ha mer innhold av følelser, skeiv seksualitet, seksuell debut og abort. Generelt kom det frem at elever ønsker *mer om alt*, og fler klesstimer om seksualitet.

## 2.5 Grunnskoleutdanningen i Naturfag

Grunnskoleutdanning er mulig å gjennomføre på ulike høyskoler og universiteter rundt om i landet, og alle institusjonene følger regionale retningslinjer. Dette er retningslinjer, og ikke

krav, som institusjonene kan bruke som veiledende i utforming av egne retningslinjer. Grunnskoleutdanningen for 1-7 på naturfag 1 har et læringsutbytte som kan knyttes til seksualitet: «har kunnskap om hvordan drive dialogisk undervisning om menneskekroppen, helse og livsstil for de yngste elevene og elever i begynnende pubertet.» (Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanning, 2024a). Grunnskoleutdanningen for 5-10 på naturfag 1 har to læringsutbytter som kan knyttes til seksualitet: «har kunnskap om hvordan å drive dialogisk undervisning om menneskekroppen, seksualitet og helse for elever på mellom- og ungdomstrinnet» og «kunnskap om hvordan sentrale systemer som organsystemer [...]» (Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanning, 2024b).

Utgangspunktet til de tre valgte utdanningsstedene er likt, men det kommer frem noen forskjeller i læringsutbyttene. Innholdet i naturfag 1, som består av de første semestrene i faget, har variert grad av inkludering av seksualitetsundervisning. Naturfag 1 er delt inn i emne 1 og emne 2 på de respektive institusjonene. På det første utdanningsstedet er det to temaer som kan knyttes til seksualitetsundervisning: «kroppen som system» og «seksualitet, pubertet og kjønnsidentitet» (OsloMet; OsloMet). Læringsutbyttene for studenter er det samme som kompetansemål for elever. I emne én er temaet «kroppen som system» i fokus og der er det to læringsutbytter som kan knyttes til dette tema:

1. Studenten har kunnskap om noen av menneskets organsystemer, pubertet, seksualitet og helse og hvordan en kan undervise temaene for elever
2. Studenten har kunnskap om sentrale systemer som organsystemer [...]

Emne to har temaene «seksualitet, pubertet og kjønnsidentitet» i innholdsbeskrivelsen, uten å ha noen læringsutbytter som kan knytte relevans med hverandre. Det neste læringsstedet inkluderer temaet «den levende naturen» i innholdet i emne 1 som kan knyttes til seksualitetsundervisning (Høgskulen på Vestlandet). Emnet har to læringsutbytter som kan knyttes til tema:

1. Studenten har kunnskap om menneskekroppens organsystemer
2. Studenten har kunnskap om og kan drøfte sammenhenger mellom livsstil og folkehelse



Emne to mangler innhold som kan knyttes til seksualitetsundervisning, dermed er det heller ingen læringsutbytter som treffer tema. Det siste læringsstedet har ikke noe tema, og dermed ingen læringsutbytter som kan knyttes til seksualitetsundervisning på emne 1 (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). I emne 2 har de et tema som handler om å ha kunnskap om biologi, og disse læringsutbyttene kan knyttes til innholdet og til seksualitetsundervisning:

1. Studenten har kunnskap om kroppens organsystemer
2. Studenten har kunnskap om pubertet, seksualitet og sammenhengen mellom helse og livsstil

### 2.5.1 Tidligere forskning på seksualitetsundervisning i grunnskoleutdanningen

Støle-Nilsen (2023) har skrevet et notat for Redd Barna hvor det har blitt gjennomført undersøkelser på lærer- og lektorstudenter mellom 2020-2022. Undersøkelsen er kvantitativ i form av spørreskjema og hun har fått over 1 400 studenter til å delta. Undersøkelsen har også gjennomført tolv kvalitative intervjuer. Resultatene presenterte at studentene ønsker mer seksualitetsundervisning enn hva de får, i form av mer om kjønn og seksualitet. Studentene ønsker en mer helhetlig tilnærming av seksualitetsundervisning i flere fag. Undersøkelsen viser og til at selve innholdet i utdanningen er ensidig og heteronormativt, dette korrelerer med elevenes ønske om mer skeiv undervisning fra rapporten til Sex og samfunn (2022). Heteronormativt er et uttrykk som handler om relasjoner og seksualitet eksplisitt mellom mann og kvinne, kjønnsidentitet baserte på tildelt kjønn ved fødsel, og kan være ekskluderende av seksuelle aktiviteter og samlivsformer som ikke følger samfunnets standardiserte rammeverk (Harris, Meier, Gast, Ward & Ferguson, 2024).

Studien til Støle-Nilsen (2023, s. 7-8) i samarbeid med Sex og samfunn, har sett på hva lærerstudenter anser som viktig i seksualitetsundervisning. I denne studien kom det frem at lærerstudentene ønsket at undervisningen burde inneholde et bredere spekter av kunnskap om seksualitet og ikke kun heteronormative perspektiver. Når det kommer til perspektivene til lærerne i skolen på seksualitetsundervisning, var det mye enighet, men likevel et par nyanseringer på noen områder fra undersøkelsen gjort av Sex og Samfunn (2022), hvor det ble samlet inn svar fra 1 151 lærere. De mener også at det er satt av for lite tid til seksualitetsundervisning, og de fleste ønsker å bruke mer tid på temaet i sin egen undervisning.

Resultatene er noe varierende mellom lærerne som er utdannet tidligere enn 1994 og senere enn 2008. Det blir lagt frem tall om at en liten andel lærere mener at deres utdanning ikke inneholdt tilstrekkelig med seksualitetsundervisning, hvor det er høyest andel av de som ble utdannet før 2001. En grunn til dette kan være nye styringsdokumenter som lærerutdanningen må følge, hvor fokuset på seksualitetsundervisning har økt. 70% svarte at seksualitetsundervisning burde være en del av utdanningsforløpet, dette gjaldt i størst grad de som var utdannet etter 2008. Dette kan tyde på en større interesse og fokus mot tema blant nyutdannede.

Manglende faglig kunnskap og utdanning, i tillegg til frykten for å havne i ubehagelige situasjoner, kan føre til at flere lærere vegrer seg for å undervise om seksualitet (Kontula, 2014, s. 100-102; Reite et al., 2023, s. 102). Videre i rapporten kommer det frem at for å sikre effektiv seksualitetsundervisning må læreren være komfortabel i situasjonen, samtidig som vedkommende besitter nødvendig kunnskap om emnet som undervises. Hind (2018) har gjennomført en rapport for å evaluere undervisningen om seksualitet i grunnskolen 2018. Utvalget av den kvalitative delen bestod av 15 lærere, 11 helsesykepleiere, 8 skoleledere og 37 elever som deltok via intervju, gruppeintervju eller fokusgruppe. Mens den kvantitative delen bestod av 820 lærere (213 var naturfaglærere), 265 helsesykepleiere og 353 skoleledere. Rapporten legger frem at det finnes et forbedringspotensial i seksualitetsundervisningen, men at de fleste av underviserne har trygghet i rollen. Hind (2018, s. 18) viser til en oversikt over hva elevene fortalte skal til for at en lærer blir sett på som en god underviser. Aspekter som selvtillit, trygghet og kompetanse kom frem.

## 2.6 Pedagogical Content Knowledge

Lærerutdanningen skal være med på å utdanne studenter i ulike kompetanser ved formidling av kunnskap (Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanning, 2024a, b). Lærerstudiet er en arena hvor studenter i utgangpunktet både skal få en faglig og personlig utvikling (Christensen & Thorsen, 2016, s. 48; Michelet, 2019, s. 140-141; Moen & Page, 2020, s. 86-90). «Pedagogical Content Knowledge» handler i hovedsak om hvordan man bør undervise læringsstoff, og kan oversettes direkte til pedagogisk innholdskunnskap. PCK handler om å ha inngående forståelse av hvordan elever vanligvis forstår et emne, og hvilke eventuelle misoppfatninger de har (Shulman, 1986, s. 9-11). Dette legger opp muligheten for at læreren kan planlegge undervisning for å tilpasse elevgruppen, og gjøre det mulig for elevene å se

sammenhenger som læreren anser som relevante og gjenkjennbare. Det handler også om å erkjenne hva som er enkelt og hva som er utfordrende for elevene, samt å finne ut hva som motiverer til å lære (Jensen et al., 2015, s. 202). Å bruke ulike representasjoner som illustrasjoner, eksempler og forklaringer er også en del av dette, i tillegg til å kunne velge riktige undervisningsstrategier og metoder for å sikre god læring. Dette inkluderer også å kunne evaluere elevenes fremskritt og gi konstruktive tilbakemeldinger som fremmer læring. I denne studien kommer jeg til å skrive PCK som en forkortelse av «Pedagogical Content Knowledge.»

### 3 Metode

I dette kapittelet presenteres hvilken forskningsmetode som er tatt i bruk i studien, hvordan analysen av dataen har blitt gjennomført og etiske perspektiver knyttet til hele metodeprosessen. Alle valg som har blitt tatt vil bli presentert, sammen med forklaringer på hvordan valgene har vært hensiktsmessige for å kunne svare på hensikten med studien.

Forskningsspørsmålene jeg vil prøve å besvare lyder som følger:

1. Hvordan seks studenter opplever innholdet i seksualitetsundervisningen i Naturfag 1 på tre grunnskoleutdanninger i Norge?
2. Hva trenger en lærer av kompetanse for å gi helhetlig seksualitetsundervisning i skolen?
3. Hvilke tanker og meninger har disse studentene selv når det kommer til å undervise om seksualitet?

#### 3.1 Utvalg

I denne studien er det foretatt intervju som metodisk tilnærming. Det har blitt gjennomført seks intervjuer av studenter som har valgt naturfag som fag på Grunnskoleutdanningen.

Informantene representerer tre av utdanningsinstitusjonene som tilbyr grunnskoleutdanning i Norge. Utvalget mitt kan bli sett på som et strategisk utvalg. Dette er ifølge Thagaard (2013, s. 54-55) valg som vil gi mest mulig interessant og relevant data til min forskning, fordi informantene har de kvalifikasjonene som skal til for å gi oppgaven relevante funn.

Kvalifikasjoner jeg anså som signifikante var at informantene går på lærerutdanningen, og har valgt naturfag som et fag i løpet. Informantene har gått en blanding av 1.-7. og 5.-10. trinn, og samtlige var kvinner (*se Tabell: 1*).

<i>Informant</i>	<i>Trinn</i>	<i>Kjønn</i>
1	5. – 10.	Kvinne
2	1. – 7.	Kvinne
3	1. – 7.	Kvinne
4	5. – 10.	Kvinne
5	1. – 7.	Kvinne
6	1. – 7.	Kvinne

*Tabell 1: Oversikt over utvalget*

Totalt ble det gjennomført to individuelle intervjuer per utdanningsinstitusjon. Fem av intervjuene ble gjennomført digitalt, via Zoom, og et intervju ble gjennomført fysisk. Fire av informantene fikk jeg navnet til igjennom direkte kontakt med akademisk ansatte på de forskjellige institusjonene, og deretter videre planlegging via epost. Dette kan kalles en snøballmetode, som vil si at man har fått kontakt gjennom flere ledd. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 42-43) er dette er en metode man kan bruke når det kan være vanskelig å finne informanter ved direkte kontakt, og man må bruke mellomledd. Det kan være vanskelig å overholde anonymiteten ved bruk av en slik metode. Jeg tok i bruk fler såkalte «snøballer» slik at jeg unngikk å få informanter fra samme krets, som kan ha like erfaringer og meninger. Samtlige informanter hadde en felles interesse for seksualitet og seksualitetsundervisning, som kan ha betydning for muligheten til å generalisere studien.

### 3.2 Kvalitativ metode for datainnsamling

Jeg ønsket å gå i dybden av informantenes svar for å kunne få relevant data for studiens hensikt, dette er en kvalitativ tilnærming. Ifølge Dalland (2020, s. 54-57) vil dette kunne gi en mulighet til å få direkte kontakt med informantene, og kunne få innsikt i deres meninger. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål for å bevare muligheten til å følge interessante resonnementer. Ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og unngikk å følge en oppsatt plan, gjennomførte jeg intervjuer som var semistrukturert.

Et semistrukturert intervju gir muligheten til å følge opp utredende resonnementer fra informantene, fordi intervjueren kan løsrive seg fra de forutbestemte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). De legger også frem fokus på å skape en atmosfære som gjør informanten trygg nok til å kunne gi autentiske svar. For å få dette til presiserer Kvale og Brinkmann (2015) at grunnlaget inn til intervjuet må bestå av fremleggelse av informantenes rettigheter, og hva jeg hadde av forventinger til intervjuet, sammen med hva de kunne forvente av meg. Dette la opp til en trygg atmosfære hvor begge var forbrett på situasjonen, uten en forventning av overraskelser. Svenkerud (2021, s. 95-96) forklarer at i et semistrukturert intervju trenger ikke alle spørsmålene nødvendigvis blir stilt, og det er rom for at informantene kan kommentere egne og nye temaer som er innenfor den helhetlige tematikken.

Lydopptakerne under intervjuene ble gjort med en mobil og et nettbrett. Jeg valgte å ha to enheter som en forsikring dersom en av dem ikke skulle fungere optimalt. Jeg hadde i tillegg med en notatbok der jeg noterte ned temaer som ble snakket om. Grunnen til dette var for å

danne meg et oversiktlig bilde av intervjuet, men også som hjelp i transkriberingen om ikke alt ble tatt opp.

### 3.2.1 Intervjuguide

Før innsamlingene ble gjennomført, utformet jeg en intervjuguide (*se vedlegg 8.1:*

*Intervjuguide*). Intervjuguiden inneholdt relevante spørsmål sammen med temaer som var relevante for forskningsspørsmålene og hensikten. Ifølge Dalland (2020, s. 78) skal dette være innholdet i en intervjuguide, han legger frem at guiden er til for å ha oversikt over temaene man ønsker å holde seg innenfor. Videre forklarer Dalland (2020) at det kan benyttes ulike strukturer, men hovedprinsippet er at forskeren skal ha noe å lene seg på under intervjuet. Min intervjuguide bestod av til dels åpne spørsmål, som ga rom til informanten til å gi svar som strakk seg utenfor spørsmålene. Dette gjorde det mulig å gjennomføre intervjuene med en semistrukturert metode.

Jeg holdt et pilotintervju for en medstudent, for å se på hvilke svar som kunne komme ut av spørsmålene. Et pilotintervju har til hensikt å forbedre spørsmålene, finne begrensninger, og forberede forskerens væremåte i gjennomføringen av intervjuene (Majid, Othman, Mohamad, Lim & Yusof, 2017). Etter gjennomført pilotintervju endret jeg på formuleringen på et par spørsmål, for at de skulle oppfattes slik de var ment.

Intervjuguiden min var delt opp i disse temaene: *Undervisningen, Lærerrollen og Praksisen*. Temaene dekker forskningsspørsmålene ved at de rommer fler momenter som jeg ønsket å gå i dybden på. Under intervjuene innledet jeg med temaet og stilte deretter spørsmålene som hørte til de respektive temaene. Dette ga informanten muligheten til å forberede seg, og forstå hvilken retning de følgende spørsmålene skulle ha. Selv om jeg hadde delt opp intervjuet etter temaer, forklarte jeg informanten at det ikke var noe som måtte følges, og hvis hun ønsket å legge til noe i et spørsmål vi allerede hadde snakket om så var muligheten alltid der. Grunnen til dette var at jeg ønsket at informanten skulle føle at hun kunne meddele hva enn hun ønsket, når som helt i intervjuet for å fange opp interessante funn.

### 3.2.2 Transkripsjon

Transkripsjon gjør det lettere å analysere intervjuene, og det er et forsøk på å transformere muntlig språk til et skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Det er viktig å gjennomføre denne overgangen uten å miste for mange betydelige faktorer i resonnementer

fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187-188). Under intervjuene var det til stede to enheter som tok opp lyd via «Nettskjema-diktafon». Nettskjema-diktafon er et verktøy utviklet av universitetet i Oslo, som umiddelbart krypterer opptak på telefon (Universitetet i Oslo, 2017). Videre ble opptakene sendt til samme applikasjon på min datamaskin, hvor opptakene hadde sikker lagring. Videre herifra sendte Nettskjema-diktafon intervjuene til automatisk transkribering med en gang de ble levert fra opptakerne. Til den automatiske transkriberingen brukes *Whisper* fra *OpenAi* (Universitetet i Oslo, 2017). Da jeg leste over den automatiske transkriberingen lyttet jeg samtidig på intervjuene. Da fikk jeg supplementert manglende ord og strukturert intervjuene for å skape en mer sammenhengene tekst uten tidsmerking, som nettskjema automatisk angir. Jeg fjernet også ord som ikke påvirket poengene til informantene, men som kun tok plass.

Transkripsjon gir en mulighet til å oppleve intervjuet på nytt, men det er også en del ting som går tapt (O. Dalland, 2020, s. 94-96). Det er vanskelig å fange opp alt som skjer i form av ord, slik som kroppsspråk, mimikk eller blikk, dette er nyanser som forsvinner i en transkripsjon (C. P. Dalland & Hølland, 2021, s. 271). Dette er noe jeg har vært klar over, og noterte underveis i intervjuet om det var visse reaksjoner fra deltakerne som skilte seg veldig ut. Disse små glimtene av noe viktig man husker nevner Dalland (2020, s. 95) som verdifulle, og legger frem at det er lurt å få skrevet ned i en sidemarg. Etter grov transkribering, ny gjennomgang med lytting og utfylling var intervjuene klare for analyse.

### 3.3 Tematisk metode for dataanalyse

Jeg har valgt en tematisk metode for dataanalyse, fordi jeg ønsket å analysere dataen på en induktiv måte for å fremme meningene og tankene til informantene. Å analysere med en induktiv analyse vil si at kodene er forankret i dataen, ikke fra teori som er en deduktiv metode (Schadewitz & Jachna, 2007, s. 2). Braun og Clarke (2006) har utviklet seks steg for tematisk analyse som jeg har analysert dataen min etter. De legger frem at en tematisk analyse har til hensikt å fortelle det komplekse innholdet til dataene på en måte som mottakeren vil forstå og se verdien av (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I grove trekk går stegene utpå å analysere ved å identifisere, kategorisere og rapportere mønstre i datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Da jeg analyserte dataen brukte jeg en tematisk metode, og kodingen er induktiv. Jeg fulgte stegene til Braun og Clarke (2006, s. 87-93), se tabellen under (*Tabell 2: Fasene i den tematiske analysen av datamaterialet*) for beskrivelse av fasene i den tematiske analysen.

<i>Fase</i>	<i>Beskrivelse av prosessen med intervjudata</i>
<i>1. Bli kjent med datamaterialet</i>	Dataen fra intervjuene ble transkribert, både automatisk og med en grundig gjennomgang av forsker
<i>2. Begynnende koding</i>	Datamaterialet ble kodet ved hjelp av programmet NVivo. Kodene var induktive, og representerte hva informantene delte i intervjuene
<i>3. Lete etter temaer</i>	Kodene ble kategorisert etter fellestrekk, og deretter fikk kodingen mulige passende temaer
<i>4. Vurdere temaene</i>	Temaene ble revurdert, og kategoriseringen fikk dermed mer passende temaer som gjorde det lettere å systematisere de videre
<i>5. Definere og navngi felles temaer</i>	Temaene ble gått gjennom på nytt, for å kunne se om fler kunne slås sammen eller at det var koder som passet i flere temaer
<i>6. Produsere rapport</i>	Sitater som var til hjelp for å svare på forskningsspørsmålene ble valgt ut og resultatene ble utarbeidet, og sett over med tanke på relevans

*Tabell 2: Fasene i den tematiske analysen av datamaterialet*

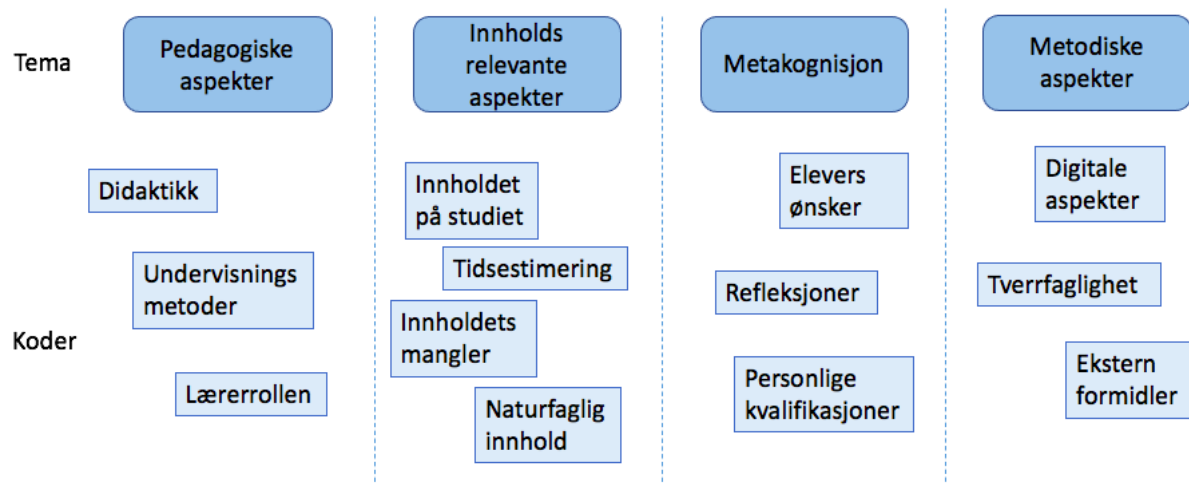
Da materialet var gjennomgått etter den automatiske transkriberingen limte jeg det inn i analyseprogrammet NVivo. Her leste jeg gjennom intervjuene og begynte med kategoriseringen av dataen. NVivo er et program som brukes til å kode (alfasoft, 2024). Dette ga meg et godt overblikk og gjorde prosessen videre mer overkommelig. Jeg hadde tilfeller hvor det dukket opp fler koder i samme sitat, slik at jeg fikk kategorisert hvert sitat hver for seg for å kunne skille på innholdet. De innledende kodene er vist under (*se Tabell 3: Innledende koder med eksempler*), sammen med et eksempel fra eget datamaterialet for å vise hvordan kodene er brukt og hvilke temaer kodene hører til med forklaring av temaene.



<i>Tema</i>	<i>Koder</i>	<i>Sitat</i>
<b>Pedagogiske aspekter</b>	1. Didaktikk	<i>Det er ganske verdiløst hvis du ikke vet hvordan du skal tilpasse det til det nivået du er med på, og det er særlig alderstrinn.</i>
<i>Tanker om meninger som tar for seg didaktikk, metodikk og hva som inngår i selve lærerrollen både av studie og skole</i>	2. Undervisningsmetoder	<i>Det beste er å prøve og holde klassen i lag, men noen har det med at det er litt kleint, men da må iallfall undervisningen være den sammen.</i>
	3. Lærerrollen	<i>Du må ha den relasjonen og det gode klassemiljøet for at det skal bli trygt.</i>
<b>Innholds relevante aspekter</b>	4. Innholdet på studiet	<i>Vi hatt noen genetikk, så det kom jo det med kjønnceller og delinger og sånne ting, og sykdom</i>
<i>Hva studentene mente innholdet på studie inneholdt</i>	5. Tidsestimering	<i>Det var vel en dobbeltøkt. Det var liksom en dag som det var så det var litt sånn kort.</i>
	6. Innholdets mangler	<i>Jeg synes det var en del mangler. Fordi jeg synes at på seksualitetsundervisning som elevene får, så bør det tas med problemer med seksualitet også.</i>
	7. Naturfaglig innhold	<i>Den teoretiske kunnskapen om la oss si i menstruasjonssyklusene, hvordan de ulike delene påvirker hverandre, eller det gule legemet.</i>
<b>Metakognisjon</b>	8. Elevers ønsker	<i>Jeg tror de vil lære litt hva som er normalt</i>
<i>Tanker og meninger på et personlig plan, subjektive perspektiver</i>	9. Refleksjoner	<i>Jeg synes uansett at det bør være mer enn den ene uka man fokuserer på seksualitetsundervisning.</i>
	10. Personlige kvalifikasjoner	<i>Men på en måte gjennom erfaringer og spesielt etter det på folkehøyskole, det er der jeg føler at jeg har fått det meste. Og så er det den informasjonen man får kombinert med personlige egenskaper og sånn. Jeg føler at jeg har vært med på å gjøre meg engasjert og trygg til å kunne ha det når den tiden kommer.</i>
<b>Metodiske aspekter</b>	11. Digitale aspekter	<i>Det her er jo bare det man søker på nettet, det er det barna vet nå, hvis du skal søke om det. Men det er jo helt annerledes i forhold til hvordan det er i virkeligheten.</i>
<i>Tanker om rammefaktorer og inkludering av eksterne hjelpemidler i undervisning</i>	12. Tverrfaglighet	<i>Selv om vi går inn for det naturfaglige og det vitenskapelige, så er det også fint å knytte mot samfunnsfaglige, når det kommer til skjønn og identitet.</i>
	13. Ekstern formidler	<i>Men det er fint at du ikke etterlater dem til helsesjokepleier, at det er mer et samarbeid.</i>

Tabell 3: Innledende koder med eksempler

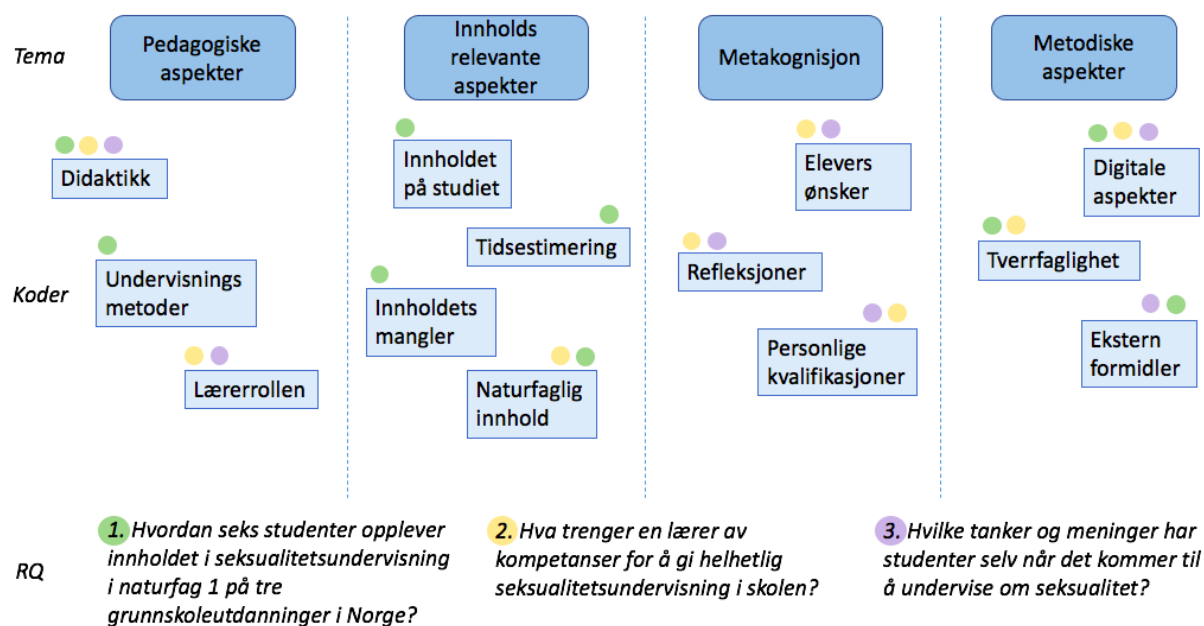
Neste steg, som Braun og Clark (2006) presenterer, er å sortere kodene i temaer. Temaene er kategoriseringer av kodene, det vil si at kodene har fellestrekk som kan ses i en sammenheng. Temaene ble pedagogiske aspekter, innholds relevante aspekter, metakognisjon og metodiske aspekter. *Pedagogiske aspekter* omhandler didaktikk og metodikk rundt seksualitetsundervisning. *Innholds relevante aspekter* omhandler studentenes formening om innholdet i form av kunnskap, mangler og mengde. *Metakognisjon* omhandler studentenes formening om hva elever ønsker å lære noe om, sammen med forklaringer av personlige kvalifikasjoner de tenker en lærer bør inneha og refleksjoner rundt elevrollen og lærerrollen. Dette hadde til hensikt å belyse ulik grad av interesse og engasjement når det kom til å undervise i tematikken. Dette kan gi et bilde på hva de mener elever vil ha informasjon om, som kan være basert på indisier, men også erfaringer. *Metodiske aspekter* omhandler mer ramme faktorene i undervisningen, hvilke hjelpemidler man kan bruke. Under er det en annen grafisk fremstilling av temaene med de respektive kodene (se Figur 1: Kategorisering av koder).



Figur 1: Kategorisering av koder

### 3.4 Kobling mellom koder, tema og forskningsspørsmål

Som et avsluttende punkt i analysen koblet jeg kodene oppimot forskningsspørsmålene for å gjøre funnene mer oversiktlig videre i studien. I figuren under (se Figur 2: Kategorisering av koder med kobling til forskningsspørsmålene) tydeliggjøres det at noen av kodene har relevans til flere av forskningsspørsmålene, mens noen av kodene kun hører til et av dem. Fargene indikerer hvilket forskningsspørsmål koden kan trekkes inn i.



Figur 2: Kategorisering av koder med koblinger til forskningsspørsmålene

### 3.5 Troverdighet

Troverdigheten inngår i aspektene om hvordan innsamlingen ble gjennomført, og om dataens pålitelighet. Dette er helt essensielt i forskning for å kunne se på prosjektets generaliseringspotensialet (Jacobsen, 2019, s. 227-229). Validitet tar for seg svarenes gyldighet, om de samsvarer med hensikten av studien. Jeg ønsket at svarene skulle gi meg utfyllende svar for å hjelpe meg å kunne besvare forskningsspørsmålene. Reliabilitet baserer seg på påliteligheten av studiet. Det sier noe om svarene som kom ut av intervjuene er til å stole på.

#### 3.5.1 Validitet

Funnene fra intervjuene har gitt meg den informasjonen jeg har vært ute etter, dette styrker den interne gyldigheten, mens den eksterne gyldigheten vil være vanskeligere å styrke grunnet få antall informanter. Validitet kan deles opp i intern gyldighet og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2019, s. 228). Intern gyldighet går på om jeg har fått tak i det jeg ønsket å få tak i av informasjon, mens ekstern gyldighet går ut på om man kan overføre dataen til andre sammenhenger. Selv om det kan være vanskelig å generalisere svarene fra intervjuene, grunnet få informanter, vil det dog kunne gi et innblikk i hvilke meninger og tanker lærerstudenter sitter igjen med fra utdanningen. Det vil kunne skape et bilde av at fler kan dele den samme forståelsen som deltakerne i denne studien (O. Dalland, 2020, s. 66-68). Det kan være vanskelig å dra slutninger fra dataen, men det vil si noe om forståelsen og

oppfatningene til de utvalgte studentene (Svenkerud, 2021, s. 91-93). Det kan og gi mulighet for videre forskning på et større plan ved bruk av kvantitativ metode. En annen ting som styrker validiteten er bruken av tematisk analyse, fordi kodene blir bearbeidet, som er viktig for å bevare poenget i svarene til informantene (Eriksen & Svanes, 2021, s. 293).

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabiliteten til studien ble påvirket av flere faktorer. Reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på dataene som har blitt samlet inn, om dataen samsvarer med hva som foregikk i innsamlingen (Jacobsen, 2019, s. 228). Transkribering er en faktor som kan påvirke reliabilitet fordi det skjer en fortolkning fra lyd til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Under denne prosessen kan viktige utsagt falle fra, eller lyd kan ha blitt transkribert feil. For å unngå dette ble det viktig å høre over den automatiske transkriberingen, for å rette opp i feil eller legge til viktige sitater. Dette er en viktig prosess for å korrigere utsagt som vil kontaminere den videre analysen (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296).

Et annet grep som styrker reliabiliteten er å få en annen til å gå over kodene, som en form for kvalitetssikring. Derfor fikk jeg en medstudent til å kode et utdrag fra intervjuene for å sjekke om vi kategoriserte innunder de samme kodene. Det viste seg at kodingen vår samsvarte, som styrker reliabiliteten.

Utvalget til studien kan svekke reliabiliteten, fordi samtlige informanter indikerte at de er over gjennomsnittlig interessert i seksualitetsundervisning. Dette kan bety at de ikke representerer resten av studentene, som igjen kan føre til en generalisering kan være misvisende. Grunnen til dette er at utvalget kan ha en misvisende representasjon av studentene (Morton & Williams, 2010, s. 339-342). På den andre siden har jeg intervjuet studenter på tre forskjellige utdanningsinstitusjoner, som vil kunne gi en viss grad av variasjon med tanke på ulikt læringsutbyttebeskrivelser.

### 3.5.3 Personopplysninger og samtykke

Denne studien innhentet personopplysninger, som vil si at den måtte gjennom en søknadsprosess til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (*SIKT*). Etter å ha fått godkjent forskningen, fikk informantene et samtykkeskjema med alt av informasjon til prosjektet. Det som krevdes av dem som informanter, og hva de kunne forvente av meg som forsker. De fikk dette i forkant av intervjuet slik at de kunne forberede seg, og være klar over hva de

samtykket til. Før opptakene ble retningslinjene igjen lagt frem, samt hensikten med intervjuet, slik at informantene hadde full oversikt over hva de deltok i. Etter at både den automatiske transkriberingen, og gjennomhøring fra meg, ble opptakene slettet for å ivareta personvernet til informantene. Etter denne prosessen slettet jeg filene på nettskjema, og satt igjen med en nedlastet ferdig transkribering uten personidentifiserbare opplysninger, som var klar til analyse. Alt av navn/stedsnavn som ble brukt under intervjuene ble anonymisert ved at de ble byttet ut med fiktive navn. Dette er en metode Dalland (2020, s. 77) legger frem for å ivare anonymiteten.

### 3.6 Svakheter og utfordringer

Dette forskningsprosjektet møtte på en utfordring, når det kom til selve gjennomføringen av intervjuene. Fem av seks intervjuer ble gjennomført digitalt. Under de digitale intervjuene merket jeg at flyten i samtalen var noe dårligere, sammenlignet med det fysiske intervjuene. Det var vanskeligere å komme med naturlige oppfølgingsspørsmål fordi man er til stede på en helt annen måte. Det fysiske intervjuet var det lengste, nesten dobbelt så langt enn de andre. Erfaringsmessig virket det som informanten under det fysiske møtet følte seg tryggere og var mer utfyllende i svarene

#### 3.6.1 Overførbarhet

Etter at datainnsamlingen ble tematisert ble den bearbeidet og vurdert (O. Dalland, 2020, s. 98-99). Denne delen gikk ut på å vurdere svarene, altså hvilken grad og tyngde jeg kunne gi dem. Dette betyr at når svar under samme tema gikk igjen i flere intervjuer, vil disse gi mer tyngde enn hvis et svar kun ble gitt én gang. Ved min vurdering av svarenes tyngde presiserer Dalland (2020, s. 99) at det er viktig å spørre deltakerne om hva hun la i ulike uttalelser, slik at jeg ikke farget deres svar fordi min tolkning var en annen enn hva de mente. Dette vil si at jo mer tyngde hvert av temaene har, jo større overførbarhet vil de ha. Dette går igjen på generaliseringen, som kan gi meg mulighet til å trekke slutninger av funnene.

## 4 Resultat

I dette kapittelet vil resultatene fra datanalysen bli presentert. Funnene blir fremlagt samme rekkefølge som temaene fra den tematiskeanalysen. Disse temaene er pedagogiske aspekter, innholds relevante aspekter, metakognisjon og metodiske aspekter. Temaene blir beskrevet fortløpende, for å skape forståelse av hva de omhandler. Under hvert tema vil kategoriseringen av innholdet av datamaterialet finne sted, for å vise til relevansen til det overordnede temaet. Sitater fra datainnsamlingene vil presenteres både med direkte sitat og i løpende tekst.

Forskningsspørsmålene jeg vil prøve å besvare lyder som følger:

1. Hvordan seks studenter opplever innholdet i seksualitetsundervisningen i Naturfag 1 på tre grunnskoleutdanninger i Norge?
2. Hva trenger en lærer av kompetanse for å gi helhetlig seksualitetsundervisning i skolen?
3. Hvilke tanker og meninger har disse studentene selv når det kommer til å undervise om seksualitet?

### 4.1 Pedagogiske aspekter

Pedagogiske aspekter ble et gjennomgående tema hvor det kom frem funn ved alle forskningsspørsmålene. Pedagogiske aspekter ble et hovedtema som var gjennomgående for kodene, og kodene kunne plasseres til alle forskningsspørsmålene. Temaet tar for seg didaktikk og metodikk rundt seksualitetsundervisning, og aspekter ved lærerrollen både fra studiet, men også i arbeidet i skolen.

#### 4.1.1 Formidlingskunnskap

Selv om man sitter på kunnskap, er det ikke verdt mye om man som lærer ikke kan formidle det til elevene. Didaktiske ferdigheter ble nevnt sporadisk av informantene. Det var fler av informantene som nevnte hvor viktig det var å kunne tilpasse seksualitetsundervisning til en elevgruppe, og hvordan studiet ga dem den treningen. Informant 2 fortalte om da de fikk teste undervisningsopplegg på ulike elevgrupper, og satt igjen med denne refleksjonen:

Foreleseren har fått oss til å skjønne hvordan vi skal formidle det her. Når du føler at du er trygg på det, og at du har vært ute og prøvd det, og du kjenner at hvis det er noe

du er litt usikker på, kan jeg lese meg opp på det før timen, eller til neste time, hvis du har noen spørsmål du lurer på, så er det veldig greit. (Informant 2)

Her snakker hun om at de har fått testet ut ulike temaer på forskjellige elevgrupper, og fått muligheten til å tilpasse undervisningsopplegget. Hun forteller videre at om en lærer besitter kunnskap om for eksempel de forskjellige delene på et kjønnsorgan, vil det ikke ha noen verdi om man ikke kan formidle det til elevgruppen. Hun forteller at det er viktig å kunne tilpasse kunnskap til alderstrinn og kunnskapsnivå. Både informant 1 og 4 hadde de samme meningene. De fortalte at de skulle ønske at de fikk testet ut temaer for å kjenne på hvordan man formidler ulike temaer til ulike elevgrupper. Informant 4 presiserte at hun skulle gjerne ønske hun hadde bredere erfaringer, innenfor forskjellige temaer, med tanke på hvordan å formidle kunnskapen hun innehar. Informant 1 fortalte for elevene sine. På den andre siden fortalte informant 3 at hun synes hun har fått mye hjelp når det kommer til den didaktiske delen av undervisningen.

#### 4.1.2 Metodiske virkemidler i undervisning

Informantene kom med formeninger om hvordan man kan legge opp til god undervisning. Informant 1, 3 og 4 fortalte at det kan være lurt å informere elevene i forkant om ulike temaer, slik at de kan forbedre seg og stille spørsmål. Informant 4 kom med en metode hvor elever sender inn spørsmål de har til tema i forkant, hun forklarte at dette kan gjøre at elever får svar på spørsmål som kan være ubehagelig å stille høyt i klassen. Hun forklarte videre at det kan være lurt å forberede klassen fordi det kan være noen som har opplevd noe ubehagelig. Videre fortalte hun at det kan vil være lurt å være varsom når det kom til de gjeldene temaene. Informant 6 fortalte også at det kan være lurt å forberede elevene, men hun vinklet det inn på holdninger. Hun nevnte at det kan være lurt å sette rammene for temaer som kan være både vanskelig og flaut å snakke om. Flere av informantene kommenterte på inndeling av kjønn i forskjellige temaer, hvor noen ting påvirker noen kjønn mer enn andre.

Jeg føler det er viktig at du ikke deler klassen inn i kjønn når du har disse undervisningene. Noe kan være lettere hvis det er gutter og jenter på en gang. Men det viktigste er at man sørger for at gutter må lære om alt det jentene lærer om og motsatt, alle må vite om hverandre. (Informant 1)

Videre forklarer hun at hun vil prøve å holde klassen samlet, men at hun kan ta i bruk metoden så lenge inndelingene får den sammen informasjonen.

Det er mye av diskusjonen er om man jenter og gutter som skal deles. Samtidig har du noen som er usikre når det kommer til kjønn. Hvordan man får løst det, og om man skal dele? Kanskje man skal dele klassen i mindre grupper generelt, så du må jo kjenne klassen din. (Informant 4)

Svarene kan gi et bilde på hvor rustet de mener de er, og svarene gir en indikasjon på hva de tenker er viktig å ha fokus på.

#### 4.1.3 Kompetanser i lærerrollen

Lærerrollen var noe samtlige informanter nevnte sporadisk gjennom intervjuene. Her snakket informantene om hva som inngår i rollen som lærer. Det var alt fra didaktikk til teoretisk kunnskap, men også egenskaper som går mer på alt annet enn det faglige. Fler nevnte relasjoner i kontekst med at en lærer skal vite hvordan forskjellige temaer blir lagt frem i klasserommet. Det å ha en relasjon som tilsier at elever kan komme med hva som helst av tanker og spørsmålet, og bli møtt med respekt. Flere forklarte at en lærer må ha kjennskap til elevene sine, læreren må bygge relasjoner og skape et godt klassemiljø for å ha et trygt rom, og at læreren må ha fokus på hvordan elever er og at man da kan se om noen er ukomfortable. Det var fler som nevnte at relasjonskompetansen er noe eksterne formidlere ikke nødvendigvis vil ha til klassen din. Blant annet nevner informant 1 at det ikke er optimalt hvis en kommer inn og nettopp har møtt klassen for så å snakke om temaer som kan være vanskelige.

Et annet aspekt innenfor lærerrollen var trygghet. Det var noe fler av informantene nevnte, trygghet i form av kunnskapsnivå, men også i rollen som leder i klasserommet. Informant 6 nevnte at elever trolig vil oppdage om man er usikker i klasserommet, og nevner at det kan gå utover troverdigheten. Informant 2 var innom de samme synspunktene:

Det at de ser at jeg føler meg veldig trygg om det jeg snakker om, og at jeg er avslappet, vil smitte over på dem. Jeg slapper mer av og da er det ikke så ille å lure eller spørre om noe fordi de tenker at jeg ikke kommer til å le eller synes det er rart. (Informant 2)



Det at en lærer burde holde seg avslappet er noe informant 4 også legger frem som sentralt i lærerrollen. Hun nevner at det er viktig at læreren ikke fremstår som flau eller usikker, fordi det vil kunne gå utover kvaliteten på undervisningen. Hun nevner flere ganger at det er viktig å oppføre seg naturlig, for å utstråle selvsikkerhet og trygghet i de ulike temaene.

## 4.2 Innholds relevante aspekter

Innholds relevante aspekter ble et hovedtema som stort sett dreide seg om hva som var innholdet på studiet ifølge informantene. Temaet tar for seg studentenes formening om innholdet i form av kunnskap, mangler og mengde.

### 4.2.1 Studentenes opplevelse av innholdet på studiet

Informantene ble spurt om alt av faglig og didaktisk innhold i naturfagundervisningen. Alle informantene hadde innhold som tok for seg generell informasjon som systemene i kroppen, formering, pubertet og kjønnsorganer. Informant 5 nevnte at de hadde en rask gjennomgang av disse temaene og deretter ble PowerPoint-presentasjonene, som ble brukt i undervisningen, lagt ut på nettet for studentene å hente informasjonen før eksamen. Dette mente hun ga mer tid til å utforske emner som identitet, seksualitet, legning og følelsesmessige aspekter.

Informant 1, 2 og 4 fortalte at de hadde litt innhold som omhandlet samtykke, hvor de presiserte at det oppstod flere gode diskusjoner med resten av studieklassen. Gode diskusjoner var noe informant 3 delte som et positivt tilskudd til undervisningen. «Det var veldig mye diskusjoner og samtaler om ulike temaer, så det var ikke at vi gjennomgikk så mye, det var mer at vi som klasse pratet om identiteten relatert til en video som var en del av forelesningen» (Informant 3). Hun nevnte også at de hadde gjennomført en Menti-undersøkelse i introduksjonsøkten på studiet hvor de fant ut hvilke hull studentene hadde fra sin egen skolegang, og deretter gjennomgikk disse i plenum mens de hoppet over det de fleste hadde svart at de hadde en del kunnskap om.

På et av utdanningsstedene hadde de satt av en hel dag hvor de hadde lagt sitt eget undervisningsopplegg som de skulle ha for 7. klassinger. Gruppene valgte selv tema, og alle rammene rundt, deretter gjennomførte de opplegget tre ganger med tre ulike elevgrupper.

#### 4.2.2 Estimert tid til seksualitetsundervisning

Tiden som var satt av til seksualitetsundervisning var nokså lik blant informantene. Når det kom til forelesningene, som var teoribaserte, hadde alle minst en dag som gikk til dette. Her varierte det fra fire timers økter til åtte timers økter. Informant 5 og 6 var de eneste som kun hadde en dag med fire timers forelesning. Informant 5 medelte: «Personlig synes jeg den var litt lite, altså sånn kort, for det var vel bare en dobbeltøkt. Det var liksom en dag som det var, så det var litt kort» (Informant 5). Fler av informantene mente at innholdet i forelesningene ble kompakt, og til tider hastet gjennom, selv om det ble nevnt at det var rom for sporadiske diskusjoner. Informant 1 kommenterte selv «Så de hadde jo kortet ned veldig og bare tatt litt av det da» (Informant 1). Informant 4 hadde fått med seg at de som gikk 1.-7. trinn grunnskoleutdanning, hadde et opplegg hvor elever kom til skolen hvor de fikk prøvd seg ut. Til dette fortalte hun:

Jeg føler det er ennå mer viktigere på 5-10 [kontra 1-7], men foreleseren skyldte på at vi ikke hadde nok tid til å sette av for å ha det opplegget [et opplegg hvor de fikk prøvd ut undervisningsopplegg for elever]. At det var for få timer, at det er så mye naturfag som skal inn så de har ikke mulighet til å få inn et sånt opplegg, så det ble nedprioritert. (Informant 4)

Utover i forelesningene som var teoribasert, var det noen av informantene som hadde en ekstra dag hvor de fikk prøvd ut undervisningsopplegg. Dermed hadde de en helt dag til hvor de fikk praktisk læring, og prøvd ut et selvvalgte tema.

#### 4.2.3 Mangler i teoretisk og praktisk innhold

I intervjuene kom det tydelig frem hva informantene syntes manglet i undervisningen.

Flesteparten nevnte at de skulle ønske at kjønnsidentitet var mer inkludert, noe flere av dem uttrykte frustrasjon rundt. Nesten alle nevnte at de ville ha mer av didaktikk, om hvordan å lære bort, og hva man bør lære bort når med tanke på modningshetsnivå. Metodisk i form av 1-1 samtaler med elever, var også noe som ble nevnt som et ønske i undervisningen.

Informant 5 var den eneste som nevnte den digitale verden. Her snakket hun om porno, nettvett og generelt hva elever kan finne på internett. Dette var noe hun nevnte flere ganger som et viktig tema. Da informantene ble spurt om de syntes undervisningen var god nok til at de føler seg klare for å gjennomføre en god seksualitetsundervisning for fremtidige elever var

det delte svar. Det var to, fra samme utdanningssted, som sa at de føler seg rustet og at de sitter på nok og tilstrekkelig kunnskap som fremtidig lærer. I motsetning til dette sa en informant «både ja og nei» (Informant 6), hun forklarte videre at innholdet har vært bra, men hun skulle ønske de hadde mer. De tre andre sa at de ikke føler seg kompetente nok.

#### 4.2.4 Naturfagligdidaktisk innhold

Informantene snakket om hva de mente at en naturfaglærer burde inneha av kompetanser. Alle informantene fremmet betydningen av et visst kunnskapsnivå, og her snakket de om den teoretiske delen. «Den der tryggheten på seg selv, tryggheten på egen kompetanse» (Informant 2). Her nevner hun trygghet, som et viktig aspekt når det kommer til å stå i et klasserom som formidler. Fler av informantene nevnte også trygghet som en grunnleggende egenskap. Det at elevene burde kjenne at du som lærer sitter på nok tyngde i faget, og at det du forteller om er basert på teori. Informant 5 forklarte dette slik:

Så tenker jeg at jeg som lærer må ha kunnskap om det jeg prater om, og ikke bare personlig erfaring, men liksom ha litt kunnskap om hva som kan skje selv om det ikke har skjedd meg. Ja, rett og slett være trygg med å prate om tema. Vite hva jeg prater om. (Informant 5)

Flere tydeliggjør også at en lærer ikke nødvendigvis må sitte på all kunnskap, men at man skal opparbeide seg metoder for å møte ukjente spørsmål på en hensiktsmessig måte. Informant 6 snakket om hvordan holdningene i et sånt møte burde være, og forklarte at det er viktig å respektere at elever har andre meninger enn deg innfor seksualitetsundervisning generelt.

### 4.3 Metakognisjon

Metakognisjon ble et hovedtema som dreide seg om informantenes formening om hva elever ønsker å lære noe om, hvilke personlige kvalifikasjoner de tenker en lærer bør inneha og refleksjoner rundt elevrollen og lærerrollen.

#### 4.3.1 Tanker om elevers ønske om faglig innhold

Informantene ble stilt noen spørsmål som gikk på hva de tenker at elever ønsker å lære noe om. Samtlige informanter nevnte normalisering, om hva det er som er normalt innenfor utvikling, pubertet, nytelse og alt med å være ungdom. Forelskelse og identitet blir nevnt som

noe de tenker elever kan være nysgjerrig på. Alle informantene nevnte nytelse, og fler forklarte at det vil bli viktig å holde en profesjonell rolle, og holde seg saklig og åpen. Informant 1 snakket om tilfredstillelse av både seg selv og partner, og kom videre inn på porno. Fler av informantene nevnte porno, det at det ikke blir snakket om, hverken i skolen eller hjemme. En annen nevner at skillet mellom hva som er ekte og skuespill burde belyses i en klasseromsituasjon. Informant 4 dekket det de fleste mente ved at hun fortalte:

Det er jo mye fokus på at for eksempel porno ikke er bra, men okei ... hva er det som ikke er bra? Hva er det som er bra? Vi snakker jo bare om sex når det kommer til å lage barn, vi snakker ikke om nytelsen rundt det. At man skal vite at alle har en seksualitet med seg selv, det kan jo være kleint og snakke om, men det er jo fakta. Det tror jeg mange lurere på. (Informant 4)

Det ble også nevnt av informant 4 hvordan man skal snakke om grenser, grensesetting med tanke på egen kropp, men også når det kommer til andres grenser. Hun nevnte at elever må kunne jobbe med å lytte til sin egen kropp.

#### 4.3.2 Refleksjoner av egen rolle og studiet

Informantene la frem alt fra bekymringer for det teoretiske grunnlaget for egen selvtilitt i rollen som lærer. Fler av informantene hadde det samme inntrykket fra studiet om at det er for lite formidling av kunnskap, eller at mye kunnskap ble presset inn på kort tid. Informant 6 beskrev dette slik:

Jeg skulle gjerne hatt litt mer, for jeg kan skjønne at det kan være noe jeg kan slite med senere. Eller at jeg må bruke litt mer tid på det, for å lage et godt opplegg og gi barna all den informasjonen de trenger å lære. (Informant 6)

Informant 1 forklarte også at hun synes det var korte gjennomganger, og la til at seksualitet ikke er det enkleste tema å ha med unge og ungdom. Deretter presiserte hun at tema er viktig nettopp på grunn av alderen.

Informant 4 forklarte om en situasjon på studie hvor den akademisk ansatte ble stilt et par spørsmål, hvor hen ikke kunne svare for seg «Da blir det litt sånn at dere skal lære oss det, når dere ikke kan det selv?» (Informant 4). De fleste av refleksjonene til informantene handlet om

deres egen selvtillit når det kom til selve undervisningen, både når det kom til lærerrollen og det faglige. Informantene ble spurt om de hadde fått den undervisningen som skal til for å gi tilstrekkelig seksualitetsundervisning, informant 1 svarte «Nei, jeg synes det ikke er noe optimalt, for jeg skal egentlig vite hvordan jeg skal gjøre det» (Informant 1). Informant 2 mente at det ikke er alle på lærerstudiet som kommer til å bli gode seksualitetslærere. Hun mente selv at hun har fått god nok seksualitetsundervisning fra studie, og la til at det er en kombinasjon med at hun selv er interessert i tema. Da jeg spurte resten av informantene om det samme, kom det litt andre svar. Informant 4 sa at hun føler ikke hun har fått nok undervisning, for å kunne lage gode nok undervisningsopplegg. Informant 5 meddelte det samme og presiserte at hun ikke er klar for undervisningssituasjoner kun basert på innholdet på studie, men hun la til at erfaringene og personligheten hennes bygde opp selvtilliten hennes. Informant 6 fortalte at hun er litt delt på om hun føler seg klar eller ikke. Hun la frem dette med selvtillit slik:

Når du har kontroll, kan de [elever] og du slappe av litt. Men når de ser at du er litt anspent, eller at du ikke har den samme driven som du ville hatt i andre temaer, så begynner det å bli litt sånn at du blir usikker. Da blir elevene også usikre. Det gir ikke meg en god følelse senere at jeg underviser og elevene sitter og er usikre. (Informant 6)

Resten av refleksjonene var rettet mot studie. Informant 2 fortalte at hun synes det er mye som var overflødig på lærerutdanningen. Hun fortalte om dette i en kontekst hvor vi snakket om innholdet på studie. Informant 4 fortalte at hun synes de hadde for lite seksualitetsundervisning. Hun forklarte at hun skulle ønske de hadde mer praktisk læring enn teoretisk: «Så generelt, det er veldig få som går ut av lærerutdanningen nå som sier at de føler seg trygg og komfortabel i å undervise i tema» (Informant 4). Informant 5 svarte dette på spørsmålet om innholdets mengde og kvalitet:

Ja, jeg synes det er såpass viktig, ja. Og jeg synes også det er liksom noe som naturfaglærere ofte da kan bli satt til å gjøre, eller i hvert fall det er en typ undervisning som en naturfaglærer naturlig kan ta, da. Så da synes jo jeg det er viktig. (Informant 5)

Informant 6 forklarte at hun besitter begrenset kunnskap fra forelesningene i seksualitetsundervisning, men understrekte at hun har kunnskap om andre temaer som hadde blitt gått gjennom gjentatte ganger i semesteret. Informanten tilføyde også at innholdet i forelesningene hadde gjort lite inntrykk.

#### 4.3.3 Personlige kvalifikasjoner i lærerrollen

Informantene meddelte hvilke personlige egenskaper en lærer burde ha for å kunne gjennomføre tilstrekkelig seksualitetsundervisning. Disse egenskapene dreier seg mye om selvtillit og interesse for tema. Fler av informantene nevner at de er over snittet interessert, og kommer til å søke mer informasjon etter fullført studie. Et spørsmål dreide seg om disse personlige kvalifikasjonene, hvor jeg ønsket å finne ut om det var noe studentene fikk utviklet via studiet. Alle informantene fortalte at de synes seksualitetsundervisning er veldig viktig, og forklarte at det er en blanding av hvem de er som personer og hva de har fått på studiet. Videre forklarte fler at det handlet mye om hvilke verdier og interesser man har, som vil kunne skap trygghet når de skal ut i yrket.

Det har jo veldig mye med hvordan du er som person. Det er alt for lite på lærerutdanning, absolutt. Jeg synes det er kjempeinteressant å snakke om, så jeg kommer jo til å søke mer informasjon, men det er så forskjellig fra person til person.  
(Informant 4)

I motsetning til informantene over, som uttrykker selvsikkerhet med tanke på interesser og erfaringer de innehar, meddelte informant 6 «Jeg kan være veldig tilbakeholden om sånne ting. For jeg er en veldig privat person» (Informant 6). Videre ble hun spurt om hun har fått øvd seg på situasjoner hun kjenner usikkerhet i, og da var svaret nei. Informant 5 nevner en situasjoner hvor en student i undervisning fremmet en litt negativ holdning til et tema, hvor det ikke ble kommentert. Her forklarer hun videre at hun skulle ønske hendelsen ble tatt på alvor, slik at studenten kunne få muligheten til å endre holdningen.

#### 4.4 Metodiske aspekter

Metodiske aspekter tar for seg rammefaktorene i undervisning, hvilke hjelpemidler man kan bruke som kan styre undervisningen. Dette tema ga resultater som kan gi synspunkter til alle forskningsspørsmålene.

#### 4.4.1 Digital kompetanse i skolen

Informantene var innom hvilke digitale aspekter de tenker det er viktig å være oppdatert på, og sitte på kunnskapen om. Informant 5 delte sine bekymringer rundt at elever har lett og rask tilgang til alt som måtte finnes på internett. Derfor nevnte hun hvor viktig det vil være for henne å snakke om blant annet porno med elevene sine. Det å gjøre elevene beviste på hva som finnes på nettet, og hvordan det går an å bruke internett på en sunn måte. Hun nevnte at før, da hun var ung, spurte man bare hverandre om ting man var nysgjerrige på, derfor ble ting filtrert, og dette vil nødvendigvis ikke skje når man finner informasjon på internett.

Informant 6 fortalte om en lærer hun hadde da hun gikk på skolen som snakket helt åpent og informativt om porno. Hun forklarte at hun satt igjen med et positivt inntrykk, og var glad for at læreren tok det på alvor og samtidig tok imot spørsmål og tilsynelatende satte pris på nysgjerrigheten klassen kom med. Informant 2 og 5 nevner begge *TikTok* som en plattform hvor elever søker informasjon, applikasjonen har kjapp tilgang til alt mulig som finnes på internett forklarte de. Informant 5 dro det videre i en annen retning, hvor hun kommer inn på selvvverd og selvbilde. Hun forklarte at elever vil naturlig sammenligne seg med det de ser på blant annet *TikTok*. Hun meddelte også tanker rundt viktigheten av god undervisning når det kommer til det digitale, for at elever skal få kompetanse om hvilke verktøy og muligheter, både positive og negative, som finnes på internett.

#### 4.4.2 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet ble nevnt av tre av informantene, og de nevnte det kun én gang i løpet av intervjuet. Informantene knyttet inn andre fag enn naturfag, og forklarte hvordan man kan trekke inn seksualitetsundervisning. De tre informantene som nevnte tverrfaglighet, mente at samfunnsfag er det faget hvor man går mer inn på det følelsesbaserte med tanke på læreplanen i samfunnsfag. Med dette mente de at undervisningen inkluderer emner som identitet, som oppfatter individets oppfatning av seg selv, psykologiske aspekter knyttet til menneskelige atferd og følelser, samt juridiske forhold som regulerer seksuell adferd og rettigheter. Informant 2 forklarte hva hun la i tverrfaglighet slik:

Så tenker jeg også at det er ikke bare naturfag det skal blandes inn i, det er også samfunnsfag og KRLE har jo konkrete mål på det. Norsk kan jo ha litt også. Det bør jo være tverrfaglig. Det er ikke sånn at du bare lur på ting om kroppen og psyken din i

naturfagstimen. For det er jo ganske få timer. Så det burde ha vært mye større, gjennomgående. Alle burde ha hatt litt om det. (Informant 2)

Informant 2 la også til, ved siden inkluderingen av fag, at det også vil bli viktig å inkludere eksterne personer. Hun fortalte at forarbeidet til slike undervisningsøkter er såpass viktig og bør medføre grundighet. Videre nevnte hun å trekke inn andre fag og skape et felles samarbeid på tvers av fag. Informant 6 nevnte også tverrfaglighet ved å nevne samfunnsfag som et fag der man kan trekke inn kjønn og identitet.

#### 4.4.3 Ekstern formidler og institusjoner

Eksterne formidlere i denne sammenhengen rommer fagpersoner eller organisasjoner som ble tatt i bruk i undervisningen på studiet og hva informantene tenker om bruken av en lik metodikk i skolesammenheng. Her kom det frem at halvparten hadde hatt eksterne instanser som hjelpemiddel på studieløpet, som for eksempel medisinstudenter, Rosa kompetanse, ReddBarna eller videoer. Informant 1 meddelte at hun syntes medisinstudentene fra undervisningen på studiet var veldig flinke, og følte at hun fikk utbytte av undervisningsopplegget.

Når det kom til bruken av eksterne formidlere i skolesammenheng så meddelte flere informanter sine bekymringer. Informant 1 la frem at det er viktig at også læreren kan ha undervisning fordi læreren kjenner elevene på en annen måte. Dette var noe informant 2 også la frem som et poeng: «Skolen bruker store summer på å sette bort undervisningen, når det er en oppgave som ligger læreren til, men en helesykepleier bør være til stede, en annen trygg person som sosiallærer eller noen der» (Informant 2). Informant 3 kom med et nyansert blikk, hvor hun legger frem at man ikke burde sette bort undervisningen helt i skolesammenheng, men bruke eksterne formidlere som en ressurs. Slik at det kan inngås samarbeid, sånn at læreren kan bidra med kunnskapen sin fra lærerrollen, mens en ekstern kan bidra med spesialisert kunnskap om ulike temaer.



## 5 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å se på om undervisningen på Grunnskoleutdanningen i Naturfag 1 følger opp med hva læreplanen og læringsutbyttebeskrivelsene inneholder, hvilke kompetanser som trengs av en lærer og hva elever ønsker av kunnskap, for å kunne formidle helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. For å kunne svare på dette har jeg utformet tre forskningsspørsmål som skal dekke innholdets relevant, kompetansene som trengs og om studentene føler seg kapable til å undervise helhetlig seksualitetsundervisning.

Forskningsspørsmålene:

1. Hvordan seks studenter opplever innholdet i seksualitetsundervisningen i Naturfag 1 på tre grunnskoleutdanninger i Norge?
2. Hva trenger en lærer av kompetanse for å gi helhetlig seksualitetsundervisning i skolen?
3. Hvilke tanker og meninger har disse studentene selv når det kommer til å undervise om seksualitet?

Kapittelet vil følge rekkefølgen av forskningsspørsmålene, hvor jeg drøfter funnene i lys av relevant forskning og teori, og forsøker å nyansere drøftingen. Avsnittene har inkludering av påstander, funn, teoretisk grunnlag, eventuelle innsigelser og hjemler som baseres på koblingen mellom funn og teoretisk grunnlag. Avslutningsvis presenteres eventuelle implikasjoner for utdanningsfeltet.

### 5.1 Opplevelsen av innholdet på grunnskoleutdanningen

Grunnskoleutdanningen i naturfag i Norge inkluderer seksualitetsundervisning, men det er rom for forbedringer i både innhold og metoder for å sikre en mer helhetlig og inkluderende tilnærming. Informantenes opplevelser av studiet viser at selv om det er inkludert generell informasjon om kroppen, formering, pubertet og kjønnsorganer, er det behov for mer tid til å utforske emner som identitet, seksualitet, legning og generelt mer innhold om følelsesmessige aspekter. I henhold til studieplanene for grunnskoleutdanning i naturfag, samsvarer dette hvor læringsutbyttebeskrivelsene på samtlige institusjoner tar for seg sentrale organsystemer mens to av tre har læringsutbyttebeskrivelser angående pubertet og seksualitet (Høgskulen på Vestlandet; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; OsloMet; OsloMet). Noen av informantene uttrykte bekymring for manglende innhold knyttet til kjønnsidentitet og digital

verden. Dette reflekteres også i tidsestimeringen, hvor mange følte at forelesningene var komprimerte og forhastet: «Personlig synes jeg den var litt lite, altså sånn kort [...]» (Informant 5). Resultatene fra undersøkelsen til Redd Barna (Støle-Nilsen, 2023) bekrefter disse bekymringene, hvor det legges til at lærerstudenter ønsker større omfang av seksualitetsundervisning. Til tross for dette var det et par av informantene som uttrykte tilfredshet med undervisningen og følte seg rustet til å undervise.

Når det kommer til forskjellene på studiestedet, om inkluderingen av temaer knyttet til seksualitetsundervisning, er det variasjoner i læringsutbyttebeskrivelsene som kan føre til forskjeller i undervisningen (Høgskulen på Vestlandet; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; OsloMet; OsloMet). Funnene, når det kommer til innhold og tidsbruk, er i samsvar med tidligere forskning fra Støle-Nilsen (2023, s. 8) som viser at studenter ønsker mer inkluderende og helhetlig seksualitetsundervisning, og at innholdet på studiet ofte kan være ensidig og heteronormativt. Kompetanse om seksuell helse kan føre til større forståelse når det kommer til atferd og kognitive prosesser (Walker et al., 2023, s. 657). Det kan og føre til at elever lettere søker til helsehjelp, fordi man da har kunnskap om ressurser og om hendelser som er nødvendige å ta tak i. Samlet sett tydeliggjøres et behov for økt fokus på seksualitetsundervisning på grunnskoleutdanningen, og det tydeliggjøres variasjon blant de akademisk ansatte om hvilke temaer som blir ansett som relevante.

### 5.1.1 Didaktisk fokus på studiet

Grunnskoleutdanningen trenger mer didaktikk, med tanke på hvordan å lære bort og praktisk læring, og undervisningsmetoder for å bygge en kunnskapsbase når det kommer til inkluderende læring og tilpasset undervisning. Funnene får frem at det er viktig å kunne formidle kunnskap på en effektiv og forståelig måte til elever, og at dette krever både didaktisk kunnskap og praktisk erfaring. Dette er i tråd med undersøkelsen til Støle-Nilsen (2023) som peker på at lærerstudentene fra studien fremmet ønske om å ha mer fokus på praktisk handlingskompetanse, med andre ord et ønske om å få didaktisk kunnskap. Noen av informantene uttrykte at de hadde gjennomganger som tillot dem å teste ut ulike metoder for formidling og tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper, og meddelte at dette var spesielt verdifullt. Ifølge Jensen et al. (2015, s. 211-212) anses trening i undervisningsmetoder som verdifullt, og retter fokus på at godt planlagte og gjennomførte undervisningsmetoder er tegn på rutine og trygghet i lærerrollen. Dette kan og trekkes mot kompetanse i *PCK* (Shulman, 1986).

Noen av informantene nevnte også behovet for å forberede elevene på temaene som skulle diskuteres, spesielt temaer som kan være sensitive eller potensielt ubehagelige, som et virkemiddel for at elevene skulle ta til seg kunnskap på en mer effektiv og lærerik måte. Det er viktig at en lærer har kunnskap om å lære bort, ikke bare den teoretiske kunnskapen (Christensen & Thorsen, 2016, s. 31; Liakopoulou, 2011, s. 484-485; Michelet, 2019, s. 252). Lærere burde vite hvordan kunnskapen de oppfatter, tolker og bruker sin kunnskap (Shulman, 1986, s. 9-11). Det å bruke denne kunnskapen sammen med å strukturere og skape orden, vil fremme et godt læringsmiljø, dette anses som kompetanse i PCK. Noen av Informantene nevnte et metodisk grep som kan gjøre det lettere å overholde det didaktisk, ved å dele klassen i mindre grupper, avhengig av klassens dynamikk og elevenes komfortnivå. De som nevnte dette tydeliggjorde at dette kan gjøre formidlingen av temaer enklere, fordi elevgruppens mottakelighet kan øke. I likhet med denne studien samsvarer dette med Christensen og Thorsen (2016, s. 31-32) som legger vekt på at en lærer må inneha didaktisk kompetanse. De presiserer at dette vil si å ha kunnskap om hvordan man skal undervise og hvorfor elever skal lære det de lærer. Shulman (1986, s. 9-11) legger vekt på at kunnskap om å kjenne til kontekst, både forberedelser og i situasjoner er essensielle for å bli en god formidler. Dette kan tydeliggjøre behovet for økt fokus på PCK, som lærerstudenter kan beherske via praktisk trening.

For å oppsummere oppimot forskningsspørsmål nummer en kan dette implisere at studentene opplever innholdet i seksualundervisningen i naturfag på grunnskoleutdanninger i Norge som variert. Det teoretiske grunnlaget på utdanningene har mye av den samme tematikken, men det finnes nyanser av helhetlig innhold. Det impliseres ønske om mer innhold om helhetlig seksualitet og seksuell helse. Når det kommer til praktisk handlingskompetanse, har det forekommet i variert grad på institusjonene. Studentene som har blitt prøvd ut i undervisningssituasjoner meddeler positive erfaringer, og studenten som ikke hadde disse erfaringene etterspurte de.

## 5.2 Kompetanse som inngår i lærerrollen

Bruken av eksterne formidlere og institusjoner, sammen med tverrfaglighet er en styrke både i utdanningsløpet og i grunnskolen. Informantene viser en felles forståelse for verdien av tverrfaglighet og eksterne formidlere i seksualitetsundervisning. Funnene fra undersøkelsen til

Walker et al. (2023, s. 657-658) fremmer at det er sentralt at noen med lidenskap og opplæring i tematikken, skal holde undervisningen i skolen. Det legges dog vekt på at samarbeidet mellom eksterne aktører og skolen er avgjørende for å oppnå best mulige resultater. Det blir også lagt vekt på læreren sin relasjonskompetanse, og hvor viktig den er i slike settinger. Selv om bruk av eksterne formidlere kan gi et verdifullt kunnskapsløft, er det viktig å vurdere hvordan dette kan påvirke lærerens rolle. Noen informanter uttrykte bekymring for at lærere, som har en unik forståelse av elever og klassemiljø kan bli oversett i denne prosessen. Derfor er det viktig med et godt samarbeid, slik at egenskapene som er ønskelig fra hver rolle blir brukt hensiktsmessig i undervisningen (Walker et al., 2023, s. 657-658). Funnene fra Reite et al. (2023, s. 102) viser til at eksterne aktører er gode bidragsytere i skolen, og kan brukes når det kommer til komplekse temaer, så lenge det blir gjort på en ikke-stigmatiserende måte. Dette støttes av Jørgensen et al. (2019, s. 35-36) hvor resultatene viser til at elever kan få trygghet ved å forhøre seg med eksterne aktører, fordi aspekter som flauhet og at personen er ukjent kan gjøre at eleven vil betro seg. Ifølge Sex og Samfunn (u.å.-b) trenger de som skal holde seksualitetsundervisning god nok kompetanse, selv tilbyr de seksualitetsundervisning for 9.trinns klasser i Oslo-skolen. Det er viktig å ha et godt samarbeid mellom den eksterne aktøren og skolen, men også foresatte (Hind, 2018, s. 24; Sex og Samfunn, u.å.-b; Støle-Nilsen, 2022, s. 56).

Tverrfaglighet knytter et samarbeid mellom fler fag, og kan virke positivt for å oppnå helhetlig seksualitetsundervisning. Informantene fortalte at tverrfaglighet kan gi en mer helhetlig tilnærming til temaet, ved å inkludere emner som identitet, psykologiske aspekter, og juridiske forhold. Informant 2 meddelte: «Så tenker jeg også at det er ikke bare naturfag det skal blandes inn i, det er også samfunnsfag og KRLE har jo konkrete mål på det. Norsk kan jo ha litt også». Læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019f) inkluderer mer av aspektene som knyttes til identitet og grensesetting, dette er noe Støle-Nilsen (2022) fremmer som punkter som bidrar til helhetlig seksualitetsundervisning. Ved å koble på fler fag vil det kunne gi mulighet til å legge opp timer som inkluderer en bredere tilnærming. Disse aspektene kommer ikke like tydelig frem i naturfag, noe som kan gjøre at fokuset i samfunnsfag på grunnskoleutdanningen har større inkludering av identitet og grensesetting. Dette kan gjøre at forventningene informantene har av innhold egentlig ikke hører til i naturfaget. Derfor kan det være ønskelig med et godt tverrfaglig samarbeid, både på studiet og i skolen, for at de ønskelige temaene skal forekomme (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ved

å integrere seksualitetsundervisning i flere fagområder, kan elevene få en mer helhetlig forståelse av temaet.

I en undersøkelse utført av Miller et al. (2017, s. 75-76) tydeliggjøres det at positive relasjoner i et klasserom fremmer akademisk motivasjon og engasjement for læring. I overordnet del, om inkluderende læringsmiljø, underbygges disse momentene ved å meddele at om elever føler seg trygge i et klasserom vil det kunne fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). For å oppnå dette trengs det tydelige og omsorgsfulle voksne (Christensen & Thorsen, 2016, s. 28-29). God relasjonskompetanse er noe som kreves av en lærer, fordi ved å skape relasjoner med elevene kan det skapes tillit til det læreren gjør og sier. Sammenlignet med denne studien viste det seg at fler av informantene var enige i at læringsmiljø er en viktig faktor når det kommer til seksualitet. En informant forklarte eksplisitt at hun ønsker et sterkt fokus på å opparbeide gode relasjoner både lærer-elev, men spesielt elev-elev. Dette er noe Jensen et al. (2015, s. 202) presiserer som viktige kompetanser en lærer må besitte. Videre blir det gjort fokus på at kompetansen omfavner evner som å føle empati, respekt og toleranse. Det blir gjort tydelig at dette er evner som er helt essensielle å beherske for å bli en god lærer.

### 5.2.1 Digital kompetanse

Den digitale verden elever har tilgang til er viktig å ha kunnskap om som lærer. Dette inkluderer spesielt tilgangen og påvirkning fra pornografi. Informantene understreket betydningen av å diskutere digitale aspekter i seksualitetsundervisning, inkludert tilgangen og påvirkningen av pornografi. De påpekte at elever har rask og lett tilgang til en overflod av informasjon på internett og at dette kan ha betydelig effekt på deres selvverd, selvbilde og forståelse av seksualitet. TikTok ble nevnt spesielt som en kilde der elevene søker informasjon. Ifølge rapporten fra Medietilsynet (2020) har 49 prosent av barn og unge under 18 år blitt eksponert for pornografi. Tallet kan være betydelig høyere nå fire år etter undersøkelsen ble gjort, likevel er andelen høy. Dette tilsier at lærere burde ha økter hvor det snakkes om pornografi med elevene sine, fordi de mest sannsynlig kommer til å bli eksponert i løpet av ungdomsårene. Ungdommene i undersøkelsen fra Reite et al. (2023) understreker manglene undervisning om pornografi i skolen. Ungdommene fremmer et ønske om mer innhold, og det understrekes at skolen er en fin læringsarena for tema så lenge det blir gjort på en respektfull og selvsikker måte. Det ønskes å legge mer fokus på læreren sin digitale kompetanse, det vil si at det spesielt ønskes en trygg digital oppvekst for elever (NOU 2021:

3, 2021, s. 26). Ved at elever får god læring i seksuell helse kan dette virke inn på deres forståelse av hva de blir møtt med på internett (NOU 2021: 3, 2021, s. 27). Det kommer også frem at skille mellom den virkelige verden og den digitale kan være vanskeligere og vanskeligere å skille. Informantene var også innom denne tematikken og diskuterte behovet for å belyse skillet mellom hva som er ekte og skuespill i pornografiske skildringer i en klasseromsituasjon. Støle-Nilsen (2022, s. 204-205) presiserer at elever med bredere kunnskap om pornografi, vil kunne gjøre dem bedre rustet til å stå imot den negative påvirkningen. Hun legger frem at det er viktig at læreren snakker om tematikken når det kommer til kroppsbilde, seksuell fremstilling, kjønnsroller, prevensjonsbruk og generelt realiteten i det hele.

Den digitale verden påvirker barn og unges selvoppfatning og relasjoner med andre. Noen informanter uttrykte bekymring for at elever kan sammenligne seg selv med det de ser på slike plattformer, og understreket viktigheten av å undervise elever om sunn bruk av internett. Dette samsvarer med studien av Peter og Valkenburg (2016) hvor det ble fremmet ønske om at samtykke og pornografi blir inkludert i undervisningen i skolen. Annen forskning viser at eksponering for pornografi kan påvirke ungdoms selvbilde og deres forståelse av samtykke (Støle-Nilsen, 2022, s. 203-205; Vandenbosch & van Oosten, 2017). Nyere forskning viser også til at elever ønsker å få kunnskap om hvordan respektere andre og spesielt seg selv (NOU 2021: 3, 2021, s. 53; Setty, 2022, s. 8). Dette er i tråd med kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019e), som understreker viktigheten av å fremme god fysisk og psykisk helse, samt å forberede elever på å ta ansvarlige valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Forskningen tilsier at porno burde integreres i undervisningen, men det kommer frem fra lærerne i rapporten til Hind (2018, s. 29, 32, 89-90) at temaet er vanskelig å snakke om. Under halvparten av lærerne i rapporten forteller at de har inkludert emnet i deres undervisning. Det kommer også frem en liten andel av lærerne som også nevner at seksuell debut er et flaut tema å undervise om. Selv om det er viktig å diskutere digitale aspekter i seksualitetsundervisning kan det være nødvendig å vurdere hvordan man kan integrere disse emnene på en måte som tar hensyn til elevenes alder og modenhet (Sex og Samfunn, u.å.-b; UNESCO, 2018, s. 16).

Elever ønsker undervisning om situasjoner som kan oppstå i den digitale verden. *Nudes* og *sexting* er et annet digitalt aspekt som studien fra Jørgensen et al. (2019, s. 36-37) omtaler. Her kommer det frem at elever ønsker å få innsikt i den helhetlige prosessen om alt fra

hvordan det gjennomføres til mulige konsekvenser. Det kommer videre frem at ungdommene skulle ønske at man lærer hva som skjer om *nudes* kommer på avveie, og at det skapes et rom for hjelp og støtte fra læreren. Risikoen som følger med burde bli undervist om på realistisk, respektende og rolig måte, slik at elever søker støtte og hjelp både i forkant og i etterkant hvis det har oppstått noe ubehagelig (NOU 2021: 3, 2021, s. 110; UNESCO, 2018, s. 24). Ingen av informantene var innom disse aspektene, som kan gi antydning til liten bevissthet om relevansen i tema. En informant nevnte likevel at det er viktig å komme inn på kroppsbilde, og dette er et punkt som kan påvirke elever negativt.

Studien legger videre frem hvordan digitale overgrep er noe elever er hyppig utsatt for, og derfor ønskes opplæring i feltet. Skolen skal være en arena hvor elever skal jobbe med folkehelse og livsmestring, og dette kan være situasjoner som enten kan påvirke negativt eller positivt (NOU 2021: 3, 2021, s. 54). Støle-Nilsen (2022, s. 208-209) legger også frem denne tematikken og viser til hyppige tilfeller hvor barn og unge har blitt utsatt for bildedeling. Hun impliserer at barn og unge trenger mer innsikt om dette feltet. Dette kan tyde på et behov om mer fokus på digitale aspekter i grunnskoleutdanningen. Dette kan innebære å diskutere påvirkningen pornografi kan ha på forståelsen av seksualitet og samtykke, samt å undervise elevene om hvordan de kan navigere i den digitale verden på en sunn og sikker måte.

### 5.2.2 Elevers ønsker ut ifra tidligere forskning, teori og utvalget

Seksualitetsundervisning i grunnskolen i Norge bør lytte til og ta hensyn til elevenes ønsker og behov, som inkluderer et bredt spekter av emner som normalisering, identitet, nytelse, grensesetting og digital påvirkning. Informantene vektla at elevene ønsker å lære om en rekke temaer innen seksualitetsundervisning, inkludert normalisering av utvikling og pubertet, forelskelse, identitet og nytelse. Undersøkelse utført av Sex og Samfunn (2022) viser at elevene ønsker mer og bedre seksualitetsundervisning. Undersøkelsen viste at mange elever føler at det er et gap mellom den nåværende undervisningen og deres egne behov og ønsker. Elevene ønsker mer omfattende undervisning som inkluderer en rekke temaer og ferdigheter, inkludert fysiologiske, psykologiske og sosiale aspekter av seksualitet. UNESCO (2018) sin definisjon av seksuell helse og overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017c) påpeker at seksualitetsundervisning er et komplekst emne som krever en helhetlig tilnærming, som inkluderer både kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspekter.

Ifølge forskning gjort av Walker et al. (2023, s. 654) er et ønske om å lære om hva som er normalt et viktig aspekt. Dette inkluderer hvordan kroppen ser ut, atferder, hendelser når det blant annet kommer til puberteten og eventuelle problemer som er både normalt og unormalt å ha. Dette støttes av Sex og Politikk (2022) ved at de legger frem at elever ønsker kunnskap om hva som er normalt og ønsker allsidig kunnskap om seksualitet. Det presiseres at ved å få frem et mangfold, kan elever føle på inkludering og annerkjennelse i motsetning til å følge på skam eller følelse av utenforskap. To informanter nevnte eksplisitt at de tror elever ønsker å vite hva som er normalt og unormalt for alderen, for å kunne kjenne på fellesskap og ikke utenforskap. Ifølge en undersøkelse gjort på videregående elever i Slovakia (Miškolci et al., 2020, s. 345), kom det også frem ønske om å lære hva som er normalt og at de ønsket informasjonstilgang i klasserommet. Områdene elevene i studien ønsket å få mer kunnskap om var endringer som påvirker seksualiteten, reproduksjon og medmenneskelige relasjoner.

Det er følelsesmessige aspekter elever ikke får nok innsikt i, i undervisning. Nyttelse ble nevnt av alle informantene, med noen som understreket behovet for å beholde en profesjonell rolle samtidig som man er saklig og åpen. Informant 4 forklarte dette eksplisitt ved å si: «Vi snakker jo bare om sex når det kommer til å lage barn, vi snakker ikke om nytelsen rundt det». Ifølge Støle-Nilsen (2022) har innholdet i dagens seksualitetsundervisning en tendens til å inneholde fryktbasert innhold, fremfor nytelse, hvor fokuset ligger på å unngå seksuelt overførbare infeksjoner, uønsket graviditet og emosjonelle traumer. En informant kommenterte aspektet ved å nevne at undervisningen i skolen er for fryktbasert og bagatelliserende, noe hun mente har en negativ påvirkning for seksuell helse. Dette støtter forskningen gjort av Kolenz og Branfman (2019, s. 571-572), som tydeliggjør fokuset på et fryktbasert innhold, det presiseres at det kan skape stigma og forsterke uønsket kultur. Nyere forskning underbygger dette ved å legge frem at en stigmatiserende fremstilling kan være skadelig og hindre unge i å søke hjelp og utvikle sunne og positive selvoppfatninger og perspektiver (Setty, 2022, s. 8).

Informantene påpekte betydningen av å snakke om grensesetting, både i forhold til egen kropp og når det kommer til andres grenser. I likhet med denne studien samsvarer tidligere forskning når det kommer til grensesetting, som vil si kunnskap om å kjenne til egen kropp, seksuelle ønsker og grenser (Kolenz & Branfman, 2019, s. 576; UNESCO, 2018, s. 16). Videre legges det frem at kunnskap om disse temaene vil kunne føre til tydeligere grenser når det kommer til seksuelle handlinger. Det tydeliggjøres også at det er viktig å ta hensyn til



elevenes ønsker og behov i utformingen av seksualitetsundervisning, er det nødvendig med relasjoner til elevene grunnet traumatiske temaer for enkelte. Ifølge utvalget som deltok i undersøkelsen av Kontula (2014), viste det seg å være en utfordring når lærerne skulle fortelle om virkelige situasjoner på en måte som både var autentisk og troverdig for elevene. Det å unngå alle former for stigmatisering eller pinlighet, som kunne komme i veien for formidlingen av ønsket kunnskapen (UNESCO, 2018, s. 16). En informant snakket om at hun opplevde mindre pinlighet etter at hun hadde fått erfaringer i vanskelige temaer. Hun forklarte at «Mange at etter de har testet ut temaer, at de får en større trygghet, at de føler seg mye mer rustet til undervisningen etterpå, for de har testet at det var ikke så kleint å snakke om». Dette støttes av Walker et al. (2023, s. 654) som legger frem at det er essensielt å ha undervisning som reduserer stigma rundt ulike temaer som kan være vanskelige for enkelte.

For å oppsummere oppimot forskningsspørsmål nummer to kan dette implisere om hvilke kompetanser en lærer burde inneha for å gi helhetlig seksualitetsundervisning. Evnen til å bruke ressurser som eksterne formidlere og insinuasjoner når egen kunnskap ikke er tilstrekkelig, vises som relevant. Sammen med å koble på tverrfaglig temaer, for å oppnå helhetlig tilnærminger til seksualitet, anses som viktig. Digital kompetanse kommer frem som relevant i arbeidet med seksualitet, eksplisitt pornografi og formidlingen rundt om tematikken påpekes som essensiell. Relasjonskompetanse fremmes som en signifikant del av lærerrollen når det kommer til tematikken. Kompetanse i tematikken som elever ønsker å lære om er normalisering, identitet, nytelse, grensesetting og mindre fokus på fryktbasert innhold.

### 5.3 Personlige kvalifikasjoner

Lærerens personlige egenskaper og interesser, samt selvtillit og trygghet i temaet, spiller en viktig rolle i utførelsen og kvaliteten på seksualitetsundervisningen i grunnskolen. Informantene uttrykte at personlige egenskaper, som for eksempel selvtillit, inn i seksualitetsundervisning er viktig for å fremstå med trygghet. Et eksempel på dette er «Det at de ser at jeg føler meg veldig trygg om det jeg snakker om, og at jeg er avslappet, vil smitte over på dem.» (Informant 2). De påpekte at selvtillit i klasserommet er en viktig faktor for å kunne holde god seksualitetsundervisning. For å kunne skape denne selvtilliten nevnte informantene noen faktorer som kunnskapsbase, interesse, erfaringer, praktisk trening og spesielt trygghet i relasjoner som viktig.

I studien til Kontula (2014), som fokuserte på gutters oppfatning av seksualitetsundervisning, kom det frem at de mener at personligheten til læreren spiller en stor rolle i undervisningen. Det legges vekt på at guttene ønsket en lærer som hadde mye kunnskap og var overbevisende i ulike områder. Det ble også tydeliggjort at guttene ønsket en direkte og trygg formidler, som de kan stille ufiltrerte spørsmål til. Dog presiserer Støle-Nilsen (2022, s. 61) at en lærer ikke skal være en sexolog, men skal kunne veilede til videre hjelp om spørsmålene faller innunder temaer som er av for privat natur. Dette kommer frem fra en av informantene som meddelte at «Jeg kan være veldig tilbakeholden om sånne ting. For jeg er en veldig privat person» (Informant 6). Dette impliserer en forståelse av å dele personlige ting, noe Støle-Nilsen (2022) eksplisitt meddeler at en lærer ikke skal.

Personlighet kommer også frem av Hind (2018, s. 18), som viser til ulike kvaliteter hos en «god» og «dårlig» underviser ifølge elevene fra rapporten. Det viser seg at elever setter lite pris på undervisere som er tydelig ukomfortabel, og som skaper et utrygt rom og unngår ord for å ikke gjøre stemningen flau noe som virker mot sin hensikt ifølge rapporten. Det som blir lagt frem som en god underviser er trygghet, seriøsitet samtidig med rom for litt tull og tøys, men vet hvor grensen går. Disse punktene reflekteres av denne studien, hvor informanten har vektlagt hvor viktig det er å være en trygg lærer. Et eksempel på dette er «Når du har kontroll, kan de [elever] og du slappe litt. Men når de ser at du er litt anspent, så begynner det å bli litt sånn at du blir usikker.» (Informant 6).

### 5.3.1 Interesser og holdninger

Informantene fortalte at de har fått kunnskap om generell informasjon i ulike temaer, relasjonstrening og praktisk trening, men alle meddelte at det er visse ting det er vanskelig å lære seg, det er noe man bare har eller er. Flere av informantene nevnte at de er over gjennomsnittet interessert i emnet og planlegger å søke mer informasjon etter fullført studie. I likhet med informantene samsvarer studien til Sundli (2002, s. 19) med at det i utgangspunktet er noen studenter som har bedre forutsetninger for å bli en god lærer, likevel presiseres det at med veiledning og undervisning muliggjøres en utvikling hos studentenes yrkesidentitet. Noen informanter uttrykte at deres interesse og selvtillit både kommer fra deres personlige egenskaper og fra det de har lært på studiet. Informant 6 uttrykte imidlertid en viss tilbakeholdenhet på grunn av hennes private natur. Grunnen til at alle, unntatt en informant, viste sin trygghet og interesse til emnet kan skyldes snøballeffekten, grunnet personlige

egenskaper ønsker de å delta i en studie som dette fordi de har en del meninger og tanker om emnet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42-43).

I forskningsgjennomgangen av Jensen et al. (2015, s. 202-204) blir det gjort undersøkelser på lærerutdanningen i ulike land i Skandinavia. I gjennomgangen stilles det spørsmål om hvorvidt utdanningen vil kunne klare å lære bort relasjonell kompetanse, og det blir stilt spørsmål om en slik kompetanse kan trenes på i det hele tatt. I likhet med denne studien spurte alle informantene seg det samme spørsmålet, om visse egenskaper er mulig å tilegne seg eller ikke. Det kommer frem fra forskningsprosjektet at praktisk trening gir en økt kompetanse i å utvikle gode relasjoner (Jensen et al., 2015, s. 211).

Når det kommer til interessefelt og erfaringer, viser tidligere forskning at det er viktig at en lærer ikke meddeler sine holdninger som kan være diskriminerende eller støtende overfor elever (Støle-Nilsen, 2022, s. 12-13). Dette underbygges av Westwood og Mullan (2007, s. 155-157) som fremmer fokus på at interesse i emner kan påvirke elevenes læring og holdninger mot det positive. En informant fortalte om en situasjon hvor en medstudent uttrykte en form for diskriminerende utsagn, og det ble ignorert i klasserommet. Hun forklarte videre at hun skulle ønske at hendelsen ble snakket om istedenfor å bli ignorert, for at studenten skulle forstå at slike utsagt ikke hører hjemme hos en fremtidig lærer. Dette underbygger Støle-Nilsen (2022, s. 13) ved å presisere at i lærerrollen skal man holde seg nøytral og åpen, og ha evnen til å ta tak hvis elever selv kommer med slike utsagn. Elever skal få trening i å akseptere, tolerere, respektere og vise empati ovenfor medelever (UNESCO, 2018, s. 18).

### 5.3.2 Teoretiske og praktiske grunnlag

Personlige egenskaper og interessefelt er det vanskelig å få gjort noe med, derfor kan det være lønnsomt for enkelte lærere å bruke eksterne aktører som en ressurs i seksualitetsundervisningen (Jørgensen et al., 2019, s. 35-36). Flere av informantene delte denne tanken om at eksterne aktører burde brukes som en ressurs. Informantene uttrykte bekymringer rundt deres teoretiske og praktiske grunnlag. Flere informanter følte at de hadde for liten kunnskapsbase, eller at mye kunnskap ble presset inn på kort tid. Resultatene fra undersøkelse utført av Sex og Samfunn (2022, s. 8-12) bekrefter informantene sine meninger om kunnskapsbasen de besitter og hvor liten tid som er satt av til seksualitetsundervisning. Likevel er det en betydelig høy andel av studentene som føler seg kompetente nok til å

undervise tilstrekkelig. Et noe eldre studie gjort på 19 skoler i England av Westwood og Mullan (2007, s. 147) viser til at deres utvalg av lærere ofte føler at de har utilstrekkelig kunnskap om temaer knyttet til seksualitet, og en følelse av utilstrekkelighet når det kommer til å undervise. Selv om studien er noe gammel, kan man se på sammenhengen mellom trygghet med tilstrekkelig kunnskap oppimot trygghet i klasserommet. Studien viser videre til hvor viktig det er at en lærer oppdateres og har tilgang til kunnskap om seksuell helse slik at man kan gjennomføre undervisning på en effektiv og tilstrekkelig måte (Westwood & Mullan, 2007, s. 156).

Enkelte informanter uttrykte også bekymring angående deres egen evne til å utvikle gode undervisningsopplegg, dette kan si noe om det praktiske grunnlaget. Praktisk grunnlag blir også framstilt i undersøkelsen fra Sex og Samfunn (2022, s. 11) om hvilke tiltak lærerne tror kunne bidratt til en forbedring av seksualitetsundervisningen. Resultat indikerer at mellom 60-70% av respondentene uttrykte ønske om at både kunnskap om, og formidling av, seksualitet som tema skal integreres i utdanningsforløp for lærerstudenter, sammen med tilgang til tilrettelagde undervisningsopplegg. Christensen og Thorsen (2016, s. 31) vektlegger også denne kompetansen i yrket som lærer, og kaller det for reguleringskompetanse, det presiserer hvor viktig det er at en lærer skal kunne lede og strukturerer undervisningen. Dette underbygger behovet for å sette fokus på faktorer som både er mulig å gjøre noe med, og som er vanskeligere å gjøre noe med, for å kunne forme lærere med tilstrekkelig kvalifikasjoner i seksualitetsundervisning.

For å oppsummere oppimot forskningsspørsmål nummer tre kan dette implisere om hvilke tanker og meninger studentene har når det kommer til å undervise om seksualitet. Det kommer frem et fokus på selvtillit i form av trygghet i rollen og kunnskapsbase som noe de har savnet fra utdanningen. Det presiseres at det har vært lite praktisk trening for å kunne utvikle en selvtillit som elever trenger i ulike temaer innenfor seksualitet. Det impliseres om usikkerhet når det kommer til undervisningsopplegg og helhetlig teoretisk grunnlag.

#### 5.4 Implikasjoner for utdanningsfeltet

Denne studien har potensielt fler implikasjoner for utdanningsfeltet, selv om den er et lite kvalitativt studium. Implikasjoner, i denne sammenhengen, betyr hvilke virkninger kan denne studien ha til utdanningsfeltet. Jeg har forsøkt å få et innblikk i oppfattelsen av innholdet på grunnskoleutdanningen i naturfag. Gjennom tilgang til erfaringer og synspunkter til seks

studenter innenfor seksualitetsundervisning, har det gitt verdifull innsikt som har blitt forsterket gjennom drøfting med tidligere forskning og teori på feltet. Dette kan bidra til å gi deres utsagn økt legitimitet og relevans.

Som et resultat av dette kan det tyde på implikasjoner for utdanningspraksis, spesielt når det gjelder innholdet i seksualitetsundervisningen i grunnskolen i Norge. På den måten kan studien gi et verdifullt bidrag til utdanningsfeltet, og den åpner opp for videre forskning av hvordan seksualitetsundervisningen kan forbedres og tilpasses. Grunne til dette har kommet via et tydelig ønske om mer og bredere inkludering av helhetlig seksualitetsundervisning fra forskningen som har blitt gjennomført. Inkludering av kunnskap som omhandler den generelle teoretiske delen av tematikken, men også hvilke muligheter lærere har for bruk av ressurser som et virkemiddel i undervisningen. I tråd med et større fokus på hvordan undervisningen kan legges opp for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, og vekke nysgjerrighet og dekke et ønske om en stødig kunnskapsbase for elever.

## 6 Oppsummering

Hensikten med denne studien er å se på om undervisningen på grunnskoleutdanning i naturfag 1 følger opp med hva læreplanen og læringsutbyttebeskrivelsene inneholder, kompetanser som trengs og hva elever ønsker av kunnskap for å kunne formidle helhetlig seksualitetsundervisning.

Grunnskoleutdanningen i Norge inkluderer seksualitetsundervisning i naturfag, men det er av ulik grad på institusjonene. Det peker mot et rom for forbedring både når det gjelder teoretisk innhold og undervisningsmetoder for å kunne sikre en helhetlig tilnærming. Teoretiske perspektiver og resultater viser at selv om det undervises om kroppens organer, formering, pubertet og i noe grad andre temaer som samtykke og pornografi, er det behov for mer dybde når det gjelder emner som identitet, nytelse, grensesetting, legning, relasjoner og følelsesmessige aspekter. Disse temaene er basert på tidligere forskning i feltet, som tilsier at barn og unge ønsker mer kunnskap om de nevnte temaene.

Institusjonene har i varierende grad inkludert temaene i de respektive retningslinjene. Denne forskjellen peker mot tilfeller av variasjon av innholdet knyttet til seksualitet, og det kan være opp til hver akademisk ansatt om hva de ønsker å fylle undervisningen med og hva som anses som relevant.

Resultatene og drøftingen understreker også behov for mer PCK i utdanningen, dette inkluderer teoretisk base sammen med undervisningsmetoder som tar hensyn til inkluderende og tilpasset opplæring. Didaktisk kunnskap og praktisk erfaring er avgjørende for å formidle kunnskap på en effektiv og forståelig måte til elever. Det kommer også frem behovet for å forberede elever på sensitive og ubehagelige temaer, dette kan oppnås ved å dele klassen i mindre grupper, forberedende samtaler med enkelte eller gi mulighet for at elever kan stille anonyme spørsmål i forkant av undervisningsøkter.

Når det gjelder kompetanser som anses som viktige at lærer beherske for å kunne gi helhetlig seksualitetsundervisning, understrekes betydningen av digital kompetanse. Digital kompetanse er nødvendig for å rette fokus på utfordringen knyttet til tilgangen og påvirkningen av pornografi, og andre digitale aspekter av seksualitet. Andren kompetanse som blir belyst er trygghet i klasserommet, dette vil ha overføringsverdi til elevene spesielt i

temaer som kan være betente eller pinlige. Det tydeliggjøres også at noen kompetanser kan være vanskeligere å utvikle, dermed vil det være en fordel å ta i bruk eksterne formidlere og tverrfaglighet. Samarbeid mellom eksterne aktører og skolen er avgjørende for å sikre et optimalt resultat. Tverrfaglighet kan inkludere en mer helhetlig tilnærming til seksualitet, ved å koble på for eksempel samfunnsfag eller KRLE.

Læreren sine personlige kvalifikasjoner spiller en viktig rolle i den fremtidige yrkesutøvelsen. Kvalifikasjoner som egenskaper, interesser, selvtillit og trygghet kan påvirke mengden og kvaliteten på seksualitetsundervisningen. Læreren må være i stand til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, og være i stand til å håndtere eventuelle negative holdninger eller reaksjoner fra elevene på en konstruktiv måte. Relasjonskompetanse er signifikant for å utvikle gode og trygge rammer. Ifølge denne studien var dette noe som ikke ble eksplisitt trent på eller formidlet kunnskap om i naturfag, men trolig var det andre fag som pedagogikk hvor dette inngikk.

Elevenes ønsker, og behov, bør tas hensyn til i utformingen av seksualitetsundervisningen. Dette inkluderer en rekke temaer som normalisering av utvikling og pubertet, identitet, nytelse, grensesetting og digital påvirkning. Undervisningen bør fokusere på å gi elever en helhetlig forståelse av seksualitet, inkludert fysiologiske, psykologiske og sosiale aspekter. Mangelen på helhetlig seksualitetsundervisning kan føre til at elever utvikler skadelige holdninger og verdier som ikke bare kan påvirke dem selv negativt, men også skape utfordringer i deres mellommenneskelige relasjoner. Dette vil kunne sette lys på hva som burde inkluderes i seksualitetsundervisningen på grunnskoleutdanningen.

Samlet sett peker tidligere forskning, teori, og resultatene på behovet for en mer helhetlig, inkluderende og kompetansebase tilnærming til seksualitetsundervisning i naturfag på grunnskoleutdanningen i Norge. Dette inkluderer både en revisjon av innholdet i undervisning og en styrking av lærernes kompetanse og undervisningsmetoder for å møte elevens behov og ønsker. Læringsutbyttebeskrivelsene burde også baseres på innholdet i hva læreplanen og overordnet del indikerer som nødvendig for å oppnå helhetlig seksualitetsundervisning.

## 6.1 Profesjonsfaglige implikasjoner

Studien belyser viktige profesjonsfaglige implikasjoner, spesielt når det gjelder hvordan lærere fordelaktig kan undervise helhetlig seksualitetsundervisning. Dette inkluderer kunnskap elever ønsker å få, hvilke metoder som er hensiktsmessig, eller hvilke kompetanser som anses som viktig for å kunne undervise tilstrekkelig. Studien kan implisere et økt fokus på å ha oppdatert informasjon om relevante temaer, for å kunne holde følge med samfunnets utvikling mot en mer inkluderende og bred seksualitet. Studien viser til at studenter må ta egne grep for å kunne holde seg oppdatert og frempå for å styrke yrkespraksisen.

## 6.2 Veien videre

Videre forskning i dette feltet kan være å undersøke større kvantum av studenter for å få en bedre indikasjon på hvilke meninger de har. Det ville i tillegg vært interessant å intervju de akademisk ansatte om deres formening av innholdet på studiet knyttet til seksualitet. Har de ansatte en formening om hva som burde inkluderes, eller hva som muligens mangler av kunnskap. Er det kompetanser de akademisk ansatte tenker er mulig å få kunnskap om, og trening i, eller tenker de at studenter må ta i bruk ressurser når de kommer ut i yrket. Ressurser som eksterne aktører, ferdig tilpassede undervisningsopplegg, håndbøker og videre søking etter informasjon for å ha relevant kunnskap.



## 7 Litteraturliste

- alfasoft. (2024). NVivo - NVivo gir deg innsikt i dataene dine. Hentet 1. mars 2024 fra <https://alfasoft.com/no/programvare/statistikk-og-dataanalyse/qda-kvalitativ-dataanalyse/nvivo/>
- Bartz, T. (2007). Sex education in multicultural Norway. *Sex education*, 7(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/14681810601134702>
- Berggrav, S. (2015). *Den Som er Med på Leken: Ungdoms oppfatninger om voldtekt, kjønnsroller og samtykke*. Norge: Redd Barna.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christensen, H. & Thorsen, K. E. (2016). *Jeg skal bli lærer! : utvikling av profesjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 263-285). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Harris, S., Meier, C., Gast, J., Ward, L. & Ferguson, M. (2024). Utah LGBTQ + Youth Need Inclusive and Comprehensive Sex Education Opportunities: Results From the 2022 Utah College Retrospective Sexual Behavior Survey. *American Journal of Sexuality Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2336009>
- Helsedirektoratet. (2023). Sentrale begreper på seksuell helse-området. Hentet 11. mars 2024 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/seksuell-helse/sentrale-begreper-seksuell-helse#referere>
- Hind, R. (2018). *Evaluering av undervisning om seksualitet i grunnskolen 2018*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/seksuell-helse-evalueringer-av-tilskudd-og-planer/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf/\\_attachment/inline/98b98755-27e7-45ed-b79f-bbb0228db81c:a295e3f9fc11329c74616eab39be5fb851996c7b/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/seksuell-helse-evalueringer-av-tilskudd-og-planer/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf/_attachment/inline/98b98755-27e7-45ed-b79f-bbb0228db81c:a295e3f9fc11329c74616eab39be5fb851996c7b/Evaluering%20av%20undervisning%20om%20seksualitet%20-%20Kantar%20TNS%202018.pdf)
- Høgskulen på Vestlandet. MGUNA102 Naturfag 1, emne 1 - Den levende naturen 1. Hentet 12. mars 2024 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/mguna102/>
- Jacobsen, D. I. (2019). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, E., Skibsted, E. B. & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201-212.
- Jørgensen, C. R., Weckesser, A., Turner, J. & Wade, A. (2019, 2019/01/02). Young people's views on sexting education and support needs: findings and recommendations from a UK-based study. *Sex education*, 19(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1475283>
- Kolenz, K. A. & Branfman, J. (2019). Laughing to sexual education: feminist pedagogy of laughter as a model for holistic sex-education. *Sex education*, 19(5), 568-581. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1559728>

- Kontula, O. (2014). Challenges and progress in holistic sexuality education of teenagers in Finland. I M. C. Kenny (Red.), *Sex education* (s. 94-130). Finland: Nova Science Publishers, Inc. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/292651855\\_Challenges\\_and\\_progress\\_in\\_holistic\\_sexuality\\_education\\_of\\_teenagers\\_in\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/292651855_Challenges_and_progress_in_holistic_sexuality_education_of_teenagers_in_Finland)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Om Overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i KRLE etter 10. trinn (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i Kroppsøving etter 10. trinn (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i Naturfag etter 4. trinn (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv80?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i Naturfag etter 7. trinn (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv79>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Læreplan i Naturfag etter 10. trinn (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv78?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Læreplan i Samfunnsfag etter 10. trinn (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European journal of education*, 46(4), 474-488. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01495.x>
- Majid, M. A. A., Othman, M., Mohamad, S. F., Lim, S. A. H. & Yusof, A. (2017). Piloting for interviews in qualitative research: Operationalization and lessons learnt. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 1073-1080.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. Medietilsynet. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2 : lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology, 61*, 75-88.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- Miškolci, J., Bosý, D., Jesenková, A., Bosá, M. & Minarovičová, K. (2020). Young people's attitudes toward sex education as their human right in Slovakia. *Sex education, 20*(3), 334-349. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1668760>
- Moen, E. T. & Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og danningsidealer i lærerutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer : kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. (Kap. 4, s. 85–103)). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch4>
- Morton, R. B. & Williams, K. C. (2010). *Experimental Political Science and the Study of Causality: From Nature to the Lab* (1. utg.). New York: New York: Cambridge University Press.
- Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanning. (2024a). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 1 – 7*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf>
- Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanning. (2024b). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 5 – 10*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/i17452611-f21b-419b-aba3-3d3afd3f3e22/nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. MGLU2506 - Naturfag 1 (5-10) emne 2. Hentet 12. mars 2024 fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU2506#tab=omEmnet>
- NOU 2021: 3. (2021). *Barneliv foran, bak og i skjermen: Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold - med særlig vekt på pornografisk og seksuelisert innhold*. Kultur- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/>
- OsloMet. M5GNA2100 Naturfag 1, emne 1, 1-7. Hentet 25. april 2024 fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/M1GNA2100/2024/HØST>
- OsloMet. M5GNA2100 Naturfag 1, emne 1, 5-10. Hentet 12. mars 2024 fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/M5GNA2100/2024/HØST>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research. *The Journal of Sex Research, 53*(4-5), 509-531.  
<https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Reite, A. K., Mardal, I. E. & Killengreen, S. T. (2023). Bør vi snakke om porno i barneskolen? En studie om undervisning tilknyttet seksualitet og pornografi på mellomtrinnet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 17*[2](Kultivering av myndiggjøring i lærerutdanning og skole for økt livskvalitet), 98-119.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v17.5203>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Schadewitz, N. & Jachna, T. (2007). Comparing inductive and deductive methodologies for design patterns identification and articulation.
- Setty, E. (2022). Co-designing guidance for Relationships and Sex Education to 'transform school cultures' with young people in England. *Pastoral Care in Education, 1-19*.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2228804>

- Sex og Politikk. (2022, 27.01.2022). Lytter til de unge: Seksualitetsundervisning med fokus på at variasjon er normalt. Hentet fra <https://sexogpolitikk.no/lytter-til-de-unge-seksualitetsundervisning-med-fokus-pa-at-variasjon-er-normalen/>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen - En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Hentet fra <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sex og Samfunn. (u.å.-a). Om oss. Hentet 3. mai 2024 fra <https://sexogsamfunn.no/om/>
- Sex og Samfunn. (u.å.-b). Sex og samfunn mener: Om seksualitetsundervisning. Hentet 3. mai 2024 fra <https://sexogsamfunn.no/om/politiske-saker/sex-og-samfunn-mener/sex-og-samfunn-mener-om-seksualitetsundervisning/>
- Shulman, L. S. (1986, 1986/02/01). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: en innføring for lærerstudenter* (1. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Støle-Nilsen, M. (2023). *Lærerstudenters perspektiver på seksualitetsundervisning*. ReddBarna. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/ReddBarna-Laererstudenters-perspektiver-pa-seksualitetsundervisning.pdf>
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten : praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 89-105). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- UNESCO. (2018). *Revised edition - International technical guidance on sexuality education* UNESCO. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>
- Universitetet i Oslo. (2017, 2024 januar). Nettskjema-diktafon mobilapp. Hentet 1. februar 2024 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vandenbosch, L. & van Oosten, J. M. F. (2017). The Relationship Between Online Pornography and the Sexual Objectification of Women: The Attenuating Role of Porn Literacy Education. *Journal of Communication*, 67(6), 1015-1036. <https://doi.org/10.1111/jcom.12341>
- Walker, R., Guitera, J., Leahy, D. & Boyle, J. (2023, 2023/11/02). Sexual and reproductive health education in Australia: a qualitative study of health professionals' views. *Sex education*, 23(6), 647-661. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2106961>
- Westwood, J. & Mullan, B. (2007, 2007/05/01). Knowledge and attitudes of secondary school teachers regarding sexual health education in England. *Sex education*, 7(2), 143-159. <https://doi.org/10.1080/14681810701264490>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

<i>Tema</i>	<i>Tematiske spørsmål</i>	<i>Stikkord for mulig oppfølgingsspørsmål</i>
<b>Undervisningen</b>	Hva er det dere har hatt om i naturfag som kan knyttes til seksualitet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kropp</li> <li>- Systemer</li> <li>- Reproduksjon</li> <li>- Pubertet</li> <li>- Kjønnssidentitet</li> <li>- Seksualitet</li> </ul>
	Hvor stort omfang har seksualitetsundervisningen hatt i løpet av semesteret?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Undervisningsøkter</li> <li>- Arbeidskrav</li> <li>- Samtaler dere imellom</li> </ul>
	Er det noe dere tenker har vært mangelfullt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor?</li> </ul>
	Hva ville dere ønske det var mer fokus på?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor?</li> <li>- Har noe fått nok fokus?</li> </ul>
<b>Lærerrollen</b>	Hva tenker dere må til for at en lærer skal kunne undervise godt om seksualitet for elever?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trygghet</li> <li>- Respekt</li> <li>- Ungdommelighet</li> <li>- Personlighet</li> </ul>
	Har dere noen egne erfaringer fra egen skolegang når det gjelder seksualitetsundervisning?	
	Hva tror dere elevene ønsker fra dere som lærer?	
<b>Praksisen</b>	Mener dere at dere har fått den undervisningen som skal til for å gi en god seksualitetsundervisning til fremtidige elever?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Senarioer</li> <li>- Øving</li> <li>- Innholdsmessig</li> </ul>
	Hvordan vil dere startet seksualitetsundervisning i deres fremtidige klasse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppgaver</li> <li>- Spørsmålsrunder</li> </ul>
	Er det noe dere tenker er spesielt viktig å ha fokus på under slike økter?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usikkerhet</li> <li>- Sårbare grupper</li> <li>- Tabutemaer</li> </ul>
	Hva tror dere elever ønsker å lære om?	

## 8.2 Samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet seksualitetsundervisning på lærerutdanningen?

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan seksualitetsundervisning i naturfag på forskjellige høyskoler og universiteter som har grunnskoleutdanning er.
- Studentene deltar i et gruppeintervju med andre studenter fra klassen sin og snakker om ulike temaer og svare på spørsmål knyttet opp til seksualitetsundervisning.
- Forskningen er en del av en masteroppgave hvor jeg ønsker å se på undervisningene studentene får, oppimot hva elever vil og har krav på å lære i skolen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Dere blir spurt fordi jeg har vært i kontakt med foreleseren deres, og dere har vist interesse for å være med på dette.
- Det vil være et gruppeintervju hvor gruppene har en ønskelig størrelse på fire og fire, og mellom 2-3 grupper per utdanningssted.
- Dere passer ønsket utvalg fordi dere har hatt naturfag syklus 1, og har derfor grunnlag til å kunne svare på spørsmålene.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### Det er frivillig å delta

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

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Du som student trenger ikke gjøre noe spesielle forberedelser, annen enn å tittle litt på spørsmålene og gjøre deg opp noen tanker i forkant.
- Det vil tas opp lyd, men lyden ligger trygt lagret, og det vil ikke være mulig å knytte den som har sagt noe til den som deltar, dette vil bli anonymisert fortløpende.

### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen,

**Charlotte Aksland**  
(Veileder)

**Helene Haukedal**  
(Forsker)

**Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Vi vil bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet. Etter intervjuet vil jeg transkribere opptaket, det vil si at jeg skriver ned hva som er blitt sagt i lydopptaket og gjør om lyd til tekst. I denne prosessen vil alle nav og annen persondata blir byttet ut (anonymisert). Etter jeg har transkribert lydopptaket vil jeg slette lydopptaket. Med dette blir alle deltakere anonyme.
- Før transkribering av lydopptaket vil lydopptaket lagres på opptakeren, deretter føres over til en PC og lagres i en mappe beskyttet med passord. Etter jeg har overført lydopptaket fra lydopptaker til PC vil jeg slette lydopptaket. Etter jeg har transkribert over til skrift vil jeg slette filen i mappa på PCen.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024.

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

*Veileder for masterprosjektet*

Charlotte Aksland

Førstelektor ved OsloMet

Telefon: +47 958 05 053

Epost: [charlotte.aksland@oslomet.no](mailto:charlotte.aksland@oslomet.no)

*Vårt personvernombud*

Ingrid S. Jacobsen

E-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet seksualitetsundervisning på lærerutdanningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju med medstudenter

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

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



## 8.3 Godkjenning fra sikt

08.05.2024, 16:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
222132

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
31.01.2024

**Tittel**

Akademisk masteroppgave i naturfag om seksualundervisning på lærerutdanningen i naturfag

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Charlotte Aksland

**Student**

Helene Haukedal

**Prosjektperiode**

12.01.2024 - 30.11.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.11.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el. ).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/659e9bb4-63f0-4937-8fe5-927e9a01d509/vurdering>