



Høgskulen på Vestlandet

GBPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GBPEL412

Predefinert informasjon

Startdato:	09-10-2018 11:00	Termin:	2018 HØST
Sluttdato:	12-10-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Individuell bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 GBPEL412 1 BAC 2018 HØST		
Intern sensor:	Ingvild Bjørkeng Haugen		

Deltaker

Kandidatnr.: 17

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Seksualitetsundervising på
småtrinnet: Ei undersøking av
kompetansemål

Sexuality Education in lower primary school:
Exploring the competence aims in Norwegian
subject curricula

Kandidatnummer 17

GLU 1-7 GBPEL412

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/Institutt for pedagogikk,
religion og samfunnsfag

Rettleiar Ingvild Bjørkeng Haugen

Teikn: 59633

12.10.18

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Samandrag

Seksualitet er eit medfødt fenomen som følgjer oss gjennom heile livet. Eit sunt forhold til eigen seksualitet er viktig for å ha det bra med seg sjølv og andre. Responsen barn og unge får på seksuelle følelsar og uttrykk, har ei stor innverknad på forholdet til eigen kropp og seksualitet. Seksualitetsundervising er forankra i skulen sitt samfunnsmandat om fagleg, personleg og sosial utvikling. Målet for studien er å avdekke utdanningspolitiske føringar for dagens seksualitetsundervising for elevar frå 6 til 9 år, og problemstillinga er: *Kva fagleg innhald legg kompetansemåla for seksualitetsundervising på 1.-4. trinn opp til?* Det er eit samfunnsvitskapeleg studium som har brukt kvalitativ dokumentanalyse som forskingsmetode. Resultata viser at kompetansemåla har hovudfokus på sosiale ferdigheiter, følelsar og identitet. Kompetansemåla har ei nøytral tilnærming til kor vidt seksualitet blir forstått som utelukka som eit vaksenfenomen eller også som eit barnefenomen. Konklusjonen for studien er at seksualitetsundervisinga har kome ein lang veg, men at det er eit stort behov for klare nasjonale målsettingar for kva ein meiner det er viktig at barn og unge lærar. Fordi kompetansemåla er svært opne, blir læraren sine haldningar og innsats styrande for kva elevane lærer. Dette signaliserer eit behovet for å heve kompetansen til lærarane.

Forord

Januar 2018 arrangerte Pedagogstudentene ved Høgskulen på Vestlandet fagdag med tema *Barna, de unge og seksualiteten*, ved pedagog og spesialist i sexologisk rådgiving Margrete Wiede Aasland. Temaet vekka interesse og eg blei inspirert til å finne ut meir om dagens seksualitetsundervisning for dei yngste elevane i skulen. Ifølge Aasland er det mykje snakk om overgrep i skulen, men urovekkande taust om seksualitet. Med unntak av éi førelesing med temaet ”pedagogens møte med overgrepssproblematikk”, har seksualitetsundervisning aldri blitt tatt opp i lærarutdanninga mi. Dette har gjort meg merksam på ei usynleggjering av seksualitet i eigen skulegong og utdanning.

Bacheloroppgåva er skriven i mitt siste semester som student, og med dette er eg ferdig utdanna! Som ny i læraryrket kjem eg nok til å møte på mange tema og problemstillingar som eg ikkje er førebudd på. Å få kunnskap om barneseksualitet i og utanfor læreplanverket har vore spennande og lærerikt. Eg håper at arbeidet med oppgåva bidrar til at eg stiller betre førebudd i møte med mine framtidige elevar.

Eg vil takke rettleiar Ingvild Bjørkeng Haugen for tett og konstruktiv oppfølging, det har betydd mykje for meg. Eg vil også takke min mann som har tatt ansvar for familie og heim mens eg har budd på lesesalen – utan deg kunne ikkje denne oppgåva blitt til.

Innholdsliste

1 INNLEIING	6
1.1 FORSKINGSSPØRSMÅL	6
1.1.1 <i>Sentrale omgrep</i>	7
1.1.2 <i>Avgrensing</i>	8
1.2 KONTEKST	8
1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	9
2 TEORI	10
2.1 SEKSUALITET.....	10
2.1.1 <i>Barneseksualitet</i>	11
2.2 SEKSUALITETSUNDERVISING	12
2.2.1 <i>Lærarrolla og seksualitetsundervising</i>	13
2.4 LÆREPLANVERKET LK06.....	13
3 METODE	15
3.1 SAMFUNNSVITSKAPELEG METODE; TEORI, EMPIRI OG DATA	15
3.2 KVALITATIV DOKUMENTANALYSE.....	16
3.2.1 <i>Analyseprosessen</i>	17
3.2.2 <i>Kategoriar i analyseskjemaet</i>	18
3.4 KVALITET I STUDIEN; VALIDITET OG RELIABILITET	19
4 PRESENTASJON OG TOLKING AV FUNN	22
4.1 GENERELLE FUNN.....	22
4.2 HOVUDFUNN.....	22
4.2.1 <i>Tilnærming</i>	23
4.2.2 <i>Kropp</i>	23
4.2.3 <i>Følelsar</i>	24
4.2.4 <i>Identitet</i>	24
4.2.5 <i>Samspel</i>	25
4.2.6 <i>Samfunn</i>	26
4.3 OPPSUMMERING AV FUNN	26
5 DISKUSJON	27
5.1 ELEVEN.....	27
5.2 LÆRAREN	29
5.3 LÆREPLANEN	29
5.4 KONKLUSJON.....	30

1 Innleiing

Seksualitet er eit medfødt fenomen som følgjer oss gjennom heile livet. Seksualiteten sikrar overleving fordi den dreier seg om utvikling av omsorgsevne, identitet, eigenverd og tillit (Vildalen, 2014, s. 32). Eit sunt og godt forhold til eigen seksualitet er viktig for å ha det bra, og grunnlaget for dette blir lagt tidleg. Fordi puberteten kan ta til alt i 8-9 årsalderen, er det avgjerande at barn får kunnskap om kroppen, kjensler og seksualitet allereie på småtrinnet (Aasland, 2015, s. 35, 44, 81). Responsen barn og unge får i frå vaksne på seksuelle kjensler og uttrykk har ei enorm påverknad, og kan få konsekvensar langt inn i ungdoms- og vaksenlivet (Langfeldt, 1993). Det er derfor viktig at tilsette i skulen møter barn sine seksuelle tankar, kjensler og uttrykk på ein måte som bygger opp under elevane si utvikling. Ifølge Aasland (11.01.18) kan lærarar vere med å legge til rette for at elevane får eit trygt og godt forhold til sin eigen kropp og seksualitet.

1.1 Forskingsspørsmål

Grønmo definerer eit forskningsspørsmål som ”en formulering om avstanden mellom det vi *vet* og det vi *ønsker å få vite*” (Grønmo, 2016, s. 90). I denne bacheloroppgåva vil eg undersøke kva slags føringar som ligg i læreplanverket for seksualitetsundervisinga i småskulen, og med utgangspunkt i denne kunnskapen drøfte kva innverknad desse føringane kan ha for seksualitetsundervising på småtrinnet. Den norske seksualitetsundervisinga blir stadig problematisert i media, og den blir ofte presentert som mangelfull og lite oppdatert (Al-Mustafa et al., 2018; Berglund, 2018; Preus og Ystaas, 2018). Dette pregar mi eiga føreforståing og har gjort meg nysgjerrig på kva læreplanen faktisk seier om seksualitetsundervisinga i småskulen. I dagens læreplanverk utgjer *kompetansemåla* i dei ulike fagplanane utgangspunktet for elevane si læring og læraren si undervising (Aasen et al., 2012, s. 100), og det er nettopp her eg vil gå inn og undersøke nærare kva læreplanen seier om seksualitetsundervising for våre yngste elevar. Problemstillinga er dermed:

Kva fagleg innhald legg kompetansemåla for seksualitetsundervising på 1.-4. trinn opp til?

Eit forskningsspørsmål bør ha ei personleg, fagleg og samfunnsmessig grunngjeving (Thagaard, 2013, s. 50). Ein personleg bakgrunn for tema og forskningsspørsmål er at eg ser på

seksualitetsundervisinga som ein viktig del av skulen sitt samfunnsmandat om personleg og sosial utvikling hos elevane. Det er eit aktuelt og interessant tema som eg ynskjer å førebu meg på å møte i arbeidslivet. Fagleg meiner eg at det er eit relevant kunnskapsområde for alle lærarar, sidan tematikken angår alle barn si utvikling. Forskingsmessige grunnar for å sjå nærare på kompetansemåla for seksualitetsundervisinga på 1.-4. årstrinn, er at eg har ei føreforståing av at det er stor variasjon i korleis og kor mykje lærar snakkar med barn frå 6 til 9 år om kropp, seksualitet og seksuelle kjensler. Denne hypotesen blei forsterka av Margrete Wiede Aasland som sa at det er ein del snakk om overgrep i skulen, men lite om kropp og seksualitet (Aasland, 11.01.18). Ho understreka viktigheita av å snakke med barn om kropp og kjensler i positiv forstand, *før* ein snakkar med dei om overgrep. Målet er at studien skal kaste lys over eit heilt spesifikt og svært avgrensa forhold; kompetansemål for seksualitetsundervising på 1.-4. trinn, for å bidra til ei betre heilskapleg forståing av premissa for seksualitetsundervisinga som finn stad på småtrinna i dag.

I studien ser eg på seksualitetsundervisinga frå eit lærarperspektiv, sidan dagens undervising er tett knytt til kompetansemåla i læreplanen. Eg tolkar kompetansemåla som uttrykk for utdanningspolitiske haldningar og verdiar i dagens samfunn. Det er eit samfunnsvitskapeleg studium som analyserer kompetansemåla ved bruk av den kvalitative vitskapsmetoden *dokumentanalyse*.

1.1.1 Sentrale omgrep

Verdens helseorganisasjon (WHO) er eit FN-organ som jobbar for å betre helsetilstanden til verdas befolkning (FN, u.å.). WHO har utarbeida ein europeisk standard for seksualitetsundervising og definerer det som ein livslang prosess kor individet tileignar seg informasjon og dannar eigne haldningar og verdiar. WHO vektlegg at undervisinga skal respektere menneskerettar og mangfald, bli tilpassa barn og unge sin alder, kunnskapsbehov og kulturell bakgrunn (WHO & BZga, 2010, s. 17). I tråd med WHO bruker eg omgrepet *seksualitetsundervising* framføre *seksualundervisning*, då førstnemde i større grad dekkjer det komplekse mellommenneskelege og kjenslemessige aspektet som undervisinga bør innehalde (WHO Regional Office for Europe & BZga, 2010).

Som lærar møter ein gjerne spontane situasjonar kor kropp og seksualitet blir tematisert, både i og utanfor klasserommet. Med *seksualitetsundervising i småskulen* tenker i denne oppgåva først og fremst på den planlagde undervisinga som tar opp tema rundt kropp,

kjensler og seksualitet. Teoridelen av oppgåva gir ei vidare avklaring av seksualitet. Omgrepa *småskulen, småtrinnet* og *1.-4. trinn* blir i oppgåva rekna som ulike nemningar for same betyding,; opplæringa av elevar mellom 6 og 9 år.

Kompetansemål er definerte mål for elevane si læring alle fag, etter alle trinn. Kompetansemål vart lansert med skulereforma og læreplanverket *Kunnskapsløftet* og er eit styringsverktøy som seier fortel kva elevane skal tileigne seg av kunnskap, ferdigheiter og haldningar (Utdanningsforbundet, 2013, s. 20). I småskulen er kompetansemåla definert etter kva elevane skal kunne etter 2. og 4. trinn. Kompetansemåla som er til analyse i denne studien er henta frå faga kroppsøving, norsk, KRLE, naturfag og samfunnsfag (Vedlegg 1, tabell 1-1.)

1.1.2 Avgrensing

Av omsyn til oppgåva si omfangsavgrensing tar eg ikkje spesifikt opp teori og problemstillingar knytt til undervisningsplanlegging, ungdomsseksualitet, seksuell orientering og variasjon, seksualitet hos barn og unge med funksjonsnedsetting, (seksuell) danning, heteronormativitet, kulturforskjellar, overgrep og omsorgssvikt, lærebøker som tar føre seg seksualitet, kjønn og likestilling. Dette er svært interessante tema, som alle er relaterte til seksualitetsundervisning, men som fell utanfor forskningsspørsmålet i bacheloroppgåva. Eg har også valt vekk seksualitetsundervisninga si historie, utvikling og påverknadsfaktorar av same grunn.

1.2 Kontekst

Kompetansemåla som er gjenstand for analyse i denne studien, er henta frå dagens læreplan *Kunnskapsløftet*, som vart sett i kraft frå og med skuleåret 2006/2007 (Udir, u.å./a). Opplæringslova, den generelle delen av læreplanverket, prinsippa for opplæringa og særleg kompetansemåla i ulike fag, er rettleiande for læraren si seksualitetsundervisning (Udir, 2001, s. 3). Utover desse har Utdanningsdirektoratet (Udir) gitt ut ressursheftet *Seksualitet og kjønn* i 2011, som fagleg ressurs for lærarar. Her kan ein lese at ressursheftet tar utgangspunkt i at seksualitet "tematiseres i skolens undervisning i en rekke sammenhenger, også når seksualitet ikke står på dagsordenen" (Udir, 2011, s. 8).

Det finst lite kunnskap og nesten inga forskning på barneseksualitet (Vildalen, 2014, s. 14). At det finst lite forskning på barneseksualitet og seksualitetsundervisning på barneskulen

kjem tydeleg til uttrykk når eg har søkt etter tidlegare forskning på området. Gjennom søk med relaterte nøkkelord, har det dukka opp ei rekke studium som undersøker seksuell danning, seksualitetsundervising på ungdomsskulen, seksualitet hos barnehagebarn, koplinga mellom seksualitet og psykisk helse, utviklingshemma barn og seksualitet og så vidare. Eg har enno ikkje funne noko studium som undersøker kompetansemåla kopla til seksualitetsundervising på barneskulen. Det kan virke som at seksualiteten til barn i småskulealder lir av ei usynleggjering også i pedagogisk og samfunnsvitskapeleg forskning.

Eg har funne éi mastergradsoppgåva som studerer lærarar i barneskulen sine opplevingar og erfaringar av å undervise i seksualitet; *Seksualitetsundervisning – ”Gudene vet hva seksualitetsundervisning egentlig er altså...* Informantane i studien var alle tilsett som klassekontaktar spreidd mellom 1. og 7. trinn (Hansen & Hebnes, 2017).

1.3 Oppbygging av oppgåva

Føremålet med det første kapittelet av oppgåva har vore å aktualisere og presentere problemområdet og forskingsspørsmålet for bacheloroppgåva. Andre kapittel tar føre seg teori om seksuell utvikling og seksualitetsundervising. Det er med grunnlag i denne delen av teorien at eg har utvikla kategoriar og omgrep til bruk i analysen av kompetansemåla. I teorikapittelet plasserer eg også lærarrolla og læreplanverket i dagens utdanningspolitiske kontekst. I det tredje kapittelet gjer eg greie for samfunnsvitskapeleg forskning, og beskriv og grunngir forskingsdesignen eg har brukt i studien. Fjerde kapittel presenterer funna eg har gjort i studien og femte kapittel drøftar desse. I sjetten og siste kapittel vil eg kome med avsluttande refleksjonar.

2 Teori

I dette kapittelet gjer eg greie for seksualitet, barneseksualitet og seksualitetsundervising, og kontekstualiserer desse omgrepa innanfor dagens lærarrolle og læreplanverk. Men først, kva slags forankring har seksualitetsundervising i skulen?

Tema knytt til seksualitetsundervising handlar i stor grad om personleg og sosial utvikling og i grunnskulen er målet om personleg og sosial utvikling forankra i opplæringslova, den generelle delen av læreplanverket, prinsippa for opplæringa og kompetansemåla (Udir, 2001, s. 3). Føremålsparagrafen for Opplæringslova § 1-1 (1998) slår fast at opplæringa skal byggje på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og på menneskerettane. Noreg ratifiserte barnekonvensjonen i 1991 (FN, 2018) som slår fast at staten skal ta ansvar for barn si personlege utvikling (FN, 1989). Eit anna viktig prinsipp for opplæringa i den norske grunnskulen er at det er foreldre som har hovudansvaret for egne barn, og at opplæringa i skulen skal skje i samarbeid og forståing med heimen (Opplæringslova, §1-1, 1998).

Teori om seksualitet er stort sett henta frå sexologisk fagfelt. Som allereie slått fast, er det gjort lite forskning på barneseksualitet og inneheld ei rekke normative vurderingar om kva slags kunnskap og haldningar vaksne bør overlevere til barn. Fordi lærarar er signifikante vaksne for barn på småtrinnet, meiner eg at teorien også er relevant for seksualitetsundervising i 1.-4. klasse.

2.1 Seksualitet

”Seksualitetens hovedfunksjon er å danne relasjoner som sikrer overlevelse i form av ivaretagelse, god psykisk og fysisk helse og produksjon av nye generasjoner” (Vildalen, 2014, s. 14). WHO Europa sin definisjon av seksualitet femner endå vidare:

Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. (...) Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors (WHO Regional Office for Europe & BZga, 2010, s. 17).

Seksualitet er altså eit pluralistisk fenomen. For denne oppgåva er det sentralt å merke seg seksualitet som ein mangfaldig del av ei livslang utvikling, at reproduksjon berre er ei av sidene ved fenomenet og at seksualitet blir påverka av mange ulike biologiske og kulturelle faktorar. Seksualitet er med det også eit kulturelt fenomen som endrar seg i takt med samfunnet (Vildalen, 2014, s. 187). I denne oppgåva blir seksualitet forstått innanfor ei vestleg og norsk ramme, i tråd med føremålsparagrafen for Opplæringslova (1998, §1-1).

2.1.1 Barneseksualitet

Fordi barn ikkje veit kva seksualitet er, kan det kanskje vere lett å gløyme at dei også har ein seksualitet (Aasland, 2015, s. 14). Seksualitet er ein integrert del av menneska si utvikling og relasjonar, og forholdet til eigen kropp og seksualitet blir gradvis utvikla allereie i frå babystadiet (Vildalen, 2014, s. 13). Barneseksualiteten skil seg først og fremst frå vaksenseksualitet ved at den handlar om forholdet til eigen kropp og kjensler, og at barna uttrykker seksualitet gjennom utforsking og lek (Aasland, 2015, s. 25).

Leik bidrar til barn si kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 6). Gjennom leiken knyter barna sterkare band og lærer at dei ikkje er åleine om seksuelle kjensler. Positive erfaringar kan redusere frykta for nærleik, å vere naken kring andre og skam knytt til seksualitet når dei blir eldre (Langfeldt, 2005, s. 84).

Barn treng kunnskap og språk om kjønnsorgan, kropp, seksualitet, kjensler, pubertet, utvikling, og forplanting fordi språket er eit verktøy til å uttrykke kjensler og snakke om seksualitet (Aasland, 2015, s. 21). Men det er viktig at kunnskapen og språket må tilpassast barn og unge sitt eige utviklingsnivå (Vildalen, 2014, s. 55). Fordi det er ein vedvarande prosess å utvikle eit godt forhold til kropp og seksualitet, bør ein snakke om seksualitet under heile oppveksten (Vildalen, 2014, s. 24, 109). For at ungdom skal få realistiske forventingar til kropp og seksualitet er det viktig å gi dei erfaring med å snakke om seksuelle følelsar frå dei er små. Dersom barneseksualiteten blir usynleggjort risikerer ein at barna kan få uheldige misoppfatningar og urealistiske forventingar til seksuallivet. Manglande språk for seksualitet og overlevering av tabu og skam kan dessutan gjere det vanskeleg og sårbart for barna å ta opp små eller store problem med vaksne (Vildalen, 2014, s. 50, Aasland, 2015, s. 19, 89).

Ved å gi barna eit språk for å snakke om seksualitet, gjer ein dei også moglegheit til å snakke om vonde opplevingar og løyndomar. Statistisk sett opplever 15% av norske barn ein eller fleire former for seksuelle overgrep før dei fyller 18 år (Thoresen og Hjemdal, 2014, s.

61). Dei helsemessige konsekvensane av dette kan vere svært alvorlege. Mange barn som opplever overgrep blir også manipulert, og ein viktig effekt av å gi barn kunnskap og språk om seksualitet er at ein innskrenkar makta overgripingar kan ha over barn (Aasland, *Barna, de unge og seksualiteten*, 11.01.18).

Seksualitet er eit relasjonelt fenomen fordi seksualiteten utviklar og endrar seg gjennom heile livet i samspel med menneska rundt ein. Gjennom positive og negative responsar tilpassar barnet seg omgjevningen. Både tilbakemeldingar, haldningar og erfaringar påverkar barnet si seksuelle utvikling og bevisstheit (Aasland, 2015, s. 13, 15). Biologisk heng seksuelle reaksjonar saman med hjernefunksjonar og hormon som er sentrale for samhøyr og tilknytning mellom menneske (Vildalen, 2014, s. 44). Ifølge ulike tilknytningsteoriar (Ainsworth, 1972, Bowlby 1969 og Mahler, 1979 sitert i Vildalen, 2014, s. 32) vil tidlege relasjonelle opplevingar påverke den livslange utviklinga av identitet, sjølvkjensla og evna til intimitet og autonomi. Gjennom å bli tolt og forstått av trygge omsorgspersonar, utviklar barnet evner til å regulere kjensler og reflektere over eiga rolle og åtferd (Aasland, 2015, s. 14). Overvaking eller negative tilbakemeldingar på normal seksuell utforsking, kan føre til at barn koplar seksuell lystkjensler til ubehag. Dette kan igjen bidra til negative kroppsupplevingar, sjølvbildeproblematikk for barna og utfordringar i parrelasjonar som vaksne (Vildalen, 2014, s. 31, 49).

2.2 Seksualitetsundervising

”Skolen er en sentral arena for kunnskapservvervelse og holdningsdannelse i den oppvoksende slekt” (Vildalen, 2014, s. 186). Til trass for dette har seksualundervisinga i den norske grunnskulen lenge vore mangelfull; den har ikkje gitt elevane tilstrekkeleg handlingskompetanse, hatt utdatert undervisningsmateriell og neglisjert betydninga av å gi lærarar nødvendig og oppdatert seksualkunnskap. Ved å framstille seksualitet som eit fenomen for heterofil, vaksne menneske, har skulen vore med på å oppretthalde ei manglande forståing for seksualitet som ein naturleg del mennesket sitt liv. Kunnskap om seksualitet som del av utvikling, tilknytning og relasjonar har omtrent blitt usynleggjort (Vildalen, 2014, s. 16, 29, 186).

Barn treng kunnskap om korleis dei har blitt til og fødd. Studium viser at kunnskap om reproduksjon minskar uønskt seksualåtferd og utset seksuell debut (Myklestad, 2003, s. 46). Men med reproduksjon som hovudfokus i seksualitetsundervisinga risikerer ein å oppretthalde

mytar og førestellingar rundt seksualitet, kjønn og roller. Det påverkar kva ein lærer barn, og korleis ein stiller seg til barn sine seksuelle kjensler. Det kan gi eit manglande positivt bilde på seksualitet, fordi synet på seksualitet utelukkande som eit vaksenfenomen hindrar ein i å kommunisere viktige aspekt som lyst og glede. I staden for å balansere mellom positive sider og negative realitetar, er det ein tendens til å fokusere på problem som kjønnsjukdomar, overgrep og uønskt graviditet. Slik evnar ein verken å tilpasse undervisinga til barna sitt seksuelle utviklingsstadium, eller å førebu dei på den uvissa dei aller fleste menneske kjenner på kring seksuelle kjensler i relasjon til andre (Vildalen, 2014, s. 24, 26, 201).

2.2.1 Lærarrolla og seksualitetsundervising

Læraren er ein sentral og avgjerande faktor for all undervising, og lærarrolla fordrar allsidig kompetanse. Stortingsmelding 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* definerer lærarrolla som ”summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Forventingane til lærarane har blitt fleire, meir mangfaldige og komplekse i den noverande skulereforma (Askling et al., 2016, s. 33). Likevel ligg kjernen i læraryrket framleis i å legge til rette for og leie elevane si læring. Ut over elevane sjølv og heimane deira, er læraren den viktigaste påverknadskjelda for elevane sine skuleprestasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

I ei undersøking utført av Senter for seksuell og reproduktiv helse og rettar (Sex og samfunn), kjem det fram at sju av ti grunnskulelærarar meiner at seksualitetsundervising er like viktig som andre obligatoriske emne, og at lærarane har eit stort engasjement for temaet. Same undersøking visar at sju av ti lærarar meiner at kvaliteten på seksualitetsundervisinga i skulen er for dårleg (Sex og samfunn, 2017, s. 15). Paradokset kan tyde på at forklaringa på at seksualitetsundervisinga ikkje er god nok, ligg ein annan stad enn i innsatsen, interessa og engasjementet til lærarane.

2.4 Læreplanverket LK06

Ifølge Vildalen er det ”de makthavende i et samfunn som styrer religiøs, filosofisk og vitenskapelig utvikling, og de står helt sentralt i definering av hva som er naturlig, hva som er lov og hva som er skadelig” (Vildalen, 2014, s. 21). På denne måten kan ein seie at staten har forsøkt å kontrollere unge sin seksualitet gjennom seksualitetsundervisinga i skulen

(Bergstrøm, 2014). Denne bacheloroppgåva er skriven innanfor skulereforma *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) som vart innført i 2006. Læreplanverket er ei forskrift til opplæringslova og dermed eit viktig styringsdokument i norsk utdanningspolitikk (Udir, u.å./a). Gjennom læreplanen legg Kunnskapsdepartementet rammer for innhald og mål i undervisinga, og definerer kva for samfunnsmessige verdiar, interesser og kunnskapar som er gyldige (Engelsen, 2009, s. 77). I generell del av læreplanen kan ein lese at læreplanen skal gi elevane ”kunnskap og modnad til å møte livet praktisk, sosialt og personleg” (Udir, 2015, s. 13). Altså har skulen ikkje berre mål om fagleg utvikling for elevane, men også sosial og personleg utvikling.

Fordi store delar av oppveksten til barn og unge i Noreg føregår på skulen, spelar skulen ei stor rolle for barn og unge si forståing av seksualitet (Røthing & Svendsen, 2015, s. 275). Den norske skulen bygger på einskapsskuleprinsippet om å gi ”en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et samordnet skolesystem” (Thune, Reisegg & Askheim, 2015), og skal bidra til eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag i befolkinga (Nordahl, 2000, s. 11). Samfunnsmessig har seksualitet i lang tid vore tabu- og skambelagt, og desse gamle føringane sit godt fast i kulturen (Vildalen, 2014, 49).

3 Metode

Forskingsspørsmålet har vore rettleiande for arbeidsprosessen, men også vore til stadig omforming i løpet av studien. Utviklinga av forskingsspørsmålet blir ifølge Grønmo eit mål og ein innsats for å ”oppnå en stadig bedre kopling mellom teori og empiri” (Grønmo, 2016, s. 83). Forskingsspørsmålet i oppgåva er tydeleg og gir retning for metodiske og faglege val, samtidig som det muliggjer utforsking undervegs; to sentrale kjenneteikn for kvalitative forskingsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 51). Denne undersøkinga er ein samfunnsvitskapeleg, kvalitativ og deduktiv dokumentanalyse. I følgjande kapittel vil eg gjere greie for desse omgrepa og relatere dei til denne studien. Eg forklarar og grunngir forskingsdesignen eg har brukt og tydeleggjer analyseprosessen eg har vore igjennom. Avslutningsvis reflekterer eg rundt kvaliteten på studien gjennom omgrepa validitet og reliabilitet.

3.1 Samfunnsvitskapeleg metode; teori, empiri og data

Samfunnsvitskap bygger på systematisk forskning som undersøker ulike forhold i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 15). Vitskapen prøver å forstå og forklare ulike samfunnsforhold, og bidreg til å forkaste og forandre ulike samfunnsforhold (Grønmo, 2016, s. 24). Skulen er ein sentral samfunnsinstitusjon og det blir derfor naturleg å plassere forskning på skule- og utdanningsfeltet innanfor samfunnsvitskapeleg forskning.

Målet med den samfunnsvitskapelege metoden er å samle data for å få ei betre forståing av røynda. Metoden legg føringar for korleis ein skaffar informasjon om den sosiale røynda, korleis denne informasjonen kan analyserast og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I tillegg til metodar, består samfunnsvitskapen av empirisk kunnskap og teoretisk forståing.

Empiri er opplysningar om faktiske forhold i samfunnet, basert på informasjon tileigna gjennom sanseerfaringar. Fordi informasjonen er filtrert gjennom menneskelege sanseorgan, blir den påverka av menneska som gjer seg desse erfaringane. Grunnleggande prinsipp innan samfunnsvitskapeleg verksemd er *rasjonalitet* og *logikk*. Fordi samfunnsvitskapelege metodar er tolkande, er det essensielt at vurderinga av sanning bygger på desse prinsippa (Grønmo, 2016, s. 31). Eit sentralt kjenneteikn ved samfunnsvitskapelege studium er at empirien blir behandla på ein systematisk måte; innsamla empiri som er registrert og systematisert utgjer *empiriske data*. For å avdekke nye eller ukjente forhold i samfunnet, blir desse dataa analysert på ein systematisk måte (Grønmo, 2016, s. 47). Det er det vanleg å skilje mellom kvantitative

og kvalitative metodar, men ifølge Grønmo (2016, s. 22) er det egentleg heller snakk om kvantitative eller kvalitative *eigenskapar* ved dataa. Enkelt sagt uttrykker kvantitative data informasjon i form av tall eller mengder, mens alle andre data er kvalitative. Kvalitative metodar er fleksible, med den verknaden at resultata ikkje like lett let seg samanlikne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Flexibiliteten tillèt ein å endre og tilpasse det metodiske undersøkingsopplegget etter kvart som ein gjer seg erfaringar undervegs, og er eit sentralt kjenneteikn for metoden. I kvalitativ metode er det vanleg å samle inn data gjennom intervju, observasjon og/eller dokumentanalyse.

Empirisk forskning har ein ei målsetting om å integrere teori og empiri. Teorien utgjer ei referanseramme for forskinga som består av generelle påstandar om røynda (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25). Teori blir definert som ”et sett med eller et system av begreper og relasjonar som står i et gjensidig forhold til hverandre, og som sammenfatter og ordner forutsetningar, antakelser og kunnskaper om samfunnet” (Grønmo, 2016, s. 48).

3.2 Kvalitativ dokumentanalyse

Målet for dokumentanalyse som metode innafor den samfunnsvitskapelege forskinga, er å få ei heilskapleg forståing av spesifikke samfunnsforhold. *Dokument* betyr ”alle slags skriftlege kilder som er tilgjengelige for forskerens analyser” (Scott, 1990 referert i Thagaard, 2013, s. 62). Fordi dokumenta ein undersøker i dokumentanalysen er skriva for eit anna føremål enn det forskaren skal bruke dei til, er det viktig å sjå teksten i lys av konteksten den er skriven i (Thagaard, 2013, s. 63). Fire kjeldekritiske vurderingar ein bør granske er *tilgjengelegheit*, *relevans*, *autentisitet* og *truverd* (Grønmo, 2016, s. 136). I mitt studium analyserer eg eit svært avgrensa datamateriale; utvalde kompetanssmål som er henta frå læreplanane for naturfag, samfunnsfag, norsk, KRLE og kroppssøving i læreplanverket LK06. Som offentlege, dokument meiner eg kjeldene møter alle dei fire krava nemnt ovanfor. Dokumenta er for all framtid tilgjengeleg for offentlegheita, dei har høg relevans for forholdet eg undersøker, og har høg autentisitet og truverd i kraft av å vere offentlege utdanningspolitiske dokument.

3.2.1 Analyseprosessen

Kvalitative data snakkar ikkje for seg sjølve, dei må analyserast og tolkast. Å analysere betyr å ”dele noe opp i biter eller elementer” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 94), og målet med dette er å finne ein bodskap, ei meining og eller eit mønster samansett av dei enkelte bestanddelane. I dokumentanalyse har relevant teori også ei rolle som analyseverktøy i tillegg til kjeldene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 88.) I denne studien starta analyseringsarbeidet allereie i gjennomgang av teorien. Etter at eg hadde lest meg opp på feltet og valt ut relevant teori, begynte arbeidet med å systematisere og sortere teorien etter tema. Etter å ha samla og gjennomgått teorien på nytt temavis, vart det mogleg for meg å identifisere over- og underkategoriar til bruk i analysen av datamaterialet. Resultatet av dette arbeidet var eit analyseskjema som tillét meg å identifisere eksplisitte og implisitte kvalitetar ved kompetansemåla. Eg bevega meg altså i frå teori til empiri, ein arbeidsmåte som blir beskrive som deduktiv. Å dedusere betyr å *utleie* noko frå det generelle til det konkrete (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 27).

Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 88) bør ein finne ein strategi for å kunne analysere store dokument. Datamaterialet mitt er av svært avgrensa omfang, men fordi analyseprosessen starta med å lese, forstå og systematisere teorien, hadde eg behov for ein strategi for dette. I utviklinga av forskingsdesign lét eg meg inspirere av Braun & Clarke (2008) sin framgangsmåte for temaanalyse. Dokumentanalyse, innhaldsanalyse og temaanalyse er omgrep med overlappende betyding (Thagaard, 2013, s. 62). Baun & Clark opererer innanfor det psykologisk fagfeltet, men forfektar at tematisk analyse er ein nyttig og fleksibel metode for kvalitativ forskning også utanfor det psykologiske fagfelt (Baun & Clarke, 2008). Med bakgrunn i dette meiner at analysetrinna deira har overføringsverdi til denne bacheloroppgåva. Fordi forskingsopplegget mitt tek utgangspunkt i teori blei eg nøydd til å tilpasse framgangsmåten for studien min ved å utvide Braun & Clark sin analyseguide til å også omfatte analysering av teorien. Hovudpunkta i analyseprosessen kan sammenfattast i desse åtte stega:

1. Samle inn og gjennomgå teori: Lese og markere teksten med beskrivande kodar.
2. Systematisere og sortere: Gå igjennom kodane og sortere teorien etter tema.
3. Gjennomgang av teori temavis: Identifisere kategoriar og omgrep innan dei enkelte temaa

4. Første møte med datamaterialet: Identifisere relevante kompetansemål på bakgrunn av funna i steg 3. Her gjekk eg igjennom kompetansemåla i alle fagplanane for 1.-4. trinn, og valte ut kompetansemåla som kunne koplast til kategoriane eg var kome fram til gjennom analyse av teorien. Alle 13 kompetansemål er å finne i Vedlegg 1, tabell 1-1.
5. Analyseskjema: Gå igjennom kategoriar og omgrep på nytt; relatere omgrepa ytterlegare til teori og data; redusere og spissformulere. Deretter utforme skjema på bakgrunn av tema og kategoriar (Vedlegg 2, tabell 2-1 og 2-2).
6. Gjennomføre analyse: Identifisere kvalitetar i kompetansemåla. Undervegs justere, tilpasse og spissformulere omgrepa ytterlegare.
7. Gjennomføre analyse på nytt: Samanlikne og vurdere resultatata.
8. Samle og velje ut funn: Velje ut dei mest sentrale funna, strukturere og tolke desse.

Ein forskar sitt perspektiv vil alltid vere med å påverke val og tolkingar av teksten (Grønmo, 2016, s. 180). Undervegs i prosessen har eg vore oppteken av å at analysen skulle gå føre seg på bakgrunn av logiske og rasjonelle kriterier og argument. Eg har gått fram og tilbake i prosessen, gjenteke nokre av analysestega og på den måten jobba for å oppnå høgare kvalitet på studia. Eit eksempel på dette er at eg har gjentatt steg 6 i to omgangar og samanlikna resultatata eg har kome fram til. Dette har bidrege til nøyaktigheit.

3.2.2 Kategoriar i analyseskjemaet

Som vist bestod første del av arbeidet med bacheloroppgåva å bli kjent med aktuell teori. Ved første gjennomgang noterte eg meg overordna tema for teorien; *seksualitet, barneseksualitet, opplæring og undervising, relasjonskompetanse, lærarkompetanse, samfunn, politikk og historie*. Etter ny gjennomgang og omformulering av dei overordna temaa, stod eg att med *seksualitet og undervising* som dei aller mest relevante for oppgåva. Heretter gjekk eg gjennom temaa og utarbeida kategoriar og underkategoriar for analyseskjema. Det blei det tydeleg for meg at kva syn og forståing læraren har av seksualitet er heilt avgjerande for innhald og haldning i lærarar si seksualitetsundervising, og det resulterte i dei overordna kategoriane *vaksenseksualitet, barneseksualitet og nøytral seksualitet* (Vedlegg 2, tabell 2-1).

Eg vart nysgjerrig på om kompetansemåla uttrykker nokon form for seksualitetssyn, og i så tilfelle kva slags tilnærming dei viser.

I tabell 2-2 kan ein sjå dei ulike kunnskapsområda innan seksualitetsundervising eg har identifisert som kategoriane; *kropp*, *kjensler*, *identitet*, *samspel*, og *samfunn*. Som sett ovanfor blir barna sin seksualitet kjenneteikna av barnet sitt forhold til eigen *kropp* og *kjensler* (Aasland, 2015) og dei to underkategoriane utgjer derfor to grunnleggande kunnskapsområde innafor seksualitetsundervisinga. Kategorien *følelsar* (tabell 2-2) er berre utdjupa med omgrepa positive/negative og fysiske/psykiske kjensler, sidan det ikkje er føremålstenleg å ta føre seg alle slags kjensler i samband med seksualitetsopplæringa. Hovudfokuset mitt i analysen har i kva grad kompetansemåla tek opp kjensler, og ikkje kva slags kjensler det er snakk om. Sidan seksualitet er ein integrert del av mennesket si utvikling og sjølvforståing, er *identitet* også eit viktig kunnskapsområde for seksualitetsundervisinga. Ei kunnskapsrik og positiv seksualitetsopplæring kan bidra til eit sunt og godt forhold til eigen kropp og seksualitet. Kunnskapsområdet som tar føre seg sosiale ferdigheiter og kunnskapar har eg valt å kalle *samspel*. Som sett i teoridelen ligg seksualiteten sin hovudfunksjon nettopp i å skape relasjonar som sikrar overleving (Vildalen, 2014). Seksualiteten utviklar seg i samspel med andre, og erfaringar frå barndomen har sterk innverknad på relasjonskompetansen i vaksenlivet. Den siste underkategorien er *samfunn* og dreier seg om normer, verdiar, rettar og lovverk kopla til seksualitet og legg indirekte og direkte rammer for seksualitet som fenomen i samfunnet.

Kategoriane vidt formulerte, og ein del av kunnskapsområda er dessutan overlappande. Eksempel på dette er respekt/toleranse og normer/verdiar, og grensesetting og rettar/lovverk. Dei ulike kategoriane utgjer saman ein heilskap, og står i eit innbyrdes forhold. Kategoriane i analyseskjemaet er ein abstraksjon av verkelegheita og fungerer som eit analyseverktøy fordi dei tydeleggjer ulike område i seksualitetsundervisinga. Det tillèt meg å avdekke kva slags fagleg innhald kompetansemåla legg opp til.

3.4 Kvalitet i studien; validitet og reliabilitet

All forskning bør bli vurdert på bakgrunn av kor påliteleg, gyldig og relevant undersøkinga er. Kvaliteten på studien må dessutan sjåast i samanheng med målet og kva den skal brukast til. Målet med dataa er å illustrere spesifikke problemstillingar. Jo meir veileigna datamaterialet er til

å belyse nettopp desse problemstillingane, dess høgare kvalitet har det (Grønmo, 2016, s. 237). I denne vurderinga er det vanleg å snakke om *validitet* og *reliabilitet* (Thurén, 2009, s. 31).

Validitet kan omsetjast til *gyldigheit*, og vurderer kor stor grad undersøkingsopplegget eignar seg til å samle empiriske data som er relevante for problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 241), og om ein faktisk undersøker det ein meiner å undersøke (Thurén, 2009, s. 32). Det handlar om utveljing av informasjonstypar, førebuingar føre datainnsamling, val av tema og utforming av forskingsdesignen (Grønmo, 2016, s. 242). I denne studien er koplinga mellom datamateriale og forskingsspørsmål svært tett; datamaterialet består av 13 kompetansemål som er relevante for seksualitetsundervising på 1.-4. trinn. For å kunne utføre analysen har eg utvikla eit omgrepsapparat henta i frå sexologisk teori, frå denne har det kome klart fram ulike potensielle innhaldsområde for seksualitetsundervisinga. På denne måten har eg sikra ei brei og relevant tilnærming til innhaldet i kompetansemåla, og såleis undersøkt det eg faktisk meinte å undersøke. Fordi eg har undersøkt innhaldet i kompetansemåla, og ikkje korleis lærarar nyttar seg av kompetansemåla i praksis eller kva opplevingar/erfaringar lærarar har med dei, har den kvalitative dokumentanalysen vore velegna som metode.

Fordi mange av kompetansemåla er vidt formulerte, blir også tolkingsramma vidare enn om kompetansemåla var meir spesifikke. Eg har tolka til implisitte kvalitetar i kompetansemåla; ein del av kompetansemåla er vidt formulerte og uttrykker ikkje eksplisitt mål om kunnskap og ferdigheiter som gjeld seksualitetsundervising. Implisitt betyr *underliggende* eller *underforstått*, og er noko ein reknar med bli forstått ”selv om det ikke blir sagt direkte” (Implisitt, 2017). Ei vid tolkingsramme impliserer at forskjellige personar med ulike erfaringshorisontar kan tolke eit indirekte innhald ulikt. Fordi læraryrket krev at ein har god kjennskap til læreplanverket, meiner eg at det er grunn for å anta at lærarar deler ei felles forståing for læreplanen og kompetansemåla. Samtidig er eg bevisst på at dette er eit fagfelt eg er interessert i, har brukt myke tid på å sette meg inn i og etterkvart tileigna meg mykje kunnskap om, noko som påverkar mi eiga forståingsramme. Dette kan ha ført til i at eg oppfattar meir underliggende innhald i kompetansemåla enn ein gjennomsnittleg lærar. Eg har lagt vekt på å unngå dette i analyseringsprosessen.

Reliabilitet handlar om i kva grad ei forskning er *påliteleg* eller ikkje. Reliabiliteten vurderer om målingar er korrekt utford, om lesarar får tillit til at forskinga er utford på ein overtydande måte og om forskaren opptreer reieleg (Thagaard, 2009, s. 190, Thuren, 2009, s. 31). I denne oppgåva kjem reliabiliteten til uttrykk gjennom openheit rundt eiga føreforståing og ståstad, nøyaktigheit og transparens kring forskingsmetoden og framgangsmåte; grunngjeving for val av kvalitativ dokumentasjonsanalyse, korleis eg har arbeidd med teorien for å kome fram til kategoriar i analyseskjemaet, og belyst stega eg har tatt i analyseringsprosessen. Eg er open om

tolking av implisitt innhald i kompetansemåla, og argumenterer for at tolkinga har skjedd ut i frå logiske og rasjonelle resonnement. Studien beveger seg innan eit svært avgrensa og relativt utforska felt, og som tidlegare nemnt har eg ikkje funne andre studium som tar føre seg læreplanen eller kompetansemåla si tyding for seksualitetsundervisinga i skulen. Eg har derfor berre hatt forskning som beveger seg litt utanfor mitt eige felt å støtte meg på. Eg meiner at det har gjort studien ekstra relevant, samtidig som det har stilt endå høgare krav om nøyaktighet og reielegheit. Innan kvalitative og tolkande arbeid finst det alltid subjektive moglegheiter, og eg har under heile studien jobba for å oppnå kvalitet og generaliserbarheit, blant anna ved å gjenta prosessar i analysearbeidet og drøfte ulike problemstillingar undervegs med rettleiar. Målet for ein kvar forskingsdesign er at andre vil kunne kome fram til dei same resultata dersom ein nyttar seg av det same undersøkingsopplegget på same type fenomen. På bakgrunn av arbeidsmåten eg har beskrive her, meiner eg det er grunn for å hevde at dette er sannsynleg.

4 Presentasjon og tolking av funn

Studien har avdekka ei rekke funn. Nokre av funna knyter seg generelt til seksualitetsundervising, og er eit resultat av arbeidet med teori og kontekst for dagens seksualitetsundervising. Funna seier noko om seksualitetsundervisinga sine vilkår, og eg vil oppsummere desse i eit eige avsnitt under. Hovudfunna i studien har kome som eit direkte resultat av analysen og svarar på problemstillinga ”Kva fagleg innhald legg kompetansemåla for seksualitetsundervising på 1.-4. trinn opp til?”

Analyseskjemaet i tabell 2-2 (Vedlegg 2) gir eit visuelt bilde av funna, og som ein kan sjå er det mykje informasjon å finne. Fordi det er mykje å ta tak i og dei ytre rammene for bacheloroppgåva avgrensar omfanget, vil eg vidare konsentrere meg om dei mest sentrale funna og mine tolkingar av desse. Å *tolke* betyr å sette noko inn i ein større samanheng og få tak i underliggende mening (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 93).

4.1 Generelle funn

Eitt av dei mest openberre funna i studien er at det generelt finst lita forskning og kunnskap om barneseksualitet. Det ser ut til at seksualitet er særleg usynleggjort i lærarutdanninga. Dei einaste temaa som kan koplant til seksualitet i rammeplanen for grunnskulelærerutdanninga, er vald og seksuelle overgrep (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen, 2010).

Eit anna sentralt funn er at det finst svært få offisielle seksualitetsundervisningsressursar for lærarar. For utanom den generelle delen av læreplanverket, prinsippa for opplæringa og kompetansemåla i dei ulike fag, finst det berre eitt ressurshefte til støtte for lærarane. Heftet *Seksualitet og kjønn* er først og fremst ein ressurs for førebygging av kjønnsrelatert mobbing og seksuell trakassering, her er negative sider ved seksualitet i fokus. Ressursheftet kjem med konkrete forslag til korleis opplæring om seksualitet kan utformast i samband med kompetansemål i enkeltfag. Heftet blei utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2011, men då læreplanen vart revidert i 2013 fekk dei mange fag fornya kompetansemål (Udir, 2014, s. 11). Kompetansemåla ressursheftet diskuterer er erstatta av nye kompetansemål, og dermed er den einaste tilgjengeleg ressursen for lærarar utdatert.

4.2 Hovudfunn

Seksualitet er berre nemnt eksplisitt i eitt av kompetansemåla; i fagplanen for samfunnsfag kan ein lese at eleven etter 4. trinn skal kunne samtale om tema knytt til seksualitet,

grensesetjing, vald og respekt (Udir, 2013a). Om lag 80% av kunnskapsområda eg har identifisert er implisitte. Kompetansemåla med eksplisitt innhald dreier seg i all hovudsak om respekt og toleranse, grensesetting, og seksualisert mobbing, trakassering, vold og overgrep. Berre to kompetansemåla er plassert etter 2. trinn, med andre ord rettar kompetansemåla for elevane i småskulen seg i hovudsak til barn i 8-9 årsalderen.

4.2.1 Tilnærming

Kompetansemåla si generelle tilnærming til seksualitet er nøytral. Elleve av tretten kompetansemål uttrykker ingen føringar for om seksualitet skal forståast som eit vaksen- eller barnefenomen. Eg har tolka eitt av kompetansemåla til å dreie mot vaksenseksualitet.

Kompetansemål 5 (tabell 1-1, vedlegg 1) som er henta frå samfunnsfag etter 4. trinn tar opp variasjonar i familieformer og relasjonar og oppgåver i familien (Udir, 2013a). Grunnen til at eg meiner dette kompetansemålet fokuserer på seksualitet som vaksenfenomen er vektlegginga av familieformer og relasjonar i familien. Her meiner eg det er grunn for å anta at undervisinga i hovudsak fokuserer på elevane sine eigne familiar, med dei vaksne sine innbyrdes relasjonar som vilkår for den familieforma eleven veks opp i.

Det andre kompetansemålet som skil seg ut er kompetansemål 10 (tabell 1-1) etter 4. trinn i KRLE. Dette seier at eleven skal kunne ”bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd og kunne finne eksempel i media og ved bruk av internett” (Udir, 2013b). Her er det eit eksplisitt fokus på barn sine rettar og likeverd, noko eg tolkar som ei indirekte anerkjenning av barn sin seksualitet. Barnekonvensjonen slår fast kva barn har rett til, men også kva dei har rett til fridom frå – blant anna seksuelt misbruk (Barnekonvensjonen, 1989, art. 19).

4.2.2 Kropp

Eit betydeleg funn i studien av kompetansemåla er kropp og utvikling i liten grad blir relatert til barna sin seksualitet, og at berre to kompetansemål fokuserer på faktakunnskap om kroppen. Ingen av kompetansemåla tek opp pubertet eller reproduksjon, slik teorien anbefaler. Kompetansemålet etter 2. trinn i naturfag seier at eleven skal kunne ”sette navn på og beskrive funksjonen til noen ytre og indre deler av menneskekroppen” (Udir, 2013c), mens kompetansemålet etter 4. trinn handlar om å ”beskrive i hovedtrekk hvordan

menneskekroppen er bygd opp” (Udir, 2013d). Begge kompetansemåla opnar opp for å snakke om kroppen som del av barna sin seksualitet, men legg ingen føringar for det.

4.2.3 Følelsar

Kompetansemåla har eit relativt breitt fokus på følelsar; seks av tretten kompetansemål tek det opp. Kompetansemål 4 (tabell 1-1) tar opp følelsar direkte og er henta frå læreplanen i naturfag. Ifølge kompetansemålet skal eleven kunne ”observere og beskrive hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner, og samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse” etter 4. trinn (Udir, 2013d).

Kompetansemålet femner vidt og opnar opp for å snakke om følelsar kopla til kropp og seksualitet.

Døme på kompetansemål som indirekte legg opp til å snakke om følelsar er kompetansemål 2 og 6 (tabell 2-2). Det første er henta i frå naturfag etter 2. trinn og seier at elevane skal kunne samtale om grensesetting, forståing og respekt for eigen og andre sin kropp (Udir, 2013a). Grensesetting, forståing og respekt ser eg som ulike faktorar for eiga og andre si sjølvkjensle og er tett knytt til elevane sitt kjensleliv. Kompetansemål 6 (tabell 1-1): ”gje døme på rettar barn har, og ulike forventningar jenter og gutar møter i kvardagen, og samtale om korleis forventningane kan opplevast” (Udir, 2013c) i samfunnsfag etter 4. trinn koplar eg til følelsar gjennom vektlegginga av *opplevingane* til elevane.

Som me såg i den sexologiske teorien er vektlegging av positive følelsar som *lyst* og *glede* betydingsfull for ei god seksualitetsundervising. Det er eit funn i studien at ingen av kompetansemåla legg spesifikke føringar for å framstille seksualitet i eit positivt lys.

4.2.4 Identitet

Over halvparten av kompetansemåla rører ved elevane si identitet, og kategorien er derfor eitt av dei tre største kunnskapsområda i kompetansemåla. Åtte av tretten kompetansemål legg opp til ei undervising som handlar om elevane sitt forhold til seg sjølv, men dei fleste kompetansemåla har riktig nok ei implisitt tilnærming til dette. Berre kjønnsroller og forventingar er eksplisitt uttald i kompetansemål 6, (sjå avsnittet over.) Kompetansemålet gir tydelege føringar for å diskutere elevane sine eigne erfaringar med kjønnsroller, underforstått ei tematisering av identitet, kjønnsuttrykk, sjølvbilde, sjølvtilitt og sjølvkjensle.

Eksempel på at kompetansemåla implisitt legg opp til undervisning om identitet er kompetansemål 11 og 13 (tabell 1-1). Ifølge kompetansemål 11 skal elevane i norsk etter 4. årstrinn kunne forklare korleis ein gjennom språkbruk kan krenke andre (Udir, 2013e). Eg tolkar krenking til å vere nært kopla til sjølvkjensle og meiner derfor at kompetansemålet legg opp til undervisning som tar elevane sitt forhold til seg sjølve.

4.2.5 Samspel

Eit betydeleg funn i studien er at kompetansemåla har eit stort fokus på sosiale kunnskapar og ferdigheiter. Kunnskapsområdet skil seg markant ut i analyseskjemaet (tabell 2-2), med størst utfall både når det gjeld implisitt og eksplisitt innhald. Elleve av tretten kompetansemål tematiserer *respekt og toleranse*. Omgrepa blir eksplisitt nemnt i kompetansemål for opplæringa i naturfag, samfunnsfag og KRLE (kompetansemål 2, 7 og 9, tabell 1-1). Det handlar om respekt både overfor ein sjølv og andre, blant anna gjennom forståing og toleranse. Eit eksempel på tolking av eit implisitt kompetansemål er nr. 5 (tabell 1-1) som dreier seg om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgåver i familien (Udir, 2013a). Kompetansemålet løfter blant anna fram at det finst eit mangfald av familiesamansetningar og samlivsformer, ein kunnskap eg meiner er med på å bidra til auka toleranse og respekt mellom menneske.

Eit anna funn i underkategorien *samspel* er at kompetansemåla i stor grad legg opp til undervisning om *grensesetting*. Kompetansemål 2 og 7 (tabell 1-1) koplar grensesetting og respekt eksplisitt til kropp og seksualitet. Vidare har eg funne at sju av kompetansemåla indirekte opnar opp for å ta tak i grensesetting. Kompetansemål 6 frå læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2013a) omhandlar barn sine rettar, ulike forventingar til gutar og jenter og opplevinga av desse forventingane. Eg meiner dette legg opp til å diskutere grensesetting i relasjon til kjønnsroller og ei bevisstgjerjing kring desse grensene.

Ti av tretten kompetansemål rettar seg mot kunnskap om *mobbing, trakassering, vald* eller *overgrep*. Dette tyder på ei markant vektlegging av temaet. Over halvparten av dei tretten kompetansemåla legg implisitt opp til denne undervisninga, mens omgrepa *vald, mobbing* og *krenking* førekjem eksplisitt i tre av kompetansemåla (7, 9 og 11, tabell 1-1). Som døme på eit kompetansemål som implisitt opnar opp for å tematisere mobbing, trakassering, vald eller overgrep vil eg trekke fram kompetansemål 8 frå KRLE som seier at eleven skal kunne ”føre ein enkel dialog om samvit, etiske levereglar og verdier” (Udir, 2013b). Grunnen

for at eg meiner at dette er at fenomena står i eit motsetnadsfult forhold til samvit, etiske levereglar og verdiar. Denne kontrasten kan vere med å tydeleggjere og eksemplifisere for elevane kva samvit, etiske levereglar og verdiar dreier seg om.

4.2.6 Samfunn

I denne kategorien har eg funne at kompetansemåla fokuserer på normer og verdiar kring seksualitet. Kompetansemål 8 (tabell 1-1) tar opp dialog rundt samvit, etiske levereglar og *verdiar* (Udir, 2013b), og eg tenker at dette mellom anna kan koplust til toleranse og openheit kring seksualitet og til relasjonskompetanse. Ti av tretten kompetansemål legg indirekte opp til å tematisere normer og verdiar, og kategorien er derfor ein av dei mest sentrale for innhaldet i kompetansemåla. Dette er ikkje eit uventa funn med tanke på at det finst svært mange normer og verdiar knytt til seksualitet i samfunnet vårt. Eitt eksempel på underliggende føringar for dette er kompetansemål 8 frå naturfag som dreier seg om grensesetting, forståing og respekt for eigen og andre sin kropp (Udir, 2013c). I dette finst det indirekte normer for korleis ein skal oppføre seg overfor kvarandre, med respekt, noko som også er ein viktig verdi i skulen og samfunnet.

4.3 Oppsummering av funn

Ved gjennomgang av hovudfunna ser ein at kompetansemåla for seksualitetsundervisinga legg hovudvekt på fagleg innhald knytt til sosiale ferdigheiter og kunnskapar som toleranse, grensesetting og mobbing. Kompetansemåla har også stort fokus på kjensler. Eit anna sentralt kunnskapsområde er identitet, her rettar kompetansemåla seg mot kjønnsroller og forventingar, og elevane sitt forhold til seg sjølv.

Kompetansemåla si tilnærming til seksualitet er i hovudsak nøytral, og legg i liten grad opp til at seksualitet skal forståast som verken eit vaksenfenomen eller eit fenomen som gjeld barn.

5 Diskusjon

Kompetansemåla er dei mest konkrete føringane for opplæringa i skulen. Gjennom studien har eg avdekt ut kva slags føringar makthavande i samfunnet legg for seksualitetsundervising for våre yngste elevar. Sidan dagens kompetansemål blir erstatta innan to år (Udir, 2017), kan ein stille spørsmål ved relevansen og gyldigheita for studien. Fordi gamle føringar for seksualitet sit godt fast i kulturen (Vildalen, 2014, 49), meiner eg det er grunn for å hevde at dagens måtar å undervise i seksualitet også vil prege framtidas seksualitetsundervising. Det tar tid før politiske vedtak blir implementert i undervisningspraksis, blant anna fordi ulike generasjonar av lærarar har vore med på fleire utdanningsreformer og har ulike forventingar til kva mål, kunnskap og kompetanse som er viktigast (Askling et al., 2016, s. 32). Funnet om at det finst lite forskning og kunnskap om barneseksualitet tyder på at seksualitet og særleg barneseksualitet framleis er tabubelagt.

5.1 Eleven

Eit sunt og godt forhold til eigen seksualitet er viktig for å ha det bra, og grunnlaget for dette blir lagt tidleg. Barn er nysgjerrige og vitelystne, og kropp og seksualitet er eit tema som angår alle. Fordi barneseksualitet blir kjenneteikna nettopp av kropp og følelsar, og er det viktig snakke med barna før dei når puberteten. Slik kan ein normalisere og ufarleggjere seksualitet. Fordi puberteten kan ta til allereie i småskulen, er det avgjerande at barn får god kunnskap om kropp, kjensler og seksualitet på småtrinnet (Aasland, 2015, s. 35, 44, 81). Kompetansemåla tar i liten grad opp kropp i relasjon til seksualitet, og eg meiner kompetansemåla derfor ikkje møter barna sine behov her. God og trygg informasjon førebygg skam og tabu, og bidrar til å bygge eit godt forhold til eigen kropp og realistiske forventingar. Haldningar og måten vaksne snakkar med barn om kroppen og kroppsdelar på, påverkar synet barnet får på seg sjølv. Ingen legg nok opp ei undervising med tanke på å vidareføre skam og tabu, men det kan fort bli resultatet ettersom kompetansemåla eller læreplanverket for øvrig, ikkje har eit uttalt syn på seksualitet.

Kunnskap om mobbing, trakassering, vald og overgrep er vektlagt i kompetansemåla, og dette er viktig kunnskap for elevane. Lærarar må bidra til definere klare grenser for elevane. Dette signaliserer tydelege forventingar om korleis barnet sjølv skal oppføre seg mot andre, men markerer også grenser for kva andre har lov å gjere mot dei. Barn treng kunnskap om kva som er greitt og ikkje, få vite forskjellen på gode og vonde berøringar, og kven dei

kan snakke med dersom dei opplever noko vondt. Dei må også må få vite at å fortelje om slikt ikkje er å sladre (Aasland, 2014, s. 26). Å tole å bli avvist er også ein viktig lærdom å ta meg seg inn i relasjonar, og kompetansemåla som fokuserer på grensesetting bidrar nok her. Utfordringa med tema som grensesetting og mobbing/trakassering, er at dei kan bidra til eit negativt forhold til seksualitet og eigen kropp. Undervising kring slike tema føreset at elevane allereie har tilegna seg grunnleggande kunnskap om eigen kropp og eit positivt syn på seksualitet. Som det kjem fram i funnkapittelet manglar kompetansemåla føringar for eit positivt bilde på seksualitet og anerkjenning barnseksualitet. Dette støtter opp under påstanden til Aasland om at det blir snakka om overgrep i skulen, men at grunnleggande kunnskap og informasjon om elevane sin seksualitet blir gløymt.

Kompetansemåla legg implisitt opp til eit fagleg innhald om kjensler, og dette er eit svært positivt funn. Det er også litt overraskande fordi den sexologiske teorien så sterkt kritiserer (tidlegare) seksualitetsundervising for å mangle kjensleaspektet. Å diskutere og reflektere rundt kjensler meiner eg er ein viktig del av identitetsdanning, å forstå seg sjølv og andre og relasjonsbygging. Men kompetansemåla har ingen eksplisitte føringar for å framstille lyst og glede som ein del av seksualitet, og gir derfor ingen garanti for at dette viktig aspektet når fram til elevane.

Det er eit svært positivt funn at sosiale ferdigheiter er det største kunnskapsfeltet i kompetansemåla, noko som også er i tråd med skulen sin mandat om personleg og sosial utvikling. Respekt og toleranse er sentrale verdiar i samfunnet og skulen. Sett i samanheng med seksualitetsundervising, meiner eg at toleranse og respekt for andre begynner med respekt og toleranse overfor ein sjølv. Dersom kunnskapsmåla hadde lagt tydelegare rammer for ei god og kunnskapsrik seksualitetsundervising, meiner eg at ein kunne bidrege med å auke elevane sin respekt og toleranse for seg sjølv ved til dømes å gi dei realistiske forventningar til eigen kropp og seksualitet.

I generell del av læreplanen kan ein lese at målet for opplæringa er ”å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv” (Udir, 2015, s. 2). Det kan tyde på at kompetansemåla ikkje dekker den faglege bredda i seksualitetsundervisinga elevane har eit behov for, og at kompetansemåla derfor ikkje oppfyller målsettinga i den generelle delen.

5.2 Læraren

Stolte, glade og kunnskapsrike barn blir møtt med forståing og ærlege svar når dei er vitelystne og utforskande (Aasland, 2015, s. 73; Vildalen, 2014, s. 49, 108). Haldningar og måten vaksne snakkar med barn om kroppen og kroppsdelar på, påverkar synet barnet får på seg sjølv. For at elevar skal kome til læraren med spørsmål om kropp og seksualitet, er det avgjerande at barnet har gode erfaringar med dette. Ein lærar bør vise positive og opne haldningar til kropp, kjensler og seksualitet. Fordi seksualitet er privat og forbunde med tabu og skam, er det også viktig at lærarar er tydelege, trygge og kunnskapsrike. Lærarar har derfor eit stort behov for oppdatert seksualitetskunnskap og det er problematisk at lærarutdanninga i svært liten grad gir framtidige lærarar tilstrekkeleg kompetanse i undervise om seksualitet.

Lærarutdanninga har som regel ein mangelfull, tilfeldig eller ikkje-eksisterande utdanning innan sexologisk fagfelt (Vildalen, 2014, s. 194). I rammeplanen for grunnskulelærarutdanninga er seksualitet så godt som fråverande. I §2 står det at studentane skal tileigne seg kunnskap om vald og seksuelle overgrep, kunne identifisere teikn på dette og sette i gong tverrfagleg og tverretatleg samarbeid til barnets beste (Forskrift om plan for grunnskulelærarutdanningen, 2010). Vildalen hevdar at manglande seksualundervisning i lærarutdanninga gir lærarar i liten grad nødvendig kompetanse for å tilby ei fagleg og tilstrekkeleg seksualundervisning (2014, s. 194).

5.3 Læreplanen

Strukturen i LK06 vektlegg målsetting for kompetansen til elevane, til forskjell frå tidlegare læreplanar som hadde fokus på innhaldet for undervisinga (Langsæther, 2005). Målsettingskompetansen til elevane kjem tydeleg til uttrykk gjennom kompetansemåla i læreplanen for kvart enkelt fag. Læreplanane LK06 er mindre detaljstyrande, dei gir lokale skular og lærarar stor fridom til å velje innhald, løysingar og arbeidsmåtar for å nå kompetansemåla (Telhaug, 2011, s. 250).

Lærarar har i LK06 fått ansvar for å spesifisere, bryte ned og konkretisere kompetansemåla for elevane sine, og vil påstå at denne metode- og innhaldsfridomen i læreplanverket opnar opp for stor variasjon i kva slags seksualitetsundervisning elevane mottar. Eigne erfaringar, haldningar og forhold til kropp og seksualitet kan sette sitt preg på

undervisinga ved å gjere ho meir privat og personleg enn ønskjeleg. Det er ein risiko for at den enkelte lærar sine subjektive interesser, kunnskapar og normer legg grunnlag for undervisinga, noko som står i strid med *einskapsskulen* som skal gi ei likeverdig opplæring til alle elevar og bidra til eit felles kunnskaps-, kultur og verdigrunnla. Fordi mykje av innhaldet i kompetansemåla er underliggande og ikkje eksplisitt uttrykt, gir ikkje kompetansemåla garanti for at elevane får den opplæringa dei har behov for.

I ressursheftet *Seksualitet og kjønn* (Udir, 2011) kan ein lese at seksualitet sjeldan er direkte omtalt i læreplanverket, men at ”en rekke formuleringer og kompetansemål åpner for at opplæringen kan og bør tematisere emnet” (Udir, 2011, s. 8). Dersom ein ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om seksualitet og seksualitetsundervising kan det bli vanskeleg å tematisere implisitt innhald i kompetansemåla. Sjølv om 7 av 10 lærar har eit stort engasjement for seksualitetsundervisinga er det mange som slit med å vite korleis dei skal undervise (Sex og samfunn, 2017, s. 15). Mastergraden *Seksualitetsundervisning – ”Gudene vet hva det egentlig er, altså...”* (Hansen & Hebnes, 2017) støtter opp under dette. Informantane i studien gir uttrykk for at dei opplever seksualitetsundervisinga som utan klar intensjon og innhald. (Hansen & Hebnes, 2017, s. 32).

Eit viktig prinsipp for opplæringa i den norske grunnskulen er at det er foreldre som har hovudansvaret for eigne barn, og at opplæringa i skulen skal skje i samarbeid og forståing med heimen (Opplæringslova, §1-1, 1998). Når kompetansemåla er svært opne og det er læraren sitt ansvar å bryte dei ned til konkrete læringsmål for elevane, blir det også læraren si oppgåve å argumentere for innhaldet i eiga seksualitetsundervising. Fordi seksualitet og barneseksualitet framleis er tabubelagd, kan dette by på uheldige konsekvensar for læraren. I verste fall kan nokre lærarar velje å unngå seksualitet i undervisinga, fordi ein fryktar konfrontasjon og konflikt med foreldre. I så tilfelle går elevane glipp av kunnskap, haldningar og verdiar som er til beste for deira utvikling. Tydelegare rammer for seksualitetsundervisinga med fokus på innhald, hadde i større grad sørgja for at alle elevar i den norske skulen hadde får ei tilstrekkeleg og lik undervising.

5.4 Konklusjon

Seksualitet er ein viktig, men marginalisert del av opplæringa til elevane på småtrinnet. Elevar treng ei god seksualitetsundervisning som rustar dei med verktya dei trenger for å leve godt med seg sjølv og andre. Studien visar at kompetansemåla for seksualitetsundervisinga i

hovudsak legg opp til fagleg innhald om sosiale ferdigheiter, følelsar og identitet for elevar på småtrinnet. Seksualitetsundervisinga har kome ein lang veg, men den dekker enno ikkje den faglege breidda elevane har behov for. Eg meiner at det er behov for klare, nasjonale målsettingar for kva ein meiner det er viktig at barn og unge lærar. Fordi kompetansemåla er svært opne, blir læraren sine haldningar og innsats styrande for kva elevane lærer. Dette signaliserer behovet for tydelegare definerte målsettingar og innhald for seksualitetsundervisinga. Ifølgje Vildalen treng seksualitetsomgrepet å redefineras og utvidast. Dersom seksualitet blir forstått som integrert i utviklingsprosessen ” som en nødvendig base for tilknytning og gode relasjonar gjennom livet, vil seksuell lyst, lek og nytelse få nye referanserammer” (Vildalen, 2014, s. 233).

Ein må dessutan ikkje undervurdere læraren si rolle for seksualitetsundervisinga. Studien har også avdekka eit stort behov for oppdatere grunnskulelærarutdanninga og gi framtidige lærarar nødvendig kompetanse for å undervise om kropp og seksualitet.

Med denne oppgåva har eg retta søkelys på premissa for den seksualitetsundervisinga som finn stad på småtrinna i dag. Kva som faktisk føregår i klasseromma er ei anna sak og oppgåva gir ikkje grunnlag for å uttale seg om dette.

Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (20/2012). Henta frå [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf]
- Aasland, M. W. (2016) *Barna og seksualiteten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Al-Mustafa, N., Brännström, A., Hansmark, S., Haukland, M. E., Holtvedt, H., Hussaini, M. ... Waage, A. (2018, 27. september) *Kjære regjering, gi oss helhetlig seksualundervisning!* Henta frå [https://www.nrk.no/ytring/kjaere-regjering_-gi-oss-helhetlig-seksualundervisning_-1.14223690]
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, K. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. og Thue, F. W. (2016) *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget
- Barnekonvensjonen (1989) *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Henta frå [https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen]
- Berglund, A. A. (2018, 01. oktober) *Ja til mangfold og sexpositivitet*. Henta frå [https://www.nytid.no/ja-til-mangfold-og-sexpositivitet/]
- Berstrøm, I. I. (2014, 20. mai) *Slik vil staten av du har sex*. Henta frå [https://forskning.no/kjonn-og-samfunn-likestilling-politikk-seksualitet/2014/05/slik-vil-staten-du-skal-ha-sex]
- Braun, V. & Clarke, V. (2008) *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L., Solstad, T. (2011) *Lekende læring og lærende lek – i en endret skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

- Engelsen, B. U. (2009) Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (62-115).
- FN-sambandet (1989) *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Henta frå [<https://www.fn.no/content/download/3227/932985>]
- FN-sambandet (2018, 24. mai) *Barnekonvensjonen*. Henta frå [<https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>]
- FN-sambandet (u.å.) *Verdens helseorganisasjon (WHO)*. Henta frå [<https://www.fn.no/Om-FN/FNs-organisasjoner-fond-og-programmer/Verdens-helseorganisasjon-WHO>]
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn. 3. januar 2010, nr. 3. Henta frå [<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>]
- Hansen, K. S & Hebnes, S. (2017) Seksualitetsundervisning – ”Gudene vet hva det egentlig er, altså...” (Mastergradsoppgåve). Norges Arktiske Universitet: Tromsø.
- Implisitt. (2017, 21. november). I Store norske leksikon. Henta frå [<https://snl.no/implisitt.>]
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Henta frå [<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/'pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>]
- Langfeldt, T. (1993) *Sexologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Langfeldt, T. (2005) Barns seksuelle utvikling. I M. Kaasa (Red.), *Foreldreatlas* (s.79-93). Oslo: Kunnskapsforlaget
- Langsæther, H. (2005) *Hvem, hva, hvordan – undervise om homofili?* Henta frå [<http://kjonnsforskning.no/nb/2005/11/hvem-hva-og-hvordan-undervise-om-homofili>]
- Myklestad, I. (2003) *Forebygging av unskede tenåringsvangerskap. Implementering og evaluering av skoleintervensjon i Oslo*. Oslo: Folkehelseinstituttet
- Nordahl, T. (2000) En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. (NOVA Rapport 11/00). Henta frå [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116]

- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov 17. juli 1998 nr. 61. Henta frå [<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>].
- Preus, A. & Ystaas, S. (2018, 3. oktober) *Reagerer på manglende seksualundervisning: - En skole fikk servert porno*. Henta frå [<https://www.tv2.no/a/10114737/>]
- Regjeringen.no (2018) *Kjell Magne Bondeviks andre regjering 19. oktober 2001-17. oktober 2005*. Henta frå [<https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/kjell-magne-bondeviks-andre-regjering-20/id438739/>]
- Røthing, Å. & Svendsen, S. B. (2009) *Seksualitet i skolen – Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm
- Sex og samfunn (2017) *Årsmelding 2016*. Henta frå [<http://www.sexogsamfunn.no/om/stiftelsen-sex-og-samfunn/tidligere-armsmeldinger/>]
- Telhaug, A. O. (2011) Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse – En introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (211-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O.K. (red.) (2014) *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS Rapport nr. 1, 2014). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Thune, T., Reisegg, Ø., & Askheim, S. (2015, 21. september). *Skole Og Utdanning I Norge*. I Store norske leksikon. Henta frå [https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge.]
- Thurén, T. (2015) *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnesson, Ø. (2013) *Seksualitet*. I Store norske leksikon. Henta 11.02.18 frå [<https://snl.no/seksualitet>]
- Utdanningsdirektoratet (u.å./a) *Læreplanverket*. Henta frå [<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>]
- Utdanningsdirektoratet (u.å./b) *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå [<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>]

- Utdanningsdirektoratet (2011) *Seksualitet og kjønn – Et ressurshefte for lærere i grunnskolen*. Henta frå [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Udir-Ressurshefte_Seksualitet-del1-2_REV2011.pdf]
- Utdanningsdirektoratet (2013a) *Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>]
- Utdanningsdirektoratet (2013b) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn>]
- Utdanningsdirektoratet (2013c) *Læreplan i naturfag. Kompetansemål etter 2. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>]
- Utdanningsdirektoratet (2013d) *Læreplan i naturfag. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>]
- Utdanningsdirektoratet (2013e) *Læreplan i norsk. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>]
- Utdanningsdirektoratet (2013f) *Læreplan i kroppsøving. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>]
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Reviderte læreplaner*. Henta frå [<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>]
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Generell del av læreplanen*. Henta frå [<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>]
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Henta frå [<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>]
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Hva er fagfornyelsen?* Henta frå [<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>]
- Utdanningsforbundet (2013) *Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter. Et temanotat i en serie om styring og kvalitet (4/2013)*. Henta frå

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2013_04.pdf]

Vildalen, S. (2014) *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk

WHO Regional Office for Europe & BZga (2010) *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Henta frå

[<https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/standards-sexuality-education-europe-framework-policy-makers-educational-and>]

Vedlegg 1: Identifiserte kompetansemål

Tabell 1-1: Kompetansemål

Mål for opplæringa at eleven skal kunne:

Læreplan i naturfag

Kropp og helse etter 2. trinn¹

1. Sette navn på og beskrive funksjonen til noen ytre og indre deler av menneskekroppen
2. Samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp

Kropp og helse etter 4. trinn²

3. Beskrive i hovedtrekk hvordan menneskekroppen er bygd opp
4. Observere og beskrive hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner, og samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse

Læreplan i samfunnsfag

Samfunnskunnskap etter 4. trinn³

5. Samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgåver i familien
6. Gje døme på rettar barn har, og ulike forventningar jenter og gutar møter i kvardagen, og samtale om korleis forventningane kan opplevast

¹ Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i naturfag. Kompetansemål etter 2. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>]

² Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i naturfag. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>]

³ Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>]

7. Samtale om tema knytt til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt

Læreplan i KRLE

Filosofi og etikk etter 4. trinn⁴

8. Føre ein enkel dialog om samvit, etiske levereglar og verdiar
9. Samtale om respekt og toleranse og motverke mobbing i praksis
10. bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettar og likeverd og kunne finne eksempel i media og ved bruk av Internett

Læreplan i norsk

Språk, litteratur og kultur etter 4. trinn⁵

11. Forklare korleis ein gjennom språkbruk kan krenke andre

Læreplan i kroppsøving

Aktivitet i ulike røyrslemiljø etter 4. trinn⁶

12. Samhandle med andre i ulike aktivitetar
13. Anerkjenne kroppslege føresetnader og skilnader mellom seg sjølv og andre

⁴ Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn>]

⁵ Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>]

⁶ Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i kroppsøving. Kompetansemål etter 4. trinn*. Henta frå [<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>]

Vedlegg 2: Analysekjema

Tabell 2-1: Hovudkategoriar – tilnærming seksualitet

Tilnærming til seksualitet:	Kompetansemål												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Barneseksualitet Kjenneteikn: kjensler, nysgjerrighet, vitelyst, lek, utforsking.										X			
Vaksenseksualitet Kjenneteikn: sex, kjønnsidentitet og roller, seksuell orientering, erotikk, lyst og glede, intimitet og reproduksjon.					X								
Nøytral	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X

Tabell 2-2: Kategoriar for kunnskapsområde i seksualitetsundervisinga. E = eksplisitt, I = implisitt.

Kunnskapsområde:	Kompetansemål												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Kropp													I
- utvikling													
- pubertet													
- forplanting/reproduksjon													
- (Prevensjon*)													
- kjønnsorgan	I	I	I										
- Fysisk helse			I	E								I	
- Psykisk helse						I					I	I	
- (Problem: uønskt graviditet, SOI*)				I									
Følelsar													
- Positive/negative kjensler		I		E		E	I		I				
- Psykiske/fysiske kjensler		I		E		I	I		I			I	
- ”Lyst og glede”				I									
Identitet													
- Kjønnsideidentitet					I	I	I				I		
- Kjønnroller og forventingar					E	E	I				I		
- Kjønnuttrykk					I	I	I				I		I
- Seksuell orientering						I					I		I
- Sjølvbilde, sjølvtilitt, sjølvkjensle, sjølvverd		I		I	I	I	I			I	I		I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Samspel													
- Respekt og toleranse	I	E		I		I	E	I	E	I	I	I	I
- Grensesetting	I	E		I		I	E	I	I		I	I	
- Forhold/relasjon				I	E	E	I	I			I	E	
- Avvising				I			I		I		I		
- Mobbing, trakassering, vald, overgrep		I		I		I	E	I	E	I	E	I	I
Samfunn													
- Normer og verdier		I		I	I	I	I	E	I	I	I	I	I
- Rettar/lovverk						E	I			E			
- Mangfald/Kulturforskjellar					I	I	I	I					

* ikkje aktuelt for elevar i småskulen jamfør at kunnskap og språk om kropp, kjensler og seksualitet må tilpassast barn og unge sitt utviklingsnivå.