



Høgskulen på Vestlandet

Naturfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNA550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUNA550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 104

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 30455

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

Elevs opplevelse av diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning på ungdomsskolen

Pupils' experience of discussion as a didactic method in sexual education in lower secondary school

Marte Måkestad Graue
Hanna Elisabeth Vikingstad

MGUNA550 - Masteroppgave
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Veileder: Gro Vatne Røsland
Innleveringsdato: 15. mai 2024

Sammendrag

En didaktisk tilnærming som blir stadig mer anerkjent er diskusjon i undervisning, da dette bidrar til utvikling av elevers evne til kritisk tenkning og kommunikative ferdigheter. I lys av økende fokus på utvikling av evner til kritisk tenkning i nåværende læreplan, samt verdien denne kompetansen har i samfunnet, har vi i denne masteroppgaven tatt for oss hvilken rolle diskusjon som didaktisk metode har i seksualitetsundervisningen på ungdomsskolen.

Med innsikt fra semistrukturerte intervjuer med 10 elever som nylig har deltatt i seksualitetsundervisning i naturfag på ungdomsskolen, utforsker denne studien elevperspektivet. Ved bruk av kvalitativ analyse vil intervjuene belyse elevenes erfaringer og refleksjoner knyttet til diskusjon i seksualitetsundervisningen. Formålet med studien er å utdype forståelsen av hvordan slike diskusjoner oppleves av elevene, og å utforske hvordan diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning kan påvirke læringsutbyttet og engasjement for temaet. Funn i studien indikerer at elevene ønsker å oppnå økt læringsutbytte i seksualitetsundervisning. Elevene som er inkludert i studien uttrykker en generell opplevelse av at innholdet i undervisningen i temaet blir holdt på et overflatenivå i dagens praksis.

Videre identifiserer studien ulike faktorer som kan påvirke mulighet for gjennomføring av effektive diskusjoner i klasserommet. Funn i studien fremhever betydningen av underviserens faglige kompetanse, og elevenes kunnskapsgrunnlag. Elevene i studien kommer med refleksjoner knyttet til behov for kompetanseheving blant noen naturfagslærere, for å kunne fasilitere dyptgående og innsiktsfulle diskusjoner i seksualitetsundervisningen. Det fremkommer også at elevene vektlegger etablering av et trygt og inkluderende klassemiljø, som kjennetegnes av verdsetting av og respekt for forskjellige perspektiver for å fremme meningsfulle diskusjoner. Et klasserom hvor elevene får mulighet til å utforske hverandres ideer og synspunkter, gjennom å aktivt lytte til, vurdere, og bygge videre på hverandres bidrag i diskusjoner i undervisning, blir fremhevet som grunnleggende for å tillate dybde og bredde i diskusjonene.

Funn fra studien er med på å belyse hvordan en strategisk implementering av diskusjon i undervisning kan fremme økt læringsutbytte og engasjement knyttet til seksualitetsundervisning på ungdomsskolen, og støtte utvikling av elevenes evner til kritisk

tenkning og aktiv sosial deltagelse. Slike diskusjoner i seksualitetsundervisning kan bidra til en mer omfattende, relevant og meningsfull læringsopplevelse, som gjenspeiler elevenes reelle behov og interesser knyttet til temaet.

Abstract

Discussion in education is a didactic approach that is increasingly recognized for contributing to the development of critical thinking and communicative skills. As the value of this competence in society grows, and with an increased focus on developing pupils' abilities for reflection and critical thinking in the new curriculum, this master's thesis explores the role of discussion as a didactic method in sexuality education in lower secondary school.

Drawing insights from semi-structured interviews with pupils who have participated in sexuality education in natural sciences in lower secondary school, the study aims to explore the pupils' experiences and reflections related to discussion in sexuality education. The purpose of the study is to deepen the understanding of how the pupils experience such discussions, and to explore how discussion as a didactic method in sexuality education can affect learning outcomes and how pupils engage with the topic. Findings in the study indicate that pupils wish to achieve increased learning outcomes in sexuality education. There is a general experience among the pupils that the content of teaching in the subject is kept at a superficial level.

Furthermore, the study identifies various factors that can influence the opportunity for effective discussions in the classroom. Findings in the study highlight the importance of the teacher's subject matter competence, the pupils' knowledge base, and the establishment of a safe and inclusive classroom environment, characterized by an appreciation of, and respect for different perspectives to promote meaningful discussions. Pupils in the study reflect on the need for professional development among some science teachers, so that they may be able to facilitate in-depth and insightful discussions in sexuality education. The pupils included in the study, also express a desire for a safe classroom environment that promotes respectful communication. A classroom where pupils have the opportunity to explore each other's ideas and viewpoints by actively listening to, evaluating, and building on each other's contributions in educational discussions, is seen as fundamental to allowing depth and breadth in discussions.

The study can shed light on how the strategic implementation of discussion in teaching can promote increased learning outcomes and engagement related to sexuality education in lower secondary school, and support development of pupils' abilities for critical thinking and active

social participation. Discussion as a didactic method can potentially contribute to a more comprehensive, relevant, and meaningful learning experience that reflects the pupils' real needs and interests related to sexuality education.

Forord

Med denne masteroppgaven markerer vi enden på fem fine år ved Høgskulen på Vestlandet. Vi kjente hverandre knapt før vi begynte med arbeidet med masteroppgaven, men fant sammen gjennom vår felles interesse for seksualitetsundervisning og elevperspektiv. Arbeidet har på mange måter understreket vårt engasjement for yrket, og vår tro på viktigheten av å inkludere elevenes perspektiver i undervisningen.

Først ønsker vi å rette en spesiell takk til veilederen vår Gro Vatne Røsland som alltid har møtt oss med et smil, og som med entusiasme og tålmodighet har gitt oss god veiledning, inspirasjon og faglig innsikt. Vi vil også takke vår profesjonsveileder Idar Mestad, som har latt sin lidenskap for naturfagdidaktikk smitte over på oss.

En stor takk til alle de fine elevene som har takket ja til å delta på intervjuer med oss. Det har vært veldig gøy å bli kjent med dere! Deres åpenhet og villighet til å dele egne tanker og erfaringer har gitt oss verdifull innsikt, både for denne masteroppgaven, og for vår fremtid som lærere. Vi vil også takke lærerne som satt av tid til å la oss snakke med elevene sine.

Til våre medstudenter, venner og familie som har heiet på oss - tusen takk for all støtte, oppmuntring og forståelse, samt deltakelse i test-intervjuer og korrekturlesing.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi vært gjennom hele følelsesspekteret sammen, og vi kan nå se tilbake på mange gode samtaler, hyggelige middager og flere liter Pepsi Max. Prosessen har ikke alltid vært en dans på roser. Likevel har det vært en fin tid som har gitt oss både et sterkt vennskap og mange gode erfaringer. Det føles trist og rart å nå gå inn i en hverdag hvor vi ikke vil se hverandre daglig.

Vi håper at innholdet i denne oppgaven reflekterer vårt engasjement, og at lesningen vil være like meningsfull for dere som prosessen har vært for oss.

Marte Måkestad Graue og Hanna Elisabeth Vikingstad
Bergen, mai 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	III
Forord	V
Innholdsfortegnelse	VI
Liste over tabeller:	IX
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn og problemstilling	1
1.2. Formål og forskningsspørsmål	2
1.3. Oppgavens oppbygging	4
2. Teori og tidligere forskning	5
2.1. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)	5
2.2. Diskusjon som didaktisk metode i naturfag	7
2.2.1. Diskusjon i naturfaget	7
2.2.2. Faktorer som påvirker mulighet for effektiv klasseromsdiskusjon	11
2.3. Seksualitetsundervisning	13
2.3.1. Hvilke mangler har seksualitetsundervisningen i dag?	13
2.3.2. Hvordan inngår diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning i dag?	17
2.3.3. Hvilke faktorer kan påvirke gjennomføring av diskusjon i seksualitetsundervisningen?	19
3. Metode	21
3.1. Forskningsdesign	22
3.2. Datainnsamling	22
3.2.1. Intervjuforberedelser og intervjuets struktur	23
3.2.2. Utvalg	24
3.2.3. Gjennomføring av intervju	26
3.3. Bearbeiding og analyse	28
3.3.1. Transkribering	28
3.3.2. Analyse	29
3.4. Studiens kvalitet	34
3.4.1. Validitet	34
	VI

3.4.2. Pålitelighet	35
3.5 Etiske hensyn	39
4. Resultat	41
4.1. Elever mener at diskusjon kan bidra til økt læringsutbytte	41
4.1.1. Elevene ønsker grundigere seksualitetsundervisning	42
4.1.2. Elevene mener at diskusjon i undervisningen kan bidra til økt læringsutbytte, og ser på diskusjon som et relasjons-forsterkende verktøy	46
4.1.3. Elevene opplever diskusjon i undervisning som motiverende, engasjerende og lærerikt	48
4.1.4. Elevene opplever at tema knyttet til seksualitetsundervisning kan være utfordrende eller ubehagelig å diskutere	51
4.2. Trygt klassemiljø og gode relasjoner til medelever er grunnleggende i diskusjoner i seksualitetsundervisning	51
4.3. Undervisers påvirkning for diskusjon i seksualitetsundervisning	57
4.3.1. Helseyskepleiere har god faglig kompetanse, men undervisningsmetoden blir for ensformig	58
4.3.2. Underviserens kompetanse kan påvirke seksualitetsundervisningens kvalitet, og mulighet for effektiv diskusjon i undervisning	58
4.3.3. Det er viktig at underviseren er trygg, åpen, og viser respekt i seksualitetsundervisningen	60
4.4. Elevene trenger tilstrekkelig kunnskap for å kunne gjennomføre effektive diskusjoner i undervisning	62
4.5. Elever foretrekker å diskutere i mindre grupper	64
4.5.1. Elevene ønsker å diskutere i mindre grupper, og har ulike refleksjoner knyttet til hvordan gruppene burde struktureres.	64
4.5.2. Hvordan læreren fasiliterer diskusjoner i undervisningen kan påvirke elevens motivasjon og læringsutbytte	66
4.5.3. Alternative rammer rundt diskusjon kan øke komfort og engasjement	68
5. Diskusjon	72
5.1. Diskusjon i seksualitetsundervisning	73
5.1.1. Seksualitetsundervisning hvor elevene ikke deltar aktivt kan negativt påvirke læringsutbyttet	73
5.1.2. Diskusjon i seksualitetsundervisning kan støtte økt faglig læringsutbytte	74
5.1.3. Diskusjoner i seksualitetsundervisning kan fremme elevens utvikling av empati, og evne til å evaluere og stille seg kritisk til egne og andres synspunkt	75

5.1.4. Elevene opplever motivasjon og engasjement i sammenheng med diskusjon i undervisning	77
5.2. Hva mener elevene er viktig for å kunne gjennomføre effektiv diskusjon i seksualitetsundervisning?	77
5.2.1. Undervisers faglige kompetanse og trygghet legger grunnlaget for helhetlig seksualitetsundervisning og effektiv diskusjon i seksualitetsundervisningen	78
5.2.2. Elevene opplever at det er viktig å ha tilstrekkelig kunnskap for å kunne diskutere i undervisning	79
5.2.3. Trygt klassemiljø og gode relasjoner til medelever er et viktig grunnlag for effektive diskusjoner i seksualitetsundervisningen	80
5.3. Mulige praktiske implikasjoner	81
5.3.1. Praktisk tilnærming til diskusjon i seksualitetsundervisningen	81
5.3.2. Mulige tiltak	85
5.3.3. Implikasjoner for videre forskning og eget arbeid	86
5.4. Avsluttende kommentarer	87
Litteraturliste	90
Vedlegg	95
Vedlegg 1: Samtykkeskjema og informasjonsskriv, for informanter under 15	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, for informanter over 15 år.	99
Vedlegg 3 - Intervjuguide	103
Vedlegg 4 – Retningslinjer for transkribering	108

Liste over tabeller:

Tabell 1: Oversikt over informantgrupper.....	26
Tabell 2: Utdrag fra intervju-Gruppe 2 hvor aktuelle kategorier er markert.....	31
Tabell 3: Koderamme 1: Hovedkategorier og tilhørende underkategorier.....	32
Tabell 4: Koderamme 2: Kategorier.....	33
Tabell 5: Oversikt over antall utdrag kodet til kategoriene i både koderamme 1 og 2.....	41

1. Innledning

Innledningsvis vil vi introdusere bakgrunn for oppgavens formål og problemstilling, og legge frem 4 forskningsspørsmål som danner grunnlaget for denne studien.

1.1. Bakgrunn og problemstilling

I sammenheng med innføringen av fagfornyelsen og den nye læreplanen for kunnskapsløftet 2020, LK20, har seksualitetsundervisningen blitt mer tverrfaglig, ettersom temaet ble inkludert i kompetansemål for flere fag (Støle-Nilsen, 2022, s.11). I den tidligere læreplanen for kunnskapsløftet 2006, LK06, var målene for naturfag etter fullført 10. trinn mer detaljert enn den gjeldende læreplanen (LK20). I LK06 var det tydeligere retningslinjer for undervisning i seksualitet, og hvilke tema som inngikk i emnet. Et av målene beskriver spesifikke tema elevene skulle kunne drøfte knyttet til seksualitetsundervisningen:

formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og abort (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Denne detaljerte formuleringen tydeliggjorde hvilke aspekter av seksualitetsundervisningen som inngikk i ansvarsområdet for naturfaget. Målet ekspliserer aktuelle tema for drøfting og diskusjon i seksualitetsundervisningen i naturfag.

Det er ifølge Støle-Nilsen (2022) fortsatt en vanlig oppfatning blant lærere at ansvaret for seksualitetsundervisning er tillagt naturfaglærerne (Støle-Nilsen, 2022). Det, til tross for at det fremheves i LK20 at seksualitetsundervisningen er noe som skal arbeides med tverrfaglig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanens mål om tverrfaglighet kan skape utfordringer for hvilke lærere som skal ta ansvar for seksualitetsundervisningen. Flere lærere føler de ikke har nok kompetanse til å undervise i seksualitet, ifølge en rapport fra Helsedirektoratet (Hind, 2018 s. 11-12). Svendsen & Furunes (2022) viser til at dette medfører at seksualitetsundervisningen i varierende grad blir helhetlig og varierer fra skole til skole. Bruk av eksterne undervisere i seksualitetsundervisningen har også økt de siste årene, noe som kan ha sammenheng med at tverrfaglig samarbeid knyttet til seksualitetsundervisning er noe som kan oppleves som utfordrende for lærere (Nilsen, 2014).

I denne masteroppgaven vil vi rette fokus mot elevers opplevelser av seksualitetsundervisning i naturfag på ungdomsskolen, med spesifikt fokus på diskusjon som didaktisk metode. I løpet av skolegangen vår har vi selv opplevd ulike former for diskusjon i klasseromsundervisning. Vi har erfart at spesielt mindre gruppediskusjoner, hvor elever utvekslet kunnskap og ideer i forkant av plenumsdiskusjoner, opplevdes både trygt og lærerikt. Gjennom lærerutdanningen har vi fått en dypere forståelse av seksualitetsundervisningens kompleksitet og vi ønsket derfor å utforske hvordan elever i dag opplever undervisning i temaet. Utveksling av tanker, erfaringer og perspektiver sammen med medstudenter, praksislærere og forelesere ved høyskolen er noe som har hatt styrkende effekt i vår egen læringsprosess, gjennom hele vår lærerutdanning. Dette la grunnlaget for vår interesse for å undersøke i hvilken grad, og hvordan diskusjon blir brukt i seksualitetsundervisningen i ungdomsskolen i dag, og hvordan diskusjon best kan implementeres for å fremme læring. Vårt engasjement og nysgjerrighet knyttet til seksualitetsundervisning, potensialet for å øke læringsutbyttet gjennom samhandling, og viktigheten av elevperspektivet, er bakgrunn for formålet med denne masteroppgaven. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer med elever vil vi i denne masteroppgaven besvare følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner har elever knyttet til bruk av diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning på ungdomsskolen?

1.2. Formål og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i elevperspektivet. Formålet vårt er å gi innsikt i elevers opplevelse av diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisningen, og hvordan metoden best kan implementeres i undervisningen for å imøtekomme elevenes læringsbehov og ønsker. For å avgrense oppgaven har vi utformet 4 forskningsspørsmål, som presenteres i dette delkapittelet.

Seksualitetsundervisningen er i stadig utvikling, både når det kommer til innhold og didaktisk tilnærming (Støle-Nilsen, 2022). Tradisjonelt har seksualitetsundervisningen i naturfag hovedsakelig fokusert på de biologiske aspektene, som prevensjon og reproduksjon (Planting-Bergloo, 2023). Imidlertid viser forskning, inkludert en rapport fra Sex og Samfunn fra 2022, at elever ønsker mer bredde og dybde i undervisningen. Elever ønsker også at flere

temaer, som seksuelle orienteringer, kjønnsidentitet og forholdsdynamikk, skal inkluderes i større grad (Solli & Røsok, 2022). Videre rapporterer elever at de opplever undervisningen som en overfladisk gjennomgang, og at lærere ofte synes det er vanskelig eller kleint å snakke om seksualitet (Støle-Nilsen, 2022, s.81). Disse forskningsfunnene legger grunnlaget for vårt ønske om å undersøke hvorvidt diskusjon i undervisning kan berike læringsopplevelsen, ved å gi elevene rom for å dykke dypere inn i komplekse temaer. Med bakgrunn i dette formulerte vi det første forskningsspørsmålet:

1. *Hvordan kan bruk av diskusjon som didaktisk metode forbedre seksualitetsundervisningen, og gi muligheter for å gå dypere inn på ulike tema?*

Denne studien vil ta for seg elevenes egne refleksjoner om bruk av diskusjon som didaktisk tilnærming i seksualitetsundervisningen. Gjennom disse refleksjonene ønsker vi å få innsikt i hvordan elevene opplever diskusjonens påvirkning på deres engasjement og læringsutbytte i undervisning om seksualitet. For å undersøke dette formulerte vi det andre forskningsspørsmålet:

2. *Hvilke refleksjoner har elever om diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning?*

Vi vil også utforske elevenes refleksjoner knyttet til faktorer som kan påvirke mulighetene for gjennomføring av effektive diskusjoner i klasserommet. Effektive diskusjoner i undervisning vil si diskusjoner hvor læringsutbyttet er høyt og elevene opplever at det er trygt å delta aktivt i diskusjonen. Dette inkluderer å komme med egne bidrag og samtidig kunne lytte til, evaluere og bygge videre på, eller ha mot til å kritisere, andres bidrag i diskusjonen. Dette er bakgrunn for det tredje forskningsspørsmålet:

3. *Hvilke rammefaktorer opplever elever som aktuelle for diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning?*

Videre vil vi undersøke hvordan bruk av diskusjon som didaktisk verktøy i seksualitetsundervisningen kan bidra til å utvikle elevers evne til kritisk tenkning og empati. I det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap er det et eget mål om å knytte naturfag til demokrati og medborgerskap. Hensikten er å støtte elevers utvikling mot å bli aktive samfunnsborgere, som er velinformerte, har forståelse for samfunnsaktuelle debatter, og evne

til å vurdere dem med et kritisk blikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser at diskusjon som didaktisk metode i undervisning kan være en effektiv tilnærming for å stimulere elevers kritiske tenkning og engasjement (Kolstø & Hauge, 2019, s. 74-75). For å undersøke hvorvidt diskusjon kan implementeres i seksualitetsundervisning for å støtte elevers utvikling som empatiske og demokratiske individer, formulerte vi det fjerde og siste forskningsspørsmålet:

4. Hvordan kan diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning bidra til å støtte utviklingen av demokratiske og empatiske individer?

I lys av fagfornyelsen og læreplanens økende fokus på kritisk tenkning og kommunikasjon, er det aktuelt å anerkjenne elevers aktive roller i læringsprosessen. Gjennom denne masteroppgaven håper vi å bidra til en forbedret praksis innen seksualitetsundervisning i naturfag, som både støtter elevenes læring og utvikling av elevenes demokratiske og empatiske holdninger.

1.3. Oppgavens oppbygging

Vår masteroppgave er strukturert i fem kapitler. I kapittel 2 legger vi frem det teoretiske grunnlaget for oppgaven, som forankres i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Videre vil vi se på teori og forskning knyttet til diskusjon som didaktisk metode og seksualitetsundervisning i skolen i dag.

I kapittel 3 gjør vi rede for oppgavens metodetilnærming, og belyser bakgrunn for valg av forskningsdesign, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og analysemetode. Her vil vi argumentere for hvorfor disse valgene er hensiktsmessige for å besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Vi avslutter med å drøfte datakvalitet og etiske perspektiver knyttet til studien.

I kapittel 4 blir resultatene fra analysen presentert, og i kapittel 5 blir resultatene diskutert og knyttet opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Hensikten er å svare på forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling, gjennom å diskutere elevenes erfaringer relatert til diskusjon i seksualitetsundervisningen. Her fremheves elevenes refleksjoner knyttet til hvordan ulike tilnærminger og tiltak kan påvirke mulighet for effektiv

diskusjon i seksualitetsundervisning.

Avslutningsvis vil vi presentere mulige tiltak basert på våre funn, som potensielt kan støtte lærere i forbedring av seksualitetsundervisningen gjennom implementering av effektiv diskusjon i undervisningen.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere teori og tidligere forskning som legger grunnlag for, og vil bidra til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for vår studie. Formålet med studien forankres i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og teori knyttet til diskusjon som didaktisk metode og seksualitetsundervisning. Først vil fokus rettes mot deler av læreplanen som er aktuelle for vår studie. Vi vil se nærmere på læreplanmål og retningslinjer for naturfagsundervisning for 10. trinn, satt av Utdanningsdirektoratet, for å se hvilken plass diskusjon har innenfor temaet. Vi vil også trekke frem aktuelle deler av de tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap* og *Folkehelse og livsmestring* fra læreplanen. Deretter vil vi presentere teori og forskning som utforsker diskusjon som didaktisk metode, og metodens rolle i naturfagsundervisningen. Til slutt vil vi presentere teori og forskning knyttet til seksualitetsundervisning. Her er det aktuelt å bemerke at det er gjort begrenset forskning som hovedsakelig fokuserer på diskusjon som didaktisk metode innenfor seksualitetsundervisning på ungdomsskolen. I flere tilfeller er innsikter fra forskning knyttet til diskusjon og seksualitetsundervisning likevel overførbare og aktuelle for begge områdene.

2.1. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

I henhold til læreplanmålene i naturfag for 10. trinn er det bestemt at elever skal kunne "drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reprodutiv helse" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å drøfte noe kan bli gjort gjennom diskusjon. Utdanningsdirektoratets definerer ordet "drøfte" slik (vår utheving):

*Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke frem forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og **i dialog med andre**. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å **diskutere**.* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Å diskutere er altså aktuelt i læreplanmålet i naturfag knyttet til seksualitetsundervisning. Undervisningen bør bidra til å utvikle elevenes kompetanse til å diskutere problemstillinger knyttet til seksuell og reprodutiv helse. Det å diskutere er også relevant for delen av læreplanen som beskriver grunnleggende ferdigheter i naturfag. Fra læreplanen :

Muntlige ferdigheter i naturfag innebærer også å bruke naturfaglige begreper for å beskrive, vise forståelse, formidle kunnskap, utvikle spørsmål, argumentere, forklare, reflektere og begrunne egne holdninger og valg (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Diskusjon som didaktisk metode kan bidra til å utvikle og vise elevenes muntlige ferdigheter. Metoden er derfor relevant for å utvikle kompetanse innen de grunnleggende ferdighetene i naturfag fra læreplanen. Når elevene diskuterer kan de få mulighet til å vise forståelse, formidle kunnskap, utvikle spørsmål, argumentere, forklare, reflektere og begrunne egne holdninger og valg (Mork & Erlie, 2017, s. 141).

De tverrfaglige emnene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap* fra læreplanen, er også relevante når det kommer til diskusjon i seksualitetsundervisning. Folkehelse og livsmestring inkluderer flere tema som seksualitet og kjønn, mellommenneskelige relasjoner, etablering av grenser og evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner, som er aktuelle for seksualitetsundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene får muligheten til å drøfte sammensatte problemstillinger og spørsmål ved å se seksuell og reprodutiv helse i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap er også relevant når vi snakker om diskusjon som didaktisk metode. Et av mål som knytter demokrati og medborgerskap til naturfag er:

Kompetanse i naturfag gir grunnlag for å forstå og være kritisk til argumentasjonen i samfunnsdebatten, og er viktig for at elevene skal være aktive medborgere og bidra til teknologisk og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Diskusjoner er en god måte å utvikle evne til å vurdere ulike synspunkter, og kan støtte målet om å være kritisk til argumenter i samfunnsdebatten (Kolstø & Hauge, 2019, s. 73). I seksualitetsundervisningen kan en diskutere ulike samfunnsaktuelle problemstillinger, for eksempel knyttet til grensesetting og samtykke, eller kjønn og identitet. Dette kan bidra til at elevene tilegner seg demokratiske verdier. Elevene vil med bruk av diskusjon få mulighet til å utvikle kritisk tenkning samt det å kunne respektere andres meninger (Haug & Mork, 2021, s. 159). Kritisk tenkning er også sentralt i forhold til utvikling av kompetanse i

grunnleggende ferdigheter i naturfag, spesielt når det kommer til å reflektere og begrunne egne holdninger og valg. På generelt grunnlag, vil det å diskutere i undervisningen bidra til elevenes grunnlag for å kunne være aktive medborgere i fremtiden (Dahl, 2022 s. 4).

2.2. Diskusjon som didaktisk metode i naturfag

Vi vil i dette delkapittelet se nærmere på hvordan diskusjon kan praktiseres, og blir praktisert i klasserommet, metodens rolle i naturfag, og faktorer som kan påvirke mulighet for effektiv diskusjon i undervisning. Det finnes mye forskning på dette området og vi har valgt ut forskning som vi mener er aktuell for vår studie.

2.2.1. Diskusjon i naturfaget

Språket spiller en sentral rolle i elevenes kognitive utvikling. Ifølge Haug og Mork (2021, s. 41) i boken *Nøkkelbegreper i utforskende arbeid* er elevdeltakelse og muntlig aktivitet likevel underutnyttet i undervisning i dag. Tradisjonelt har det norske klasserommet vært preget av individuelt arbeid, og at elevene skal lytte og svare på spørsmål fra lærer. Det vil si at det i mindre grad har vært tilrettelagt for diskusjoner og samarbeid mellom elever (Thorsheim et al., 2016, s. 121). At læreren ofte dominerer klasserommet i dagens undervisning, støttes også av en internasjonal studie som undersøkte hva 835 elever gjorde i løpet av skoledagen. Det kom frem i studien at læreren prater 70-80% av tiden, og elevenes svar på spørsmål fra læreren ligger på gjennomsnittlig 3 ord (Yair, 2000). Ifølge Haug og Mork (2021 s. 41) hemmer denne typen lærerstyrt undervisning elevenes egen kompetanse i fagspråk fordi elever burde være aktivt involvert i samtaler for å tilegne seg dette. Om læreren er den som snakker mesteparten av tiden, vil det medføre at elever ikke får tilstrekkelig mulighet til å utvikle egen tenkning. For å imøtekomme dette må elevene aktivt få lov til å argumentere, reflektere og komme med tilbakemeldinger i læringsarbeidet. Elevdeltakelse og muntlig aktivitet i undervisningen er også en viktig måte læreren kan få innsikt i, og forståelse av elevenes tankeprosesser (Haug & Mork, 2021, s. 41).

Haug og Mork (2021) mener også at argumentasjon er en sentral ferdighet i naturfag. Elever som lærer å argumentere, dele tanker, perspektiver og ideer har muligheter til å øke sine fagkunnskaper gjennom samhandling med andre (Haug & Mork, 2021 s. 41-42). Dette støttes

også av Vygotskijs læringsteorier, som mener at læreren bør tilrettelegge for sosiale samhandlinger, slik at elevene selv kan formidle sin forståelse til medelever (referert til i Mestad et al., 2019, s. 135). I boken *Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag* skriver Mork og Erlie (2017) at det er viktig å tilegne seg ferdigheter som å gi konstruktive tilbakemeldinger, delta i dialog med medelever, og lytte aktivt i naturfag. Elevene må kunne forsvare egne vurderinger, og evaluere elementer i en sammensatt muntlig interaksjon. Dette er grunnleggende ferdigheter elevene må ha i naturfaglige samtaler (Mork & Erlie, 2017, s. 141).

Støtte og tilrettelegging er alfa og omega for at elevene skal kunne utvikle forståelse for informasjon som blir presentert for dem, ifølge forfatterne for boken *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk*. Elevene må få hjelp til å bearbeide informasjonen, fordi det ikke er nok å forvente at elevene skal kunne tilegne seg den på egen hånd. En av metodene for tilrettelegging og støtte i læringsprosessen som beskrives i boken er diskusjon, både i grupper og plenum. Elever får da mulighet til å reflektere over andre elevers argumenter, tanker, synspunkter og ideer. Diskusjon kan dermed øke forståelsen til elevene (Thorsheim et al., 2016, s. 120). Ifølge forfatterne fremmer diskusjon i undervisning også begrepsforståelse (Thorsheim et al., 2016, s. 117), et viktig element i naturfaget.

Et eksempel på hvordan diskusjon kan inkluderes i undervisning i naturfag er at elever diskuterer for å kunne komme til en faglig enighet om hva de har observert, etter å ha gjennomført et eksperiment. Å diskutere for å komme frem til svar er viktig for elevenes engasjement og tenkning. Om læreren uten videre gir svarene til elevene, kan det være ødeleggende for elevenes egen refleksjon. Elever som samarbeider kan engasjere seg med medelever om å tolke og forstå resultatene (Thorsheim et al., 2016, s. 143). Lignende funn ble gjort i en studie av Blings og Maxey (2017) hvor de utforsker effekten av gruppediskusjoner som pedagogisk tilnærming i undervisning i naturfag. Forskningsfunnene antyder at gruppediskusjoner kan fremme større engasjement og forståelse blant elever sammenlignet med skriftlige oppgaver alene (Blings & Maxey, 2017 s.17-18). Elevene i studien opplevde at det var enklere å bearbeide kunnskap gjennom gruppediskusjoner, hvor elevene får høre og ta del i andres ideer og meninger, fremfor å måtte søke etter informasjonen på egen hånd (Blings & Maxey, 2017 s.27-28).

Verdien av diskusjon som metode blir også støttet av forskningsfunn i en studie av Kolstø og

Hauge (2019). De viser til at bruk av diskusjon fikk frem et mangfold av ulike synspunkter og argumenter fra elevene, som la grunnlag for videre læring. Ved å fokusere på elevenes uenigheter og uavklarte spørsmål, kan læreren støtte elevenes læringsprosess. I starten av en debatt i klasserommet kan lærere få en oversikt over elevenes perspektiver, kunnskapsgrunnlag og misoppfatninger. Denne oversikten kan gi et godt grunnlag for undervisningen videre, hvor en kan ta utgangspunkt i det elevene har engasjement for, og hvilke interesser de har (Kolstø & Hauge, 2019, s. 89). Kolstø og Hauge (2019, s. 75) refererer også til John Deweys beskrivelse av læring, hvor han sier at mennesker lærer best når de får mulighet til å reflektere, spesielt i uventede og utfordrende situasjoner.

Naturfagundervisningen har hatt fokus på at elever skal kunne gjengi kunnskap riktig, fremfor å kunne bruke og forklare kunnskapen de tilegner seg i undervisningen (Kolstø, 2018 s. 166). I naturfagundervisningen spør ofte læreren elever om naturfaglige spørsmål, og vurderer elevenes svar som riktig eller feil. Dette kan handle om definisjoner, begreper eller fakta. En fallgrube med dette er at elevene lærer å bruke ord og begreper de ikke har forståelse for, som de kun har memorert. Ifølge Kolstø (2018, s. 160) vil dette på mange måter være ødeleggende for en kultur som skaper dybdelæring, og heller skape en kultur som belønner gjenkalling av informasjon. Kolstø (2018, s. 160) beskriver hvordan "ekteheten" av elevenes svar kan belyses ved å be elevene formulere sine egne argumenter, for eksempel i sammenheng med å skrive rapporter. Kolstø (2018) viser til Pollen-prosjektet, som poengterer at naturfagsklasserommet må tilrettelegge for at barn skal få uttrykke seg, for å kunne tilegne seg kunnskap. Dette kan gjøres ved å gi elevene mulighet, og støtte, til å kunne sette ord på sine egne tanker, prøve ut sine hypoteser, og være grundige i arbeidet sitt (Kolstø, 2018 s. 160-161).

Gruppediskusjoner er en egen del av Pollen-prosjektet. Det understrekes at elevene gjennom gruppediskusjon får mulighet til å høre andres ideer. Dermed kan de få ny kunnskap og perspektiver som de selv ikke visste om, eller har tatt til vurdering tidligere. Elever lærer mer når de får høre andres ideer og synspunkter, svare på spørsmål og utfordringer fra andre elever, og vurdere konkurrerende ideer. Elever bør oppmuntres til å delta i diskusjoner der de skal komme til en felles enighet etter å ha delt sine synspunkter. Å arbeide sammen med andre eller høre på andre i klassen under klassesdiskusjoner kan gi elevene økt forståelse (Kolstø, 2018 s. 160). Mork og Erlie (2017) fremhever at diskusjon om temaer som kobler naturvitenskap og aktuelle samfunnsproblemer, som for eksempel ulvekonflikten, kan være

hensiktsmessig i undervisning i naturfag. Denne typen diskusjon er kompleks, og krever at elevene har kunnskap om naturfaglige prinsipper, men også kompetanse til å vurdere andre faktorer som økonomiske betingelser, offentlighetens meninger, kultur og lovverk. For at elevene skal kunne angripe en slik kompleks utfordring må de kunne vurdere og se andre perspektiver før de foreslår tiltak (Mork & Erlien, 2017, s. 152).

I overordnet del i LK20 står det at undervisningen skal tilrettelegge for at elevene skal få utvikle sin kritiske tenkning og ha ferdigheter til å opptre etisk og fremme demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å ta opp kontroversielle tema i naturfagundervisningen kan få elevene bevisste på samfunnsaktuelle debatter. Dette kan skape engasjement hos elever, og med kunnskap gi elevene makten til å forandre samfunnet (Lo, 2017 s. 209-110)

I studien gjort av Kolstø og Hauge (2019, s. 73) argumenteres det for at elevers evne til å diskutere og vurdere ulike synspunkter er viktig i dagens samfunn, som er i rask endring. Forskningen fokuserer på ungdomsskoleelevers engasjement i en klasseromsdebatt om et kontroversielt tema: om det bør åpnes for oljeutvinning i Lofoten-området. Gjennom debatten ble elevene oppfordret til å anvende kritiske tenkeferdigheter slik som å evaluere ulike synspunkter og valgalternativer for å bidra til løsninger på dette sosiale dilemmaet. Kolstø og Hauge (2019, s. 86) argumenterer for at for å forberede dagens unge på å ta del i aktuelle debatter og ta velinformerte beslutninger i fremtiden, bør de trene på å kritisk vurdere gyldigheten og relevansen av kunnskapsbaserte påstander. Slike nøkkelkompetanser kan utvikles i klasserommet ved å involvere elevene i lærerike diskusjoner rundt reelle samfunnsutfordringer som engasjerer dem (Kolstø & Hauge, 2019, s. 90). I artikkelen *It's Time to Disagree: Young People's Self-efficacy for Political Disagreement in Norway* beskriver Dahl (2022) at det er en positiv sammenheng mellom åpent klasserommiljø hvor det er trygt å diskutere, og elevers politiske engasjement, og følelse av mestringsevne knyttet til politikk og sosiale spørsmål (Dahl, 2022 s. 4).

Ifølge Lo (2017) kan implementering av diskusjon som en didaktisk metode bidra til at elever utvikler ferdigheter som er nødvendige for å være engasjerte og informerte samfunnsborgere. Diskusjon av kontroversielle emner ansees som særlig verdifullt i denne sammenhengen. Metoder som rollespill, eller å tildele elever spesifikke roller i forberedelsen til og gjennomføringen av diskusjoner, kan dessuten fremme deltakelsen til de som ellers kan finne

en tradisjonell diskusjonssetting utfordrende. Lo (2017) fremhever også at engasjement i kontroversielle politiske debatter kan utruste elever med evner til å utøve innflytelse og utfordre etablerte strukturer på samfunnsnivå (Lo, 2017 s. 209-211).

2.2.2. Faktorer som påvirker mulighet for effektiv klasseromsdiskusjon

Diskusjon i undervisning kan komme med utfordringer. Mandhana og Caruso (2022) fremhever at elevers skjevheter (bias), det vil si ubevisste stereotypier og holdninger, kan skape utfordringer i klasseromsdiskusjoner rundt kontroversielle tema. Dette gjelder tema som involverer moral og samfunnsverdier som er personlig relevante for elevene, for eksempel abort (Mandhana & Caruso, 2022 s. 111-112). Det er flere faktorer som påvirker mulighet for effektiv diskusjon i undervisning. Ifølge Haug og Mork (2021) er det å skape et miljø hvor interaksjoner er respektfulle og støttende, hvor elever oppmuntres til å innta en kritisk holdning til informasjon, grunnleggende for en dialogisk tilnærming i undervisning, diskusjon inkludert. Haug og Mork (2021) beskriver også ulike samtaletrekk ved læreren og elever som fremmer argumentasjon i naturfag. For elever handler dette om at elevene forklarer hva de mener, bygger videre på og utdyper hverandres bidrag, og at de kan være kritiske til og utfordre hverandres ideer. For sistnevnte er det viktig å ha et trygt klasserommiljø, som støtter slik praksis (Haug & Mork, 2021, s. 144-145). Funnene i Dahls artikkel (2022) støtter viktigheten av å skape et læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge og inkluderte for å kunne diskutere tema av sensitiv natur (Dahl, 2022 s. 4).

I klasserommet er det ofte forventet at elevene skal rekke opp hånden for å svare på lærerens spørsmål. Flere elever blir da passive, og får dermed ikke det samme behovet for å tilegne seg fagstoffet, som om læreren hadde valgt å spørre tilfeldige. Det argumenteres at elever kan oppleve tilfeldig utspørring som ubehagelig, og at elever kan føle seg uthengt av læreren dersom de svarer feil (Thorsheim et al., 2016, s. 146). I *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk* argumenterer forfatterne for at denne bekymringen kun er gjeldende dersom læreren stiller spørsmål som kun har ett rett svar (Thorsheim et al., 2016, s. 147). En subtil måte å inkludere de mer tilbaketrukne elevene i en diskusjon, er å stille dem enkle spørsmål, og la dem komme med enkle poeng, tidlig, før alle de enkle svarene/poengene er “tatt” av andre elever. Dette kan gjøre elevene mer komfortable med å delta muntlig i klasserommet, på en trygg måte. For å kunne motivere alle elevene til aktiv deltakelse må elevene føle seg trygge og kunnskapsrike (Thorsheim et al., 2016, s. 147).

Haug og Morks (2021, s. 144-145) aktuelle samtaletrekk for læreren inkluderer å stille åpne spørsmål og utfordre elevene ved å stille produktive oppfølgingsspørsmål. Læreren bør også koble ulike elevbidrag, og synliggjøre forskjeller som kan diskuteres. På den måten kan læreren være en aktiv støttespiller for elevene i diskusjoner. Mork og Erlie (2017) fremhever også viktigheten av lærerens faglige trygghet som en sentral faktor for kunne gjennomføre effektive diskusjoner i klasserommet (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158).

En annen viktig faktor for gjennomføring av effektiv diskusjon i undervisning er at elevene har kunnskap om tema som skal diskuteres. Dersom elever ikke har tilstrekkelig kunnskap om emne kan dette gjøre at klasseromsdiskusjoner holdes på et lavt faglig nivå (Thorsheim et al., 2016, s. 147). Uten tilstrekkelig forkunnskap vil elevene ikke ha muligheten til å formulere gode argumenter. For å kunne gi sin mening og tanker på en overtalende måte er kunnskap grunnleggende (Mork & Erlie, 2017, s. 157). Det er også viktig for elever å fremstå som kunnskapsrike i sosiale situasjoner (Hovdenak & Bø, 2010 s. 17-39). Forberedelsesoppgaver eller gruppearbeid i forkant av diskusjoner, hvor elevene skriver ned ideer, kan være en løsning på dette. Elever som får "jernteppe" og glemmer ut hva de skulle si, kan da lese opp notater fra forarbeidet. Dette legger grunnlag for at alle elevene kan delta i diskusjonen, og komme med gjennomtenkte bidrag (Thorsheim et al., 2016, s. 147).

Ifølge Haug og Mork (2021, s. 159) kan både elever og lærere synes at det er vanskelig å kritisere medelevers argumenter. Mork og Erlie (2017) presenterer i boken *Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag* at bruk av rollespill i undervisningen som en god måte å øve på dette, både for elever og lærer (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158). Å få en rolle gjør at elevene må sette seg inn i pensum og fagbegreper. Mork og Erlie (2017) skriver at dette kan føre til dybdelæring hos elevene (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158). Gjennom rollespill kan elevene utvikle ferdigheter som kritisk tenkning, på en gøy måte. Å leve seg inn i en rolle er engasjerende for mange elever, noe som støtter indre motivasjon for arbeidet (Haug & Mork, 2021, s. 159).

Rollespill kan gi mulighet for elever å diskutere kontroversielle tema som en ellers hadde unngått, ifølge en studie fra USA (Lo, 2017 s. 210). Elever som er sikre på sine meninger kan også synes at det er gøy å sette seg inn i motpartens synspunkter (Lo, 2017 s. 210).

Rollespilldebatt kan gjøre det lettere for elever å delta aktivt i diskusjon i klasserommet. Når elevene får mulighet til å “gjemme” seg bak en rolle, kan de føle seg friere til å delta uten å måtte avsløre egne meninger (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158).

2.3. Seksualitetsundervisning

Seksualitetsundervisning er et komplekst og kontroversielt tema som krever en nøye gjennomtenkt tilnærming for å sikre at elevene får nødvendig informasjon og verktøy for å ta informerte valg. Seksualitetsundervisningen i skolen i dag har blitt mer helhetlig, men kvaliteten og innholdet varierer. Tilnærmingen er fortsatt snever, og preges av heteronormativitet. Det er også fortsatt mange lærere som ikke ser på seksualitetsundervisningen som deres ansvar (Støle-Nilsen, 2022, s. 33). At seksualitetsundervisningen ikke er god nok kommer frem i forskning på temaet. I dette delkapittelet vil vi derfor se nærmere på teori og forskning som undersøker hvordan seksualitetsundervisningen blir gjennomført, og mulige utfordringer og løsninger knyttet til dette.

En rapport fra Sex og samfunn (2022) viser at etterspørselen om mer seksualitetsundervisning er høy blant elever i Norge. Dette funnet er uendret fra en lignende rapport fra 2017. 7 av 10 elever ønsker mer seksualitetsundervisning, og blant jentene var det 89% som mente det ikke var nok undervisning i temaet (Solli & Røsok, 2022). Rapporten fra Sex og samfunn viser også at omtrent halvparten av elevene synes at kvaliteten på seksualitetsundervisningen ikke var god. Lignende funn ble gjort i en kvalitetsgranskning av seksualitetsundervisningen i Sverige fra 2018. Det understrekes her at elever savner dybdeløring i seksualitetsundervisning (Skolinspektionen, 2018). At elever i Norge ønsker bedre seksualitetsundervisning, kommer også frem i Trine Nilsens masteroppgave:

All the pupils stated that there is a need for strengthening the sexual education
(Nilsen, 2014).

2.3.1. Hvilke mangler har seksualitetsundervisningen i dag?

Elever mener at det er flere tema som mangler i seksualitetsundervisningen. I sin master undersøker Husby (2021) tilbakemeldinger fra gutter og jenter som har gjennomført

seksualitetsundervisning. Spesielt guttene uttrykker at undervisningen er mangelfull, og at de derfor søker kunnskap utenfra, noe som kan føre til feilinformasjon (Husby 2021 s. 42). Majoriteten av elevene i rapporten fra Sex og samfunn (2022) oppgir også at det er flere tema innen seksualitet som ikke, eller i liten grad, er inkludert i undervisningen.

Elever ønsker å gå mer i dybden i tema i seksualitetsundervisning, og opplever at seksualitetsundervisningen holdes på et overflatenivå. I rapporten fra Sex og samfunn (2022) fikk elever muligheten til å komme med forslag til hvordan seksualitetsundervisningen kan gjøres bedre. To eksempel på dette er “gå mer i dybden i diverse tema og ikke bare gå gjennom det som står i naturfagsboka” og “At de utdyper mer i temaene som eksisterer under seksualitet. Fordi en til tre timer er ikke nok til å dekke halvparten av dem” (Solli & Røsok, 2022).

Ett av punktene fra støtte til undervisning om kjønn og seksualitet i læreplanen som kan ha positiv innvirkning på elevers læring om kjønn og seksualitet er:

at elevene møter en grunnleggende holdning om at seksualitet er en naturlig del av mennesket gjennom hele livsløpet, og at seksualitet kan gi økt livskvalitet og fremme velvære og god helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Likevel viser forskning at det er fokus på sex-negative perspektiver i seksualitetsundervisning i skolen, og seksuell helse (prevensjon og kjønnssykdommer) får mest vekt (Planting-Bergloo, 2023). Tilbakemeldingene fra jentene, i Husbys masteroppgave, er at de opplever at undervisningen fører til at seksualitet blir et tabubelagt tema, hvor det fokuseres på advarsler fremfor å gi trygghet (Husby, 2021, s. 41-42). En evaluering av seksualitetsundervisning fra Helsedirektoratet viser at orgasme, nytelse og seksuelle tenningsmønstre er tema det sjeldent undervises om, mens temaene anatomi, hygiene og grensesetting ligger høyest i statistikken (Hind, 2018 s. 23-24).

I boken *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen* beskriver Støle-Nilsen (2022) helsetilnærmingen som en av fire tilnærminger som samlet danner en helhetlig seksualitetsundervisning (Støle-Nilsen, 2022, s. 35-36). For at seksualitetsundervisningen skal være helhetlig, må alle de fire tilnærmingene inngå i undervisningen. I sin masteroppgave fant Støle-Nilsen (2017) at dette er tilnærmingen som vektlegges mest blant

naturfaglærere. Naturfaglærerne i studien ser på faget som mer faktabasert enn reflekterende og diskuterende, og fokuserer på tema som prevensjon, kjønnsykdommer, kjønnsorganer, befruktning og pubertet i seksualitetsundervisningen. Likevel nevner flere naturfaglærere i studien at de inkluderer diskusjon rundt etiske problemstillinger, for eksempel knyttet til grensesetting og samtykke, i seksualitetsundervisningen (Støle-Nilsen, 2017).

Ifølge Støle-Nilsen (2017) kjennetegnes seksualitetsundervisningen av at skolene ikke holdes ansvarlig for at kvaliteten på seksualitetsundervisningen i like stor grad som andre tema i de ulike fagene. Dette begrunner hun med at elevene ikke testes i dette på et nasjonalt nivå. Tema knyttet til seksualitetsundervisningen kan kun komme opp som ett av flere tema på muntlig eksamen i naturfag (Støle-Nilsen, 2017).

Seksualitetsundervisningen er et tverrfaglig emne, og det kan derfor oppstå usikkerhet knyttet til hvem som har ansvaret for undervisningen. Ifølge Svendsen og Furunes (2017) er det et behov for tverrfaglig samarbeid for å kunne gi elevene helhetlig seksualitetsundervisning (Svendsen & Furunes, 2022). Likevel oppgir flere av lærerne i Støle-Nilsens (2017) studie at *det hersker en oppfatning av at det er naturfag som har hovedansvaret for seksualitetsundervisningen* (Støle-Nilsen, 2017).

Naturfaglærerne i studien var også mer bevisst på temaets rolle i eget fag, enn de andre faglærerne (Støle-Nilsen, 2017). Ifølge evalueringen av seksualitetsundervisningen fra Helsedirektoratet, mener mange lærere at de har nok kompetanse i tema knyttet til seksualitet. Mange velger likevel å ikke undervise i disse temaene, da de ikke ser på dette som sin oppgave (Hind, 2018 s. 27-32).

En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak knyttet til seksualitetsundervisning i lærerutdanningene, av Svendsen og Furunes (2022), viser at lærere som underviser i flere ulike fag opplever behov for kompetanseheving for å kunne gjennomføre god seksualitetsundervisning. Lærerne opplever også at kompetanseheving er nødvendig for å i større grad kunne inkludere tema i flere fag. Funn i studien indikerer at tema hovedsakelig inngår i lærerutdanningen i form av temadager med eksterne undervisere. Svendsen og Furunes argumenterer for at temaet i større grad burde integreres i de ulike fagene i lærerutdanningen. Dette begrunnes med at det ikke undervises tilstrekkelig om pedagogiske

og didaktiske tilnærminger knyttet til tema, noe som gjør at lærerstudentene ikke lærer nok om hvordan kunnskapen kan brukes i praksis i undervisning (Svendsen & Furunes, 2022).

Rapporten fra Sex og samfunn viser også at mange lærere ønsker økt kompetanse i seksualitetsundervisning (Solli & Røsok, 2022). Samtidig viser evalueringen fra Helsedirektoratet at lærere ikke har tilstrekkelig tilgang på kurs eller etterutdanning i seksualitetsundervisning (Hind, 2018 s. 58-59). Ifølge Støle-Nilsen (2022) har flere lærere svart at de underviser i seksualitetsundervisning selv om de opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse (Støle-Nilsen, 2022, s. 35). Rapporten fra Sex og samfunn sier at lærere som fullførte lærerutdanningen etter 2008 var mest komfortable med å undervise i seksualitet (Solli & Røsok, 2022).

I masteren til Nilsen (2014) opplyses det at lærere sjeldent tar del i tverrfaglige prosjekter på tvers av fag og i liten grad samarbeider med eksterne aktører når det kommer til undervisning i seksualitet. En av grunnene til dette er at noen lærere har lite interesse for seksualitetsundervisning, eller mangler undervisningskompetanse (Nilsen, 2014). Bruk av eksterne undervisere i seksualitetsundervisning har doblet seg de siste årene, og dette er noe 3 av 4 elever ønsker mer av. Lærere som var ferdig utdannet på midten av 1990-tallet bruker i økt grad kompetansemål og skolens helsesykepleier (Solli & Røsok, 2022).

Seksualitetsundervisningen innebærer tema som er sensitive, personlige og kontroversielle, noe som gjør at både lærere og elever kan føle at undervisningen blir ubehagelig. Lærere som underviser i seksualitet kan oppleve frykt for å “tabbe” seg ut, og å si noe feil. Støle-Nilsen (2022) mener at en av grunnene til dette er lærerens omsorg og kjærlighet for sine elever (Støle-Nilsen, 2022, s. 81). Å undervise i tema som oppfattes av lærere som sensitivt og privat kan hindre lærere i å engasjere seg i dialoger og diskusjoner i seksualitetsundervisning (Skolinspektionen, 2018, s.6). I boken *Kontroversielle, emosjonelle, og sensitive tema i skolen* beskriver Svendsen (2022) hvordan dette kan være knyttet til lærerens egen skam rundt det aktuelle tema. Dette kan føre til at læreren unngår å undervise i sensitive tema som for eksempel jomfrudom, seksuell orientering og pornografi (Planting-Bergloo, 2023).

Lærerens personlige holdninger og kunnskap om seksualitet er faktorer elever av begge kjønn mener kan påvirke seksualitetsundervisningen i negativ grad (Husby, 2021 s. 41-42). Elevene

i Husbys (2021) master opplever at lærere følger pensum slavisk for å bli raskt ferdig, og at lærere synes at temaet er utfordrende eller vanskelig å snakke om:

De diskuterte også rundt kleine lærere og det virket som at lærerne bare ville gjennomgå det de var nødt til å gjennomgå, samt fulgte pensum slavisk (Husby, 2021 s. 30).

Seksualitetsundervisningen inkluderer ikke nok elevaktiv undervisning og elevmedvirkning. I Nilsen (2014) sin master ser vi at elever i liten grad blir inkludert i planleggingen av seksualitetsundervisningen. Deres ønsker og ideer blir oversett, og undervisningen blir dermed i mindre grad elevfokusert (Nilsen, 2014). Å la elevene ta del i utformingen av undervisningen i seksualitet kan ifølge Støle-Nilsen (2022) være en stor fordel. Innspill fra elevene kan hjelpe lærerne å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og kunnskapshull. Støle-Nilsen (2022) mener også at læreren bør være åpen for å bruke spørsmål og innspill fra elever som utgangspunkt for spontane diskusjoner i seksualitetsundervisningen (Støle-Nilsen, 2022, s. 160-161). I en studie utført av Marit Uthus (2017) kommer det frem andre fordeler for elevmedvirkning som at de får økt tillit til lærer og indre motivasjon ved å få muligheten til å medvirke i sin egen læringsprosess.

2.3.2. Hvordan inngår diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning i dag?

Evalueringen av seksualitetsundervisning fra Helsedirektoratet viser at kun 35% av lærerne bruker diskusjon av caser, dilemmaer eller situasjoner i seksualitetsundervisning (Hind, 2018 s. 20). Likevel kommer det frem i en artikkel av Andresen (2020) at lærere mener at diskusjon er en god metode for undervisning om holdninger og fordommer, noe som er aktuelle tema i seksualitetsundervisningen. Undervisningstimer der elever får bruke faglige hjelpemidler til å lage argumenter, samt sette spørsmålsteget med medelevers argumenter, var timer som var vellykket ifølge lærerne i studien (Andresen, 2020). I en masteroppgave av Skilleås (2020) ble elevene oppmuntret til å engasjere seg i diskusjoner i seksualitetsundervisning. Elevene i denne studien fikk reflektere over sine egne grenser og valg i situasjoner de måtte sette seg inn i og høre medelevers tanker. Dette opplevde elevene som engasjerende og lærerikt (Skilleås, 2020). Elevene i Nilsens (2014) masteroppgave mener at seksualitetsundervisningen ville blitt styrket dersom de hadde hatt mer elevaktiv

undervisning. Samtlige elever etterspurte elevaktive oppgaver som diskusjon og gruppearbeid:

(...) and all the pupils would like a more active education with projects, group work, and discussions (Nilsen 2014).

Planting-Bergloo (2023) bemerker i sin studie, som er gjennomført i Sverige, at diskusjon sjelden ble brukt som undervisningsmetode i seksualitetsundervisningen. Når diskusjoner blir foretatt i undervisning, er det ofte i form av lærerstyrt plenumsdiskusjon, eller diskusjoner i grupper uten lærer som veileder. Elevene i studien har svart at de ofte opplever vanskeligheter med å argumentere i diskusjoner med medelever. I plenumsdiskusjonene ble majoriteten av elevene passive, og få elever argumenterte (Planting-Bergloo, 2023).

Bakgrunn for Planting-Bergloos (2023) studie er fokuset på sex-negative perspektiver i seksualitetsundervisningen. Studien undersøker hvordan en kan bruke diskusjoner og elevmedvirkning for å inkludere sex-positive perspektiver. Planting-Bergloo argumenterer for at seksualitetsundervisningen bør inkludere diskusjoner rundt tema som seksualitet, pornografi, relasjoner, samtykke, likestilling og kommunikasjon.

Det kommer også frem i studien at det kan være vanskelig å engasjere elever i diskusjon i undervisning. Planting-Bergloo foreslår at å inkludere pornografi i diskusjoner om de andre temaene hun nevner, kan øke motivasjon og engasjement for deltakelse i nyansert diskusjon. For å møte ungdommers nysgjerrighet rundt sex og seksualitet, argumenterer Planting-Bergloo for at samtaler om ulike seksuelle praksiser bør inkluderes i seksualitetsundervisningen (Planting-Bergloo, 2023).

Lærere har alle en unik bakgrunn, og det er viktig at læreren reflekterer over dette før en underviser i seksualitet (Støle-Nilsen, 2022, s.80). Flere temaer som faller under seksualitetsundervisning kan for mange beskrives som kontroversielle. Dette fordi de kan vekke følelser rundt identitet hos underviser og elever (Støle-Nilsen, 2022, s.27). Fordi lærere har ulik erfaring og holdninger kan dette påvirke kvaliteten på seksualitetsundervisningen elevene mottar og har rett på (Støle-Nilsen, 2022, s. 80). Ifølge Andresen (2020) er det store variasjoner i hvordan lærere underviser i tema som læreren kan oppleve som kontroversielle. Noen lærere unngår å undervise i tema som de selv har sterke meninger i, og andre kan favorisere en side av et kontroversielt tema. Andre lærere har et mål om å balansere de ulike

synspunktene i mest mulig grad. Med de ulike tilnærmingene er det risiko for konflikter i undervisningen (Andresen, 2020).

2.3.3. Hvilke faktorer kan påvirke gjennomføring av diskusjon i seksualitetsundervisningen?

Når det kommer til gjennomføring av diskusjon om kontroversielle tema, beskriver Andresen (2020) ulike “elevfaktorer” og “situasjonsfaktorer”. “Elevfaktorer” er karakteristika av elevene, inkludert kompetanse, bakgrunn og relasjon til underviser. “Situasjonsfaktorer”, eller kontekstuelle faktorer, handler om rammer som kan ha innvirkning på hvordan underviseren gjennomfører undervisningen, for eksempel klasseromssituasjonen (Andresen, 2020). I Andresens studie kommer det frem at underviserens relasjon til elevene, og “situasjonsfaktorer” som uro og støy, er de største årsakene til at lærere velger å ikke bruke diskusjon som didaktisk metode (Andresen, 2020)

Når lærere planlegger å bruke diskusjon som metode i seksualitetsundervisning kan dette gjøres på ulike måter. Andresen (2020) viser til to ulike måter å gjøre dette på. Den første innebærer planlegging av en plenumsdiskusjon mens den andre kan være å ta spontane elevinnspill i klasserommet opp til diskusjon. Sistnevnte er verdsatt av mange lærere, da de mener dette er en god strategi for drøfting og refleksjon blant elevene (Andresen, 2020). Støle-Nilsen (2022) mener at diskusjon ikke nødvendigvis krever mye tid eller planlegging. En måte å inkludere diskusjoner om tema innen seksualitet er å starte undervisning med spontane diskusjoner om artikler eller saker som dukker opp i media. Dette gir elevene mulighet til å drøfte, formulere argumenter og ta stilling til en sak. På denne måten kan en legge opp til spontan seksualitetsundervisning med diskusjon, noe som ikke behøver å komme i sammenheng med planlagt seksualitetsundervisning eller temadager (Støle-Nilsen, 2022, s. 163).

Ifølge Støle-Nilsen (2022) er det viktig for elever å ha en lærer som er trygg og komfortabel i seksualitetsundervisningen. Elever mener at lærerne ikke må vise at de synes det er vanskelig å prate om tema rundt seksualitet, eller inkludere sine egne personlige holdninger og erfaringer som kan skape rom for tabu i undervisningen (Støle-Nilsen, 2022, s.81). Svendsen (2022) beskriver hvordan lærere kan håndtere frykt for å si noe feil i

seksualitetsundervisningen gjennom samtaler med elever og foresatte, og å legge til rette for nysgjerrighet i undervisningen.

Et viktig grunnlag for god seksualitetsundervisning er at lærerne har tilstrekkelig kompetanse i emne, og føler seg trygge på å svare på spørsmål om sex og samliv (Skolinspektionen, 2018, s.6). I boken til Støle-Nilsen (2022, s.81) kommer det frem at kunnskap er noe av det elevene mener er viktigst når det skal undervises i seksualitet.

For å kunne ivareta alle elever i undervisning i emne, trenger lærere tilstrekkelig kunnskap om ulike identiteter og seksualiteter. Et av punktene fra støtte til undervisning om kjønn og seksualitet fra læreplanen er:

at elevene opplever å bli anerkjent uavhengig av identitet, bakgrunn og funksjonsnivå
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

I en rapport fra Sverige kommer det frem at mange lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om LHBT¹ og synes det er vanskelig å snakke om i undervisning (Skolinspektionen, 2018, s. 25). En løsning på dette er at lærere kan bruke skolehelsetjenestens kompetanse som støtte til planlegging og gjennomføring av seksualitetsundervisningen. I støtte til undervisning om kjønn og seksualitet står det at læreren bør:

ha et godt samarbeid med skolehelsetjenesten, som kan bistå i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærere trenger også samtalekompetanse for å kunne navigere samtaler og diskusjoner om tema som kan oppfattes som kontroversielle, innen seksualitetsundervisning (Skolinspektionen, 2018, s. 31-32). Å kunne stille kritiske spørsmål til elevers bidrag i slike diskusjoner er et eksempel på relevant samtalekompetanse (Skolinspektionen, 2018, s. 25). Lærere synes det er utfordrende å ikke oppfattes som moraliserende i diskusjoner knyttet til seksualitet, spesielt knyttet til LHBT (Skolinspektionen, 2018, s. 31-32). Ifølge Støle-Nilsen (2022) er det viktig for elevene at læreren snakker som vanlig, og kan bruke humor for å undervise i seksualitet (Støle-Nilsen, 2022, s.81).

¹ LHBT er et paraplybegrep som omfatter lesbiske, homofile, bifile og transpersoner.

Et annet viktig grunnlag for å kunne gjennomføre diskusjoner i seksualitetsundervisning er et trygt og inkluderende klasserommiljø. Trygt undervisningsmiljø er inkludert i støtte til undervisning om kjønn og seksualitet fra læreplanen:

et inkluderende miljø som har rom for elevenes følelser. Elevene trenger hjelp til å regulere følelsene sine i møte med både lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Viktigheten av et trygt klasserommiljø i diskusjoner om seksualitet støttes av Støle-Nilsen (2022). Ifølge henne er det beste grunnlaget for god seksualitetsundervisning et trygt klasserommiljø, og god relasjon mellom lærer og elever (Støle-Nilsen, 2022, s. 82). I rapporten fra Helsedirektoratet kommer viktigheten av elevenes tillit til underviseren i seksualitetsundervisning frem. Denne vurderingen støttes i større grad av lærere og skoleledere, enn helseyepleiere i studien. Diskusjoner i mindre grupper, ofte kjønnsbasert, beskrives i rapporten som noe som kan fungere godt i undervisning i tema, dersom elevene i gruppen er trygge på hverandre. Selv om inndeling basert på kjønn ikke er uvanlig i seksualitetsundervisningen, uttrykker flere elever i rapporten at de ikke ønsker slik inndeling, da de mener at det er viktig at alle elevene får den samme undervisningen sammen (Hind, 2018 s. 20-23). Det er viktig at lærere som deler opp klassen basert på kjønn må være sikker på at det er riktig pedagogisk, og ikke fordi det er en lett måte å dele opp på (Støle-Nilsen, 2022, s. 156).

Det kommer også frem i rapporten at bruk av diskusjon i seksualitetsundervisningen er noe som må gjøres med varsomhet, og underviser må vurdere hvilke tema som bør inkluderes i slike diskusjoner. En utfordring er at elevene kan føle at undervisningen blir ubehagelig. Diskusjoner i seksualitetsundervisningen kan føre til at elever kan oppleve engstelse for å måtte utlevere egne meninger om sensitive eller kontroversielle tema, noe som ikke legger godt grunnlag for trygg undervisning. En av elevene i studien mener at det er viktig å gi rom for å ikke komme med noen meninger, og at “vet ikke” eller “ønsker ikke å svare” burde regnes som kurante responser i diskusjoner i seksualitetsundervisningen (Hind, 2018 s. 21).

3. Metode

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie hvor vi har gjennomført semistrukturerte

elevintervju for å undersøke problemstillingen. I dette kapittelet vil vi presentere valg av forskningsdesign, og metodevalg knyttet til innsamling, bearbeiding og analyse av data. Vi vil også gjøre rede for studiens kvalitet, og etiske problemstillinger knyttet til metodevalg.

3.1. Forskningsdesign

Vår problemstilling handler om elevers opplevelse av diskusjon som didaktisk virkemiddel i seksualitetsundervisning, og hvilke erfaringer og opplevelser de har i sammenheng med dette. Vi vurderte kvalitativ tilnærming som hensiktsmessig for å få et helhetlig innblikk i elevers tanker og meninger knyttet til diskusjon og seksualitetsundervisning. Den kvalitative tilnærmingen gir oss mulighet til å dypere utforske enkelttilfeller, her elever eller elevgrupper, som kan gi uttrykk for den større helheten (Thagaard, 2013). Tilnærmingen vil ikke gi resultater som kan anses å være like generaliserbare eller overførbare, som en kvantitativ tilnærming. Likevel vil vi argumentere for at en kvalitativ tilnærming er best egnet til å undersøke vår problemstilling.

3.2. Datainnsamling

Formålet med denne studien er å få innsikt i elevenes opplevelser og meninger rundt diskusjon i seksualitetsundervisning. Som metode for datainnsamling har vi valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer av elever som har gjennomført seksualitetsundervisning på ungdomsskolen. Metodevalget er forankret i at denne tilnærmingen egner seg godt til å utforske elevers erfaringer og oppfatninger. Kvalitative forskningsintervju har som mål å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv, og få frem betydningen av personers erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22). Dette stemmer godt overens med vår problemstilling og formålet med vår studie.

Metodens fleksible struktur gir oss som intervjuere muligheten til å møte informantene på en nysgjerrig og utforskende måte. Dette muliggjør en bredere innsamling av kunnskap, da spørsmålene som stilles er relativt åpne, og eventuelle oppfølgingsspørsmål tilpasses den responsen som blir gitt. Samtidig tillater den semistrukturerte tilnærmingen oss å utforske spørsmål som ikke var forhåndsplanlagt. Dermed er det semistrukturerte intervjuet

formålstjenlig for vårt mål om å undersøke elevers opplevelser og perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Vi formulerte en intervjuguide i forkant av intervjuene, og brukte lydopptak for å dokumentere all kommunikasjon i intervjuene. I etterkant av intervjuene transkriberte vi lydopptakene til skriftlig datamateriale, som vi deretter analyserte.

3.2.1. Intervjuforberedelser og intervjuets struktur

Vi ønsket å legge til rette for at elevene skulle få muligheten til å forklare sine erfaringer og opplevelser så utfyllende og nøyaktig som mulig i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Som utgangspunkt for intervjuets struktur valgte vi å utforme en intervjuguide. Målet for intervjuguiden var å gi struktur til intervjuet, men samtidig gi rom til å tilpasse intervjuet til den enkelte informantens respons, og gi informantene mulighet til å ta opp egne tema. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I forkant av datainnsamlingen utviklet vi et forslag til utforming av intervjuguide, som vi utprøvde i en pilotstudie gjennomført med 2 elever fra en ungdomsskole. Formålet med dette var å identifisere områder for forbedring av intervjuguiden, og å utvikle vår kompetanse innen intervjuteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36, s. 20). I utforming av intervjuguiden var vi bevisste på å alderstilpasse formuleringer, og at spørsmål i slike intervju bør være åpne, korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Gjennom pilotstudien fikk vi tilbakemeldinger som hjalp oss å forsikre oss om at spørsmålene var tydelig definert og relevant for oppgaven. Vi gjennomførte også test-intervjuer med medstudenter med samme formål.

Under revidering av intervjuguiden, valgte vi å strukturere den i tre overordnede deler:

1. Diskusjon som didaktisk metode i undervisning.
2. Seksualitetsundervisning.
3. Diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisning.

Intervjuguiden følger en traktmodell, hvor det innledningsvis stilles generelle spørsmål om diskusjon (del 1) og seksualitetsundervisning (del 2), før det i tredje del handler om diskusjon i seksualitetsundervisningen. Spørsmålene er enkle og konkrete i starten av intervjuet. Vi

valgte å strukturere intervjuguiden slik for å få i gang tankeprosesser hos informantene, og senke terskelen for å svare på intervju spørsmålene i starten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Vi ønsket at informantene tidlig skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen, og at det opplevdes trygt og enkelt å svare på spørsmålene. De to innledende delene danner grunnlaget for hoveddelen av intervjuet, del 3. I denne delen handler spørsmålene mer direkte om erfaringer og meninger knyttet til diskusjon i seksualitetsundervisning, som er det vi har som formål å undersøke. Her er det viktig å poengtere at informantene ble informert om formålet med intervjuet og intervjuguidens struktur i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I utarbeiding av intervjuguiden har vi valgt å bruke Kvale og Brinkmanns (2015) forslag til utforming av intervju spørsmål. Intervjuguiden består av fire introduksjonsspørsmål (ett i del 1, ett i del 2 og to i del 3), etterfulgt av relevante oppfølgingsspørsmål. Det er også inkludert en begrepsavklaring knyttet til vår mening med begrepet “diskusjon”, samt en liste over aktuelle tema innenfor seksualitetsundervisning. Vi vurderte at denne informasjonen var relevant for informantene under intervjuet.

Introduksjonsspørsmålene er åpne, og har som formål å fremkalle spontane beskrivelser. Dette gir informantene mulighet til å trekke frem det de selv vurderer som viktige poeng, før det stilles mer spesifikke oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Et av introduksjonsspørsmålene fra vår intervjuguide er:

Kan du fortelle litt om seksualitetsundervisningen du har hatt på ungdomsskolen?

Introduksjonsspørsmålene danner grunnlaget for å stille mer spesifikke og inngående spørsmål som er utformet for å innhente detaljerte beskrivelser av elevenes erfaringer eller opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Intervjuguiden inneholder mulige oppfølgingsspørsmål, som ble valgt ut basert på informantenes svar i innledende spørsmål. Det var også rom for å tilpasse eller formulere oppfølgingsspørsmål spontant i intervjuene.

3.2.2. Utvalg

For å svare på problemstillingen har vi valgt å intervju elever som nylig har gjennomført seksualitetsundervisning på ungdomsskolen. Datainnsamlingen består av 4 semistrukturerte intervjuer. Tre av intervjuene ble utført på 2 ulike ungdomsskoler i en kommune på

Vestlandet. Det siste intervjuet ble gjennomført med en elev som går i 1. klasse på videregående, også på Vestlandet. Vi ønsket at utvalget skulle ha en tilnærmet lik fordeling av kjønn. Til sammen intervjuet vi 10 informanter i denne studien, 4 gutter og 6 jenter.

Utvalget ble gjort ved å ta kontakt med rundt 40 skoler på Vestlandet, hvor vi fikk positiv respons fra to. Deretter satte vi opp tider for informasjonsmøter med de aktuelle klassene, i forkant av planlagt seksualitetsundervisning. Under besøkene presenterte vi oss, og informerte om formålet med studien, og hva det ville innebære å delta. På den ene skolen ble dette gjort i en hel klasse på 9. trinn. På den andre skolen hadde kontaktlæreren forslag til 3 elever fra hennes klasse, også på 9. trinn, som hun vurderte som passende til å delta på intervju. De elevene fikk vi prate med på et grupperom med kontaktlærer til stede, hvor de fikk forespørsler fra oss om å delta i prosjektet.

Vi valgte også å inkludere videregående-eleven (VGS-eleven), som en av oss har en privat relasjon til. Dette ble gjort fordi vi fikk lite respons fra skoler vi kontaktet på høstsemesteret med forespørsel om å gjennomføre intervjuer. VGS-eleven gikk på en annen ungdomsskole enn de andre elevene i utvalget, i en annen kommune på Vestlandet.

Under informasjonsmøtene med elevene i forkant av intervjuene ble det delt ut samtykkeskjemaer og informasjonsskriv til alle elevene som ønsket å delta, inkludert VGS-eleven. Elevene ble også informert muntlig om formålet med studien, og hva det innebærer å delta. Deretter informerte vi om at vi ønsket å gjennomføre individuelle, eller gruppebaserte intervjuer, med en størrelse på 2-3 deltakere.

For å gjøre det lettere å følge presentasjonen av forskningsresultatene, vil vi nå gi en kort oversikt over informantgruppene som er inkludert i studien (Tabell 1). For å etterstrebe anonymitet, er informantene gitt fiktive navn. Informantene som er i samme gruppe går i samme klasse, og kjenner hverandre. For å skape en intervjusituasjon der alle informantene i samme gruppe følte seg trygge på hverandre, fikk de selv velge gruppesammensetningen.

Informantgruppe	Fiktive navn	Klassetrinn	Antall informanter
VGS-eleven	Tonje	VG1	1
Gruppe 1	Ane, Sanne, Ingrid og Sandra	9. trinn	4
Gruppe 2	Josef og Ole	9. trinn	2
Gruppe 3	Thea, Kristian og Bjørnar	9. trinn	3

Tabell 1: Oversikt over informantgrupper.

Alle informantene på gruppe 1, 2 og 3 går på 9. trinn på ungdomsskolen. Gruppe 1 består av 4 jenter som vi har valgt å kalle Ane, Sanne, Ingrid og Sandra. Gruppe 2 består av to gutter som går i samme klasse som informantene i gruppe 1. Vi kaller dem Josef og Ole. Gruppe 3 består av 3 elever fra en klasse på 9. trinn, som vi velger å kalle Thea, Kristian og Bjørnar. Disse går på en annen skole enn gruppe 1 og 2. Den siste informanten er VGS-eleven, som vi velger å kalle Tonje.

På den ene skolen ble det uventet endring i gruppestørrelse i et av intervjuene. Da intervjuene skulle utføres var det en planlagt gruppe på 2 elever der den ene eleven var borte fra skolen den dagen. Etter en samtale med eleven og kontaktlærer ble det vurdert på stedet at eleven skulle intervjues med den andre gruppen på 3 elever. Dermed er det 4 informanter i gruppe 1.

3.2.3. Gjennomføring av intervju

For å skape en avslappet og trygg atmosfære, startet vi intervjuene med å ønske informantene velkommen. De ble tilbudt drikke og noe godt å spise. Vi forklarte formålet med intervjuet, og presenterte oss på nytt. Vi ga en kort beskrivelse av tema og struktur for intervjuet. Informantene ble også minnet på deres rettigheter, og hvilke hensyn som ble tatt for å bevare informantenes anonymitet.

Vi formidlet til informantene at spørsmålene ikke hadde noen absolutt riktige eller gale svar, og at hensikten var å innhente deres erfaring og refleksjoner angående diskusjon i seksualitetsundervisning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Informantene er ungdommer i

alderen 14-16 år. Vi ønsket derfor å holde spørsmålene relativt kortfattet, og med et enkelt språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

Vi var begge til stede under alle intervjuene, bortsett fra intervjuet med Tonje. Det var hovedsakelig én intervjuer som styrte intervjuene og stilte spørsmål, mens den andre var mer passiv, og supplerte med innspill eller oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Gjennom intervjuene passet vi på å lytte oppmerksomt til informantenes svar, og vise forståelse, interesse, og respekt, for å skape en god relasjon til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Det ble brukt diktafon til å ta lydopptak av intervjuene for å dokumentere alt som ble sagt. Lydopptaket frigjorde oss fra å måtte fokusere på å ta omfattende notater, og gjorde at vi kunne konsentrere oss utelukkende om samtalen og det informantene sa. Den mer passive intervjueren noterte også observasjoner som kunne være relevante i transkribering og analyseprosessen under intervjuene. Vi merket oss hvordan informantene utfylte hverandres svar, når de var enige og uenige med hverandre samt elevenes ordbruk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I intervjuprosessen fokuserte vi primært på å registrere og tolke innholdet i informantenes svar. Samtidig var vi oppmerksomme på informantenes kroppsspråk, både ansiktsuttrykk og bevegelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette var spesielt aktuelt i gruppeintervjuene, for å gi grunnlag for ytterligere innsikt i dynamikken og interaksjonen mellom informantene.

Gjennom hele intervjuet tok vi beslutninger og gjorde valg angående hvilke svar fra informantene som burde utforskes videre, samt hvilke oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden som var relevante (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Vi formulerte også oppfølgingsspørsmål spontant, basert på informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Dette inkluderte inngående spørsmål som “Kan du si noe mer om det?”, og spesifiserende spørsmål som “Hva tenkte du da?”, for å oppfordre informantene til å utdype svarene sine. Vi brukte også bekreftende signaler som “mhm” eller nikking. I tilfeller hvor det ikke var tydelig hva informantene mente ble det aktuelt å stille fortolkende spørsmål som “Stemmer det at du mener (...)?” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Vi forsikret informantene om at det er normalt å bruke tid til å tenke tilbake for å huske hva de har erfart, og vi passet på å gi den tiden de trengte til dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Formålet

med valgene vi har tatt her var å få frem det informantene selv mente var viktig, og bekrefte det som ble sagt, uten å legge unødvendige føringer.

3.3. Bearbeiding og analyse

Som nevnt tidligere i kapittelet gjorde vi kontinuerlige fortolkninger under intervjuene, ved å stille fortolkende og oppklarende oppfølgingsspørsmål. Dette var en tidlig fase av analyseprosessen, med formål om å bekrefte eller avkrefte våre fortolkninger av informantenes svar. Vi etterstrebet at intervjuene vi gjennomførte i størst mulig grad var “selvkorrigerende” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Vi vil i dette delkapittelet gjøre rede for våre videre fortolkninger av intervjuene, gjennom transkribering av lydopptak og gjennomføring av analyse.

3.3.1. Transkribering

Lydopptakene ble først grovtranskribert ved bruk av transkriberingstjenesten Autotekst utviklet av Universitetet i Oslo. Autotekst bruker programvaren Whisper fra OpenAI, og verktøyet er godkjent for å bruke til røde data ifølge UiO sin nettside:

Informasjon som er kategorisert til Rød, er informasjon som vi skal begrense tilgangen til, og deling av. Kan forårsake skade for offentlige interesser, universitetet, enkeltperson eller andre hvis informasjonen blir kjent. Eksempler: Sensitive personopplysninger, sikkerhetsinformasjon, data av stor økonomisk verdi, helseopplysninger (Universitetet i Oslo).

Vi vil presisere at transkripsjonen fra dette programmet ofte ga mangelfull og feilaktig gjengivelse av lydopptakene. Transkripsjonstekstene gjort av Autotekst ble derfor i stor grad bearbeidet og korrigert. Det ble gjort ved å høre gjennom lydopptakene, og korrigere deler av transkripsjonstekstene som ikke stemte med lydopptakene. Bearbeidingen av alle transkripsjonstekstene ble utført av oss begge. Vi valgte denne strategien for å øke nøyaktighet og sikre presis gjengivelse av lydopptakene.

For å gi økt kontekst til transkripsjonen (intervjuteksten), la vi også til pauser i informantens tale, tonefall, og andre relevante observasjoner, som for eksempel latter. Disse aspektene kan

nemlig forsvinne i overgangen fra lydopptak til transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi valgte å redigere deler av informantenes utsagn, i tilfeller hvor det var mye “fyll-lyder”, som “eh”, “uhm”, “liksom” eller “sånn”, eller pauser, når vi ikke vurderte dette som relevant for innholdet i utsagnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Dette var kun i tilfeller hvor disse “fyll-lydene” ble distraherende, og redigeringen ble gjort for å gjøre det lettere å følge utsagnene. Under følger en oversikt over strukturering og organisering som er gjort i forbindelse med transkribering:

- Vi har brukt «» for å markere tilfeller hvor vi har tolket at informantene eller intervjuere har sitert noen andre. Det kan være for eksempel medelever eller en lærer. Dette kan også være sitering av hypotetiske situasjoner eller utsagn.
- Vi har markert korte pauser med -
- Vi har markert lengre pauser med - -
- For å bevare informantenes anonymitet har vi anonymisert opplysninger som kunne knytte informantene til en spesifikk skole eller et spesifikt område. Vi byttet for eksempel ut navnet på et lokalt kjøpesenter med klammeparenteser med en kort forklaring på hva vi har fjernet: [navn på lokalt kjøpesenter].
- Vi valgte å ikke transkribere bakgrunnslyder som ikke virket å ha påvirket intervjuet.
- I tilfeller hvor informantene eller intervjuer la trykk på enkelte ord har vi markert dette med understreking.
- I tilfeller hvor vi har valgt ut en ufullstendig del av et utsagn, i utdrag fra transkriberte intervjuer videre i oppgaven, vil fjernet innhold markeres med (...). Dette er kun gjort i tilfeller hvor tekst som er fjernet, ikke er relevant i konteksten utdraget er brukt.
- Handlinger som gir relevant kontekst for utsagn i intervjuene er markert med **. Aktuelle handlinger inkluderer blant annet latter, f. eks: *Ane ler*, og demonstrering som gir kontekst til utsagn: **Ane:** *Jeg synes når de sier sånn, av og til sånn: «Dere». *Ane peker* Da synes jeg det er greit.*

3.3.2. Analyse

For å analysere de transkriberte intervjuene har vi valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse. Metoden er både systematisk og fleksibel, og gjennom analysen kunne vi redusere datamaterialet til kun innhold som er relevant for våre forskningsspørsmål og problemstilling (Schreier, 2014, s. 170). Det finnes ikke en fasit på hvordan en slik analyse

skal gjennomføres. I vår analyse har vi tatt utgangspunkt i fremgangsmåter for de ulike fasene av analysen som presenteres av Schreier (2014). Hun foreslår 8 hovedpunkter for fremgangsmåte for analyse (Schreier, 2014 s. 174). Flere av disse er knyttet til formulering av problemstilling og presentasjon av funn. Vi har derfor valgt å formulere 4 punkter som er relevante for dette delkapittelet, og vår studie, basert på Schreiers forslag:

1. Utarbeiding av koderammer
2. Prøve-koding
3. Evaluering og modifisering av koderammen
4. Hovedanalyse

Vi benyttet en ren induktiv tilnærming i analysen av intervjuene. Vi valgte å ikke bruke en deduktiv metode, der kategorier i analysen formuleres basert på teori. Vi vil argumentere for at en induktiv metode er mer egnet for denne studien. Metoden er hensiktsmessig for å få et helhetlig innblikk i hva informantene i vår studie mener er relevant i forhold til formålet med vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi utviklet kategorier og koderammer gjennom en subsumeringsprosess. Det vil si at vi leste nøye gjennom hvert transkriberte intervju (intervjutekst) for å identifisere innhold i intervjutekstene som var relevant for våre forskningsspørsmål og problemstilling. Underveis formulerte vi kategorier basert på dette innholdet. Prosessen ble gjentatt flere ganger, til vi vurderte at all relevant informasjon kunne tilhøre en aktuell kategori. I definering av kategoriene abstraherte vi noe av den spesifikke meningen i utdragene som ble kategorisert. Kategoriene kunne da dekke flere deler av datamaterialet. Vi vurderte dette som hensiktsmessig for å redusere antall kategorier, og for å kunne få en bedre oversikt over hvordan ulike deler av datamaterialet kunne sammenlignes og kontrasteres (Schreier 2014, s. 170). Flere av kategoriene hadde fellestrekk som gjorde at vi valgte å systematisere dem i koderammen som underkategorier (under hovedkategorier) (Schreier 2014, s. 174-175). Tabellen under viser hvordan vi kategoriserte et utdrag fra en av intervjutekstene, hvor informantene beskriver en diskusjon de har opplevd i seksualitetsundervisningen. Kategoriene er markert i ulike farger:

Utdrag fra intervju - Gruppe 2	Kategorier
<p>Josef: Sånn, at jentene - De var imot, og vi var for. Ja. Og de klarte å fortsatt å vinne. *Josef ler oppgitt* Vi burde jo egentlig ha knust - Ha vunnet da, men så klarte vi å tape.</p> <p>Intervjuer: Ja.</p> <p>Ole: For det viser jo at vi kanskje ikke har like mye, sånn eeh - kjenner til, like mye som jentene gjør, da.</p> <p>Josef: Ja, for det kom jo argumenter som vi ikke hadde helt peiling på. Sånn, det var veldig bra sagt liksom.</p> <p>Ole: Ja. Men jeg vet at de hadde sikkert fått mye flere for-argumenter enn det vi hadde da, mye, mye mer.</p> <p>Josef: Ja.</p> <p>(...)</p>	<p>Egen og medelevers kompetanse/forkunnskaper</p> <p>(Underkategori under hovedkategorien: Faktorer eller rammer som påvirker mulighet til diskusjon/effektiv diskusjon)</p>
<p>Josef: Ja, det, den måten der fikk meg til å liksom, til å være med.</p> <p>Ole: Mhm</p> <p>Josef: Så jeg synes det var mye gøyere.</p> <p>Ole: Ja. Men kanskje å ha en litt sånn mindre gruppe, kanskje noen ganger. At det ikke er sånn, hele klassen. Kanskje sånn, delt litt opp i fire da, kanskje, for eksempel.</p>	<p>Motivasjon/engasjement</p> <p>Forslag til endring eller forbedring av undervisning</p>

Tabell 2: Utdrag fra intervju-Gruppe 2 hvor aktuelle kategorier er markert.

Vi valgte å bruke dataverktøyet NVivo til koding av datamaterialet. Etter å ha formulert kategorier gjennomførte vi en prøvecoding. Vi valgte ut et av intervjuene, leste nøye gjennom intervjuteksten på nytt, og kodet utdrag som var aktuelle til kategoriene vi formulerte tidligere (Schreier 2014, s. 178-179). Som nevnt er analysemetoden fleksibel. I løpet av prøvecodingen ble det aktuelt å lage nye kategorier i tilfeller hvor vi identifiserte relevant innhold som ikke passet med kategoriene vi allerede hadde formulert. Etter

prøvekodingen vurderte og reviderte vi koderammen slik at kategoriene ble tydelige og lite overlappende (Schreier, 2014, s. 179). Tilnærmingen vi valgte å benytte oss av til organisering av kategoriene for kodingen var å utforme koderammer. Vi endte opp med en koderamme som består av 6 hovedkategorier og 13 underkategorier (koderamme 1):

Hovedkategorier	Underkategorier
Faktorer eller rammer som påvirker mulighet til diskusjon/effektiv diskusjon	Egen og medelevers kompetanse/forkunnskaper
	Klassemiljø og relasjon til medelever
	Undervisers kompetanse/kunnskapsgrunnlag
	Relasjon til underviser
Motivasjon og engasjement	
Selvopplevd utbytte	Selvopplevd faglig læringsutbytte
	Selvopplevd sosialt utbytte og selvopplevd dannelsesutbytte
Forslag til endring eller forbedring av undervisning	
Utfordringer (noe som opplevdes som vanskelig eller ubehagelig)	
Diskusjon/Didaktikk knyttet til diskusjon	Gruppediskusjon
	Diskusjon i par
	Plenumsdiskusjon
	Diskusjon mellom lærer og elev(er)
	Diskusjon utenfor undervisning

	Tenk-par-del
	Andre læringsaktiviteter

Tabell 3: Koderamme 1: Hovedkategorier og tilhørende underkategorier.

Noe av konteksten for utdragene forsvinner i kodingsprosessen. Vi utviklet derfor en sekundær koderamme (koderamme 2), for å kunne identifisere kontekst for utdragene. Det vil si hvilke tema utdragene som ble kodet til de ulike kategoriene er knyttet til. Disse temaene inkluderer blant annet *Seksualitetsundervisning*, *Eksterne undervisere* og *Diskusjon*. Alt datamateriale som er kodet i koderamme 1, er også kodet til en eller flere kategorier i koderamme 2. Dette gjorde det mulig å for eksempel undersøke om et spesifikt utdrag kodet til hovedkategorien *Motivasjon og engasjement* fra koderamme 1, handlet om temaet *seksualitetsundervisning* fra koderamme 2. Tabellen under viser kategorier i koderamme 2:

Kategorier
Seksualitetsundervisning
Diskusjon
Diskusjon i seksualitetsundervisning
Faglærer
Eksterne undervisere
Tema for undervisning

Tabell 4: Koderamme 2: Kategorier.

I hovedanalysen kodet vi alle intervjuetekstene til kategoriene i begge koderammene (Schreier, 2014, s. 179-180). Vi startet hovedanalysen med å kode aktuelle utdrag i kategoriene i koderamme 2, før vi deretter kodet aktuelle utdrag til hovedkategoriene og underkategoriene i koderamme 1. Vi benyttet *matrix coding query*, et verktøy som brukes for å finne mønstre i data ved å lage tabeller med prosjektelementer som rader og kolonner, i analyseverktøyet NVivo, for å gi en oversikt over resultatene i tabellform. Verktøyet ble brukt for å gi et

utgangspunkt for videre å kunne sammenligne og kontrastere resultatene fra de to koderammene. Cellene i tabellen viser informasjon om kryssende koding mellom de aktuelle elementene, i vårt tilfelle antall kodereferanser.

3.4. Studiens kvalitet

Tidligere i kapittelet har vi gjort rede for hvordan vi har arbeidet med datainnsamling og analyse. Det er likevel flere problemstillinger knyttet til studiens kvalitet som vi ønsker å diskutere. Før vi presenterer resultatene vil vi derfor gå gjennom noen valg og faktorer som er relevante i diskusjon rundt studiens validitet og pålitelighet.

3.4.1. Validitet

En studies validitet, eller gyldighet, dreier seg om hvorvidt studien har undersøkt det en har forsøkt å undersøke. I sammenheng med validitet brukes ofte begrepene indre validitet og ytre validitet, hvor indre validitet handler om sammenhengene mellom problemstilling, teoretisk grunnlag, metodevalg og resultater (Postholm og Jacobsen 2018, s. 222-223). Det diskuteres hvorvidt disse begrepene er relevante når det kommer til kvalitativ forskning, da en ikke kan kvantifisere eller måle validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling, til rapportering av resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-278). Tidligere i kapittelet har vi beskrevet metodevalg for studien, og argumentert for hvorfor de ulike tilnærmingene ble valgt, basert på formålet med studien, og vår problemstilling. Vi vil også utdype dette senere i sammenheng med pålitelighet.

Et spørsmål knyttet til validitet, som vi vurderte tidlig i utforming av metode for studien, er hvorvidt vi kan stole på at informantenes svar er sanne. Det kan være at informasjonen ikke er “sannheten” om de faktiske forholdene, eller den faktiske undervisningen informantene har gjennomført. Dette kan for eksempel skyldes at informantene ikke husker alt helt “korrekt”, eller at deres egne personlige oppfatninger påvirker hvordan informasjonen videreformidles i intervjuet. Her vil vi argumentere for at informasjonen likevel kan uttrykke en “sannhet” om informantenes egne oppfatninger og perspektiver om undervisningen, som er det vi har som formål å undersøke.

Gjennom forskningsprosessen har det vært viktig å ha et kritisk blikk på arbeidet og valgene vi har tatt. For å etterstrebe objektivitet i forskningen har vi vært oppmerksomme på å unngå å “finne” resultater basert på egne forventninger eller antakelser. For å oppnå dette har vi fokusert på å forsøke å fremstille resultatene så virkelighetsnært som mulig. Vi har også diskutert resultatene, og hvorvidt de stemmer med våre data, med hverandre, med veileder, og medstudenter.

Ytre validitet handler om overførbarhet av resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Som regel er det for få informanter til å kunne påstå at resultatene i kvalitative studier er generaliserbare. I denne studien er det intervjuet 10 informanter, noe som ikke er et representativt utvalg av populasjonen. Likevel gir resultatene et innblikk i hvordan akkurat *disse* elevene opplever diskusjon i seksualitetsundervisningen. På mange områder er flere av, eller alle, informantene i stor grad enige. Resultatene fra de ulike informantene vil sammenlignes og kontrasteres i kapittel 4 og 5. Vi vil også argumentere for at resultatene, i flere tilfeller, stemmer overens med tidligere forskning og teori som er presentert i kapittel 2. Resultatene kan derfor være aktuelle utover konteksten for de elevene vi har intervjuet. Dette vil diskuteres videre i kapittel 5.

3.4.2. Pålitelighet

For å gjøre det mulig å vurdere påliteligheten i vår studie vil vi nå gjøre rede for valg vi har tatt i forskningsprosessen som kan ha påvirket resultatene. Dette gjelder både i datainnsamlingen, særlig i intervjuprosessen, og i bearbeidingen av data. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer 5 punkter som burde reflekteres over og synliggjøres, for å vurdere en kvalitativ studies pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224-228). Vi har valgt å knytte punkt 2 og 4 sammen, da begge handler om hvorvidt informantene vi har fått tak i legger tilstrekkelig grunnlag for å svare på problemstillingen:

1. Relasjon mellom forskere og forskningsdeltaker
2. Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker
3. Forskningens kontekst
4. Hvem har vi ikke fått tak i?
5. Har vi fått registrert alt det viktigste?

Det første punktet handler om relasjon mellom forskere og forskningsdeltakere, og hvordan dette kan ha påvirket resultatene. Her er det mange faktorer som er relevante, eksempelvis intervjuers kjønn og alder. Det har selvsagt ikke vært mulig, eller et mål, å “kontrollere” alle disse.

Ett av valgene som kan ha hatt påvirkning på resultatene, er å gjennomføre intervjuer i grupper. Utfordringer knyttet til gruppeintervju kan være at gruppedynamikken kan redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og transkripsjoner kan få et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Deltakerne i pilotstudien vi gjennomførte ga uttrykk for at de trodde det ville være mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer i grupper eller par, med elever fra samme klasse som kjenner hverandre. De begrunnet dette med at informantene kan minne hverandre på erfaringer fra undervisningen de ellers ikke ville husket, og kommentere eller utdype hverandres utsagn. Pilot-deltakerne mente også at intervju i grupper eller par vil bidra til at informantene føler seg tryggere i en intervjusituasjon med to ukjente intervjuere.

Basert på erfaringer fra pilotstudien, vurderte vi at gruppeintervjuer bidro til trygghet og åpenhet i intervjusituasjonen. Dette er viktige faktorer for å få frem informantenes meninger og perspektiver. I *Det kvalitative forskningsintervju* beskriver Brinkmann og Kvale (2015) hvordan gruppedynamikken kan muliggjøre en bredere utforskning av perspektiver blant deltakerne. Gruppeintervjuer kan presentere muligheten for uttrykk av synspunkter som kanskje ikke ville kommet frem under individuelle intervjuer. Dette er særlig relevant når intervjuet dreier seg om følsomme eller tabubelagte temaer:

(...) den kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

Vi valgte å gi informantene valgfrihet når det gjaldt gruppestørrelse og hvilke deltakere de eventuelt ville intervjues sammen med. Dette gjorde vi for å fremme en åpen og trygg intervjusituasjon. Disse vurderingene la grunnlaget for å også godta forespørselen om å gjennomføre intervju med en større informantgruppe enn planlagt, på 4 informanter (gruppe 1). Vi opplevde at alle informantene var komfortable med gruppesammensetningen, og flere fortalte at de var vant til å snakke åpent om vanskelige tema.

Vi har også prøvd å tilpasse hvilke spørsmål vi stilte i intervjuene, formuleringene vi har brukt, og hvordan vi kommuniserte med informantene gjennom intervjuene. For å gi ytterligere innsyn i intervjuprosessen vil vi nå skildre våre observasjoner og tolkninger knyttet til relasjonen mellom oss og informantene, dynamikken i de ulike gruppene, og hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vi vil også beskrive ytre faktorer som kan ha vært relevante i forhold til informantenes følelse av trygghet i intervjuene.

Informantene i gruppe 1 viste tegn til noe nervøsitet i starten av intervjuet. De uttrykte at de ønsket å være gode intervjuobjekter, noe som kan ha vært en årsak til nervøsiteten. Informantene uttrykte bekymring for å ødelegge lyd kvaliteten på lydopptaket, og fokuserte på å ikke lage forstyrrende lyder. For å øke trygghet i intervjusituasjonen, forsikret vi informantene om at dette ikke var et problem. Vi opplevde ikke at dette påvirket deltakelsen betydelig. I starten av intervjuet svarte informantene på spørsmålene en etter en. Etter hvert som intervjuet kom i gang, virket det som informantene ble mer avslappet, og det var en god samtaleflyt. Informantene uttrykte i stor grad enighet med hverandres utsagn. Sandra var mer tilbaketrukket, men da hun deltok virket hun engasjert i samtalen, og det var tydelig at hun hadde fulgt med på det som ble diskutert tidligere. Alle informantene i gruppen viste god evne til refleksjon, og at de har sterke meninger knyttet til tema for intervjuet. Det forekom noen forstyrrelser under intervjuet fra andre elever og lærere utenfor rommet. Vi kom likevel raskt inn i den samme flyten etter forstyrrelsene, så vi har vurdert at dette antakeligvis ikke har påvirket resultatene.

Vi opplevde informantene i gruppe 2, Josef og Ole, som rolige personer, og de virket avslappet i intervjusituasjonen. I samtalen lot de hverandre snakke uavbrutt. Begge kom med gode refleksjoner i intervjuet, og deltok i like stor grad. De viste i stor grad enighet med hverandres svar, og bygget videre på hverandres utsagn.

Alle informantene i gruppe 3 hadde mye energi, og virket åpne og utadvendte. De viste sterkt ønske om å dele sine synspunkter. Entusiasmen som informantene utviste, førte til tider til gjensidige avbrytelser. Informantene uttrykte frustrasjon når de ble avbrutt, men det virket ikke som om dette hindret deltakelsen, eller førte til negativ stemning. Intervjusituasjonen kunne til tider oppleves som litt kaotisk. Vi opplevde likevel det høye energinivået, og informantenes engasjement som en fordel, da informantenes meninger kom tydelig frem i

intervjuet. Til tross for at gruppen stort sett var enige, kom det også frem uenigheter. I disse tilfellene nølte de ikke med å si imot hverandre, eller korrigere hverandre. Thea beskriver at hun opplevde at det var trygt å snakke åpent i intervjuet:

Thea: *Hvis man er i et klasserom sånn som ... som vi er i nå, så er det ganske enkelt å snakke om egentlig.*

VGS-eleven Tonje har en utadvendt og selvsikker personlighet, og virket rolig og trygg under intervjuet. Hun reflekterte og svarte godt, og det var en god flyt i samtalen. Tonje har en privat relasjon til en av oss. Dette intervjuet ble derfor gjennomført med kun en intervjuer, som ikke kjente henne fra før av, for å i størst mulig grad unngå at relasjonen påvirket intervjuet.

Det andre punktet til Postholm og Jacobsen (2018) handler om forholdet mellom forskningsdeltakere og problemstillingen. I forkant av intervjuene undersøkte vi at alle informantene hadde gjennomført seksualitetsundervisning nylig. Alle informantene, bortsett fra Tonje (VGS-eleven), hadde gjennomført seksualitetsundervisning samme uke som, eller i ukene rett før, intervjuene ble gjort. Tonje gjennomførte seksualitetsundervisning på ungdomsskolen i vårsemesteret på 10. trinn, ca. 6 måneder før intervjuet ble gjennomført. Dette vurderte vi som nylig nok til å være aktuelt for vår studie. Med bakgrunn i studiens formål, å undersøke elevers egne erfaringer og refleksjoner knyttet til diskusjon i seksualitetsundervisning, har vi vurdert at alle informantene har den nødvendige kompetansen for å svare på spørsmålene i intervjuet.

Når det gjelder punkt 4, om hvem vi ikke har fått tak i, er det relevant å gjøre en frafallsanalyse og diskutere om det kan være noe som kjennetegner elever som ikke velger å delta (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det er naturlig å tenke at elever som velger å delta i et slikt forskningsintervju, gjerne er elever som også liker å delta aktivt i undervisningen. Informantene i gruppe 3 ble i tillegg valgt ut av læreren. Læreren fortalte at bakgrunnen for dette utvalget var at disse elevene var utadvendte. Dette kan ha påvirket resultatene, da vi kanskje ikke har fått godt innsyn i erfaringer og refleksjoner fra mer passive eller sjenerte elever. Likevel reflekterte alle informantene rundt hva de tror elever som er mer passive i undervisning tenker om det som ble diskutert i intervjuene. Det kom også frem refleksjoner knyttet til hvordan de tror undervisningen best kan tilrettelegges for disse elevene.

En annen gruppe som ikke er representert i utvalget er elever på 10. trinn. Grunnen til dette er et rent tilgjengelighetsprinsipp. Vi fikk ikke tak i elever på 10. trinn. Det er mulig at informantene i studien som går i 9. klasse har reflektert over selvopplevde mangler i undervisningen, som potensielt blir dekket senere i skolegangen. Vi ble informert om at det blir gjennomført temadager knyttet til seksualitetsundervisning både på 8., 9. og 10. trinn på skolene disse informantene går på. Samtidig fortalte informantenes naturfagslærere at seksualitetsundervisningen på disse ungdomsskolene hovedsakelig legges til 9. trinn. Refleksjonene informantene kommer med er også i mange tilfeller relevante for all undervisning i emne, for eksempel refleksjoner knyttet til underviserens valg av didaktiske metoder i undervisningen.

I forhold til punkt 3, forskningens kontekst, er det relevant å nevne at læreplanen, LK20, som vi bruker som utgangspunkt for forskningen, ble innført skoleåret 2020/2021 for 1.-9. trinn, og 2021/2022 for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantenes lærere har derfor hatt tid til å bli kjent med læreplanen, og læreplanmålene vi nevner er aktuelle for seksualitetsundervisningen informantene har fått.

Det siste punktet fra Postholm og Jacobsen (2018) handler om hvorvidt vi har klart å registrere viktig informasjon gjennom datainnsamlingen. Vi har brukt lydopptak for å dokumentere all muntlig kommunikasjon i intervjuene, og noterte relevante observasjoner. Her er det en fordel at vi er to, da det øker sannsynligheten for at vi har fått med oss det viktigste i intervjuprosessen og bearbeidingen av data. Vi har tidligere diskutert hvordan vi har gått frem for å gi en mest mulig nøyaktig gjengivelse av lydopptakene i transkripsjonsprosessen. Her vil vi understreke at vi begge hørte gjennom alle lydopptakene, og gikk gjennom alle transkripsjonstekstene individuelt, for å styrke påliteligheten. Vi forsikret oss om at alle intervjuene ble transkribert på samme måte, og at vi tolket lignende aspekter ved intervjuene så likt som mulig. Likevel er dette en fortolkningsprosess, hvor det er mulig at en annen forsker ville gjort ting annerledes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212).

3.5 Etske hensyn

Prosjektet omfatter behandling av personopplysninger, og menneskelig interaksjon mellom intervjuere og elever i ungdomsalder. Dermed er det flere etiske hensyn vi måtte ta stilling til

gjennom forskningsprosessen.

Studien er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør SIKT. På bakgrunn av tematikken i vårt prosjekt, har vi vurdert at hensyn som personvern, anonymitet, og frivillig deltakelse, er særs viktig. Vi understreket, både i informasjonsskriv/samtykkeskjema, og muntlig, at formålet for intervjuene ikke er å innhente personlige opplysninger fra informantenes privatliv. I informasjonsskriv og samtykkeskjema fikk informantene vår kontaktinformasjon, informasjon om deres rettigheter, og om formålet med prosjektet. Samtykkeskjemaet opplyser om at informantene, på hvilket som helst tidspunkt, kan trekke sitt samtykke fra prosjektet, sende inn klage til Datatilsynet, få slettet personopplysninger om seg selv, få rettet personopplysninger, og få innsyn i opplysninger om seg selv som blir behandlet. For informanter under 15 år ble samtykkeskjemaet signert av en foresatt.

Lydopptak ble gjennomført ved bruk av diktafoner som tilhører Høgskulen på Vestlandet. I samsvar med Kvale og Brinkmanns anbefalinger, ble opptakene slettet umiddelbart etter at opptakene var bearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Lydopptak, transkripsjoner og samtykkeskjemaer holdes til enhver tid adskilt i passordbeskyttede filer.

Informantene ble aldri spurt om erfaringer og opplevelser fra eget privatliv, knyttet til seksualitet. Basert på intervjuenes åpne struktur, kan likevel opplysninger om informantenes egne intime erfaringer, holdninger og opplevelser, samt andre sensitive opplysninger, komme opp under intervjuet. For å sikre informantenes konfidensialitet, ble denne typen informasjon fjernet i transkripsjonsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I bearbeiding av data og presentasjon av resultater, har vi etterstrebet å unngå uetisk stigmatisering av personer eller grupper, som kan forekomme dersom transkripsjoner presenteres usammenhengende eller uten relevant kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

I motsetning til en dagligdags samtale, ligger det et inherent asymmetrisk maktforhold mellom informanter og intervjuer i et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Derfor var det viktig at informantene opplevde at intervjuet var en samtale der de hadde mye kompetanse å bidra med, selv om vi som intervjuere styrte intervjuet. I den grad det var mulig prøvde vi å holde oss så nøytrale vi kunne under intervjuene, og unngikk å uttrykke egne holdninger og meninger om temaer informantene fikk spørsmål om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). I samsvar med Kvale & Brinkmanns anbefalinger, nikket vi og prøvde å vise interesse for informantenes svar gjennom intervjuene, for å bidra til et rom hvor det

opplevdes trygt for informantene å snakke fritt i intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

4. Resultat

I resultatkapittelet vil vi først presentere en oversikt over elevers refleksjoner om hvorvidt diskusjon burde inngå i seksualitetsundervisning. Deretter er resultatene strukturert etter faktorer som påvirker muligheten for gjennomføring av effektive diskusjoner i seksualitetsundervisning. Dette kommer frem som de viktigste faktorene:

1. Klassemiljø og relasjon til medelever.
2. Lærer/Undervisers faglige kompetanse og trygghet.
3. Egen og medelevers kunnskapsgrunnlag.
4. Praktiske rammer for diskusjon i undervisning.

For å gi en grov oversikt over resultater fra analysen ble funksjonen *Matrix coding query* utført i Nvivo benyttet. Resultatene er vist i tabell 5.

	A : Diskusjon	B : Eksterne undervisere	C : Lærer	D : Seksualitetsundervisning	E : Tema for undervisning	F : Diskusjon i seksualitetsundervisning
1 : Aktivitet	13	0	0	5	13	5
2 : Diskusjon med lærer	7	0	2	4	3	4
3 : Diskusjon utenfor undervisning	11	0	2	10	10	10
4 : Gruppediskusjon	23	0	1	10	5	10
5 : Par	7	0	0	5	2	5
6 : Helklasse, Plenumsdiskusjon	36	0	3	24	25	24
7 : Tenk-par-del og lignende	6	0	0	2	2	2
8 : Faktorer eller rammer som påvirker mulighet for diskusjon, effektiv diskusjon	83	3	10	58	33	54
9 : Egen og medelevers kompetanse	13	0	2	9	7	9
10 : Klassemiljø, medelever	27	0	1	20	9	19
11 : Relasjon til underviser	3	0	3	3	2	3
12 : Undervisers kompetanse	8	4	8	12	6	8
13 : Forslag til endring eller forbedring av undervisning	53	4	3	72	45	52
14 : Motivasjon og engasjement	34	1	0	22	9	19
15 : Selvopplevd utbytte	47	11	0	51	28	34
16 : Selvopplevd faglig læringsutbytte	30	11	0	38	20	20
17 : Selvopplevd utbytte, sosialt og danning	22	0	0	13	3	13
18 : utfordringer (noe som opplevdes som vanskelig eller ubehagelig)	28	1	4	31	13	25

Tabell 5: Oversikt over antall utdrag kodet til kategoriene i både koderamme 1 og 2.

4.1. Elever mener at diskusjon kan bidra til økt læringsutbytte

Dette delkapittelet omhandler refleksjoner som blir gjort av elevene i studien, knyttet til seksualitetsundervisningen de har hatt på ungdomsskolen. Refleksjonene dreier seg om

hvordan de opplever undervisningssituasjonen, hva de mener er manglende i undervisningen de har hatt, og generelle tanker om hvordan undervisningen kan forbedres.

Våre hovedfunn i dette delkapittelet er:

1. Elevene ønsker grundigere seksualitetsundervisning, og opplever at det er tema de ønsker undervisning om, som ikke var inkludert i undervisningen.
2. Elevene mener at diskusjon i undervisningen kan bidra til bedre seksualitetsundervisning, og ser på diskusjon som et relasjons-forsterkende verktøy.
3. Elevene opplever diskusjon som motiverende og engasjerende.
4. Elevene opplever at tema knyttet til seksualitetsundervisning kan være utfordrende eller ubehagelig å diskutere

4.1.1. Elevene ønsker grundigere seksualitetsundervisning

Elevene opplever at innholdet i seksualitetsundervisningen er på et overflatenivå, og ønsker å gå mer i dybden på ulike tema i emnet, som i større grad angår dem.

Alle elevene oppgir at seksualitetsundervisningen kan handle om å gjengi fakta. Sanne sier læreren i stor grad stiller spørsmål som kun har ett fasitsvar i seksualitetsundervisningen:

Sanne: *Det var mest bare en fasit. Sånn: «Hvilke prevensjonsmidler finnes det?», så måtte man si de vi kom på liksom.*

Ingrid beskriver en episode i 8. klasse der de var satt i grupper og skulle holde presentasjoner for hverandre om prevensjonsmidler. Flere av elevene hadde oppgitt feil informasjon i presentasjonen, og dermed synes hun læringsutbyttet var lavt:

Ingrid: *Jeg husker ingenting fra åttende. Det eneste jeg husker er at vi lagde en presentasjon om prevensjonsmidler og presenterte det for de andre på gruppen. Men det var jo flere som hadde skrevet feil, så der lærte vi jo egentlig ingenting.*

Elevene i gruppe 3 uttrykker frustrasjon over at de har fått undervisning om samme tema i seksualitetsundervisningen flere ganger. Bjørnar opplever at elevene ikke husker

informasjonen fra denne undervisningen, selv om de har hørt samme informasjon mange ganger. De to andre elevene i gruppe 3 virker å være enig i dette:

Bjørnar: *Nå har vi om p-piller. Hadde vi ikke om det for sånn, to uker siden? - Og noe som er rart, jeg tror, hvor mange ganger har vi tatt opp kjønnssykdommer?*

Thea: *Jeg vet ikke.*

Kristian: *Mange*

Bjørnar: *Mange. Alt for mange, og ingen kan det fortsatt.*

Thea: *Ja - Nei!*

Informantene i gruppe 3 reflekterer over innholdet i undervisningen de har fått, og hvordan den kan forbedres. Bjørnar peker på viktigheten av å ha kunnskap om kjønnssykdommer, men poengterer at måten det blir undervist på kan være utslagsgivende for læringsutbyttet. Kristian og Thea opplever at undervisningen ikke er tilstrekkelig for å forberede elevene på hvordan man potensielt bør håndtere eventuelle situasjoner en kan havne i, knyttet til temaet:

Bjørnar: *Vi må faktisk lære det. Dere kan ikke bare si «Kjønnssykdommer kan man få - bla bla bla».*

Kristian: *Lære mer om det - vite hva man må visst noe skjer, eller gjøre hvis noe skjer eller sånne ting.*

Videre legger Thea til at undervisningen ikke føles virkelighetsnær, og at det dermed blir litt fjernt at de selv kan havne i situasjoner som blir tatt opp i undervisningen. Dette begrunner hun med at undervisningen ikke går dypere enn det hun opplever som grunnleggende fakta. Thea er enig med de andre på gruppen om at de ønsker mer undervisning hvor de lærer hvordan de skal håndtere situasjoner som kan oppstå, heller enn undervisning som går gjennom samme informasjon flere ganger:

Thea: *I stedet for å, å ha ting om andre folk. Så sånn - Det er veldig enkelt å si «ja, ja, blabla - det skjer ikke med meg», når vi bare lærer om ting som har skjedd med andre. Og ikke setter seg inn i at det kan skje med deg. Men det - det skjer sånn fordi vi, vi lærer bare om basic. Sånn - basic - Vi lærer egentlig ikke om det utdypet. Så vi må lære mer om det, men vi må ikke lære om det på nytt.*

Tonje sine svar samsvarer med Thea sine. Hun uttrykker også at i seksualitetsundervisningen går underviseren ofte gjennom de samme temaene om igjen. Hun er også enig i at undervisningen holder seg på et overflatenivå, og at det ofte undervises i temaer elevene har kunnskap om fra før. Hun skulle ønske de fikk muligheten til å gå dypere inn i temaene. Tonje ønsker også undervisning om flere tema, spesielt tema som elevene ikke kan mye om fra før:

Tonje: *Men det vi har lært er liksom veldig sånn, ting som folk kan egentlig fra før av. Som du bare får bekreftet. Vi skulle gjerne gått litt dypere i det, og hatt litt mer diskusjoner og samtaler om ting som ikke er så veldig åpenbart for alle.*

Elevene i gruppe 2 kommer med lignende refleksjoner, og at å snakke med medelever kan være hensiktsmessig i undervisning om tema knyttet til seksualitet. Josef mener at det er viktig å gå i dybden i tema gjennom å snakke med medelever, og at dette kan øke læringsutbyttet. Ole mener også at det kan være god læring i å høre ulike synspunkter fra andre:

Josef: *Bare liksom prate. Få mer dybde inn i det temaet vi har om, sånn at vi klarer å huske det bedre, og lære mer av det da.*

Ole: *Lære, for at det er litt forskjellige sider av det, ikke bare den måten vi tenker på.*

Det kommer frem i alle intervjuene at nytelse og hvordan samleie fungerer i praksis er viktige tema, som elevene mener en burde snakke mer om i seksualitetsundervisningen. Sandra uttrykker at selv om dette ikke er fremmed for elevene, og at de vet hva sex er, mener hun, og de andre i gruppen, at undervisningen holdes på et for overfladisk nivå:

Sandra: *Men jeg synes også man burde snakke litt mer om hvordan man har sex. Man vet jo det grunnleggende, men hvis jeg skulle hatt sex akkurat nå; jeg hadde ikke ant hva jeg skulle gjøre. Selv om jeg vet hvordan man gjør det.*

(...)

Sandra: *Så jeg synes man burde snakke mye mer om det. Og på en måte, ikke vise videoer, men fortelle hvordan man kan gjøre det og sånt.*

Sanne: *Og så det med hvordan man kan få andre til å ha nytelse. Og hvordan du selv kan ha nytelse. Og være åpen om at liksom, «det synes ikke jeg var noe godt, kan vi gjøre noe annet i stedet for?».*

Ane: *Ja, og at det ikke blir stemt som rart å spørre om.*

Ingrid: *Ja, fordi lærerne sier jo bare at man skal snakke med hverandre, og finne ut hva man liker selv. Men det er jo ikke så lett å bare snakke om det, og finne ut selv.*

Thea opplever at de ikke har fått tilstrekkelig undervisning om onani og sex, utover overfladisk undervisning om heteronormativ sex:

Thea: *Nei, men det er sånn, det er bare sånn snakk om, eh, generelt sex, og mensen, og p-piller, og safe sex og sånn. Det er ingenting om sånn ordentlig masturbasjon. Det blir nevnt én eller to ganger kanskje. Det er ingenting om andre typer sex noen gang. Det er sånn, naturfagslæreren har noen ganger tatt det opp, men så oftest blir det ikke snakket om. Og så blir det ofte at både jenter og gutter kommer i den alderen og har ikke peiling!*

Ingrid og Ane uttrykker at alle elever ikke nødvendigvis er verken modne nok eller komfortable med å søke etter denne informasjonen på egen hånd:

Ingrid: *Og det er ikke alle som er komfortable ved å finne det ut selv heller. For å lære det, så må jo nesten noen si det, men da kan man også søke på nettet -*

Ane: *Vi er jo barn, så vi må ikke utforske alt selv. Men vi må også få litt kunnskap av - Før man begynner.*

Både Tonje og elevene i gruppe 1 tar også opp følelser som et tema de ønsket å snakke mer åpent om, som del av seksualitetsundervisningen. Det kommer frem ulike årsaker til dette. Ane og Sandra forklarer at det kunne vært til hjelp for elever som ønsker å forstå sine egne følelser i ulike situasjoner knyttet til seksualitet:

Ane: *Også føler jeg at vi burde snakket også litt mer om følelser og sånn. Kanskje ikke bare om hvordan man flørter og sånn, men om hva som går gjennom hodet ditt. For eksempel når du skal ha sex med noen for første gang, eller sånn. Fordi det er jo masse følelser.*

Sandra: *Ja. Vi er jo sånn -I åttende så snakket vi jo pittelitt om følelser. Om hvordan man kan flørte og sånt. Men jeg synes vi snakket, på en måte, litt for lite om det. Fordi sånn - Ofte så kommer man jo i de situasjonene, og man vet jo egentlig ikke hva man skal gjøre. Så jeg synes vi burde snakke litt mer om hvordan man kan håndtere ulike situasjoner, om såne ting og sånt.*

Tonje uttrykker at det kan være betryggende for elever å høre at ulike følelser er naturlig og normale, gjennom samtaler om følelser i seksualitetsundervisningen:

Tonje: *Kanskje litt mer sånn om følelser - Ja. Kanskje lære litt mer om det, for det er jo mange som synes det er litt skummelt, hvis de opplever noe, så tenker de at det liksom bare handler om, eller at det bare er de som opplever det. Men så egentlig er det så mange flere, men vi lærer liksom ikke nok om det.*

4.1.2. Elevene mener at diskusjon i undervisningen kan bidra til økt læringsutbytte, og ser på diskusjon som et relasjons-forsterkende verktøy

Elevene i studien opplever lavt læringsutbytte i undervisning der de ikke får delta aktivt selv. Selv om de synes innholdet i seksualitetsundervisningen er interessant, opplever elevene at de ikke husker så mye i etterkant av undervisningstimene.

Ane opplever at seksualitetsundervisningen bærer preg av at underviser snakker store deler av timene. Hun uttrykker at å sitte passivt ikke gir det samme læringsutbyttet som å diskutere med medelever:

Ane: *Altså, jeg synes egentlig bare sånn generelt at seksualundervisningen burde bli mer normalisert. Og at vi burde, når vi først har det, at de timene er effektive og lærerike, og ikke bare sånn «Å, dette er flaut.», men man lærer noe. Sånn faktisk av det. Og at ikke lærerne snakker hele timen, at vi får gjøre noe. Og at vi tar diskusjoner to-to. Eller sånn, ulemper/fordeler. En litt mer sånn, effektive, lærerike - Når vi først har det. Vi har jo det bare sånn, én gang per år.*

Elevene i gruppe 2 opplever også at elevdeltakelse blir nedprioritert, og at undervisningen i stor grad består av at underviseren snakker, og elevene hører. Josef reflekterer over at selv

om han lærte det grunnleggende, ville han kunnet huske informasjonen bedre dersom han hadde fått deltatt mer aktivt selv, noe Ole sier seg enig i:

Josef: *Altså, mesteparten var jo at det var de som snakket. Så det var mye - Mye informasjon på så kort tid. Så det satt ikke like godt som det kanskje hadde gjort hvis vi også hadde deltatt. Men eh, vi lærte det viktigste liksom.*

Ole: *Ja.*

Elevene ser viktigheten av å diskutere tema som nødvendigvis ikke har et fasitsvar. Dette kommer frem når Ingrid skiller mellom regnestykker i matematikktimen og debatter om samfunnsaktuelle tema. Flere av elevene uttrykker at flere tema innen seksualitetsundervisning kan være aktuelle å diskutere. Knyttet til dette forteller Ingrid om en seksualitetsundervisningstime hvor elevene fikk spørsmål om hvem som har rett når det gjelder samtykke i seksualitetsundervisningen:

Ingrid: *Men det er jo også ting som er mer - svar på. At der er det forskjellige svar, men ting som er fakta, sånn som mattestykker, har bare ett svar. Det er jo ikke vits i å diskutere egentlig. Det er jo bare ett svar. Men dette her kunne være flere.*

Elevene mener at diskusjoner kan bidra til refleksjon og dypere forståelse, både faglig og sosialt. Ole uttrykker også at diskusjoner kan føre til at elevene tenker mer over fagstoffet, gjennom å formulere egne argumenter, og høre andres argumenter. Han reflekterer over at diskusjon kan bidra til at elevene husker innholdet i undervisningen bedre:

Ole: *Ja. Jeg vil nok si at man kan lære mer, for da setter det seg mer inn i hjernen da. For det gir deg sånne argument da, og så tenker man sånn, «Okei, vent. Jeg har noe jeg kan si imot det, for at det ikke skal, på en måte, fungere». Og så tenker du på en måte over det da, så setter det seg kanskje litt bedre da.*

Tonje uttrykker at det å høre andres synspunkt og tanker i diskusjoner kan føre til større åpenhet. Hun mener at dette kan hjelpe elever til å unngå å falle i et tankemønster der en alltid tror at det en mener selv er riktig:

Tonje blir spurt om hun tror at diskusjoner i klasserommet kan påvirke relasjoner. I forhold til relasjon mellom lærer og elever svarer Tonje at hun mener at diskusjoner som omhandler for eksempel temaene identitet og følelser kan åpne opp for større forståelse og bedre relasjon:

Tonje: *Det kan jo egentlig det, for du kan jo lære å være litt mer åpen, og du blir jo mer kjent av det å snakke om identitet og følelser, og så videre - Så det kan jo skape en litt bedre relasjon, der læreren og eleven forstår seg litt bedre på hverandre.*

Flere av elevene i studien mener at diskusjoner kan bidra til relasjonsbygging mellom elevene i en klasse. Tonje forteller at diskusjoner kan skape friksjon mellom elever, dersom elevene har svært ulike meninger. Hun opplever likevel at disse situasjonene kan ha en positiv innvirkning på relasjonene i klassen, da det kan fremme forståelse for medelevers følelser og tanker. Hun reflekterer også over at elever som ytrer sin mening kan bidra til en bedre relasjon mellom elever som tenker det samme:

Tonje: *At man får høre noen meninger, så kan man kanskje bli irritert på hvordan noen tenker og så videre, men samtidig kan det føre til mye godt når du får høre hvordan en person føler seg eller meningen til en person. Så kan du liksom tenke sånn, «Åh, jeg føler meg litt sånn samme.» liksom - Så kan det skape en god relasjon mellom dem.*

Tonje nevner at hun får reflektert mer over temaer når medelever deler sine argumenter, meninger og synspunkt. Hun sier at dette ofte blir gjort med den en sitter ved siden av. Tonje synes dette er en god måte å bli kjent med medelever:

Tonje: *Eh, det er egentlig veldig greit. - Det er jo egentlig en god måte å på en måte få snakket litt med sidemannen. Få høre litt forskjellig. Et annet synspunkt. Og så fått snakket om det foran klassen og så hørt enda flere. Få høre hva de andre tenker.*

4.1.3. Elevene opplever diskusjon i undervisning som motiverende, engasjerende og lærerikt

Elevene i studien beskriver at de opplever diskusjon som en gøy, spennende og engasjerende måte å lære på. Flere av elevene beskriver hvordan diskusjon i seksualitetsundervisningen er en didaktisk metode som støtter indre motivasjon for læring.

Det kommer frem flere begrunnelser for dette. Elevene i gruppe 2 uttrykker direkte at de synes diskusjon er gøy:

Josef: *Ja, jeg liker å diskutere. Det er ganske gøy.*

Ole: *Ja. Jeg synes også at det er gøy.*

Thea og Kristian synes at det å delta i diskusjon er mer gøy enn andre mer passive undervisningsmetoder, som for eksempel å arbeide med oppgaver på chromebook:

Thea: *Og så er det også gøy på samme tid.*

Kristian: *Det er ikke bare sånn som å skrive på skolestudio.*

Alle elevene uttrykker at de liker å høre medelevers tanker og synspunkt gjennom diskusjoner i undervisning. Elevene på gruppe 3 forteller om en aktivitet fra en time i seksualitetsundervisning hvor de måtte komme med egne meninger om ulike saker, noe de synes var gøy:

Thea: *Og så er det en ganske - ganske god måte å se hva, hva klassekameratene dine også tenker.*

Intervjuer: *Ja, mhm - Så det var gøy?*

Kristian: *Det var bra!*

Bjørnar: *Det var veldig morsomt faktisk.*

Kristian: *Det var liksom en god måte å lære litt da.*

Thea: *Ja.*

Elevene i studien uttrykker at det å diskutere ulike temaer hjelper dem til å se ulike perspektiver for temaet som diskuteres. Ole forteller at diskusjoner kan bidra til å lære at det kan finnes flere synspunkt om temaet som diskuteres, enn det en allerede tenker om en sak:

Ole: *Lære, for at det er litt forskjellige sider av det, ikke bare den måten vi tenker på.*

Tonje kommer med en lignende refleksjon som Ole, og uttrykker at diskusjoner kan bidra til å forstå hvordan andre tenker:

Tonje: *Ja. Ja, men det er akkurat det. - For da får du reflektert litt mer rundt det og, og hørt andre sine meninger, og vært sånn «Ja, det gir kanskje litt mening» og «Nå skjønner jeg på en måte hvordan du tenker».*

Flere av elevene forteller at de har opplevd tilfeller hvor de har endret mening etter å ha hørt og evaluert andres synspunkt i diskusjoner:

Josef: *Ja, jeg tror sånne diskusjoner kan hjelpe med å få folk til å bytte side. I hvert fall noen ganger når jeg har - hatt sånn da, så har jeg vært på én del, men så har jeg byttet over, for jeg tenker - «Ja, men den meningen føles mer riktig ut»*

Tonje uttrykker at hun liker å høre medelevers synspunkt i diskusjoner, og å delta i aktivt i diskusjoner selv, når hun har sterke meninger om temaet som diskuteres:

Tonje: *(...) for jeg liker å høre andre synspunkt. Og spille inn innspill. Når det er ting jeg er uenig med, eller veldig enig med.*

Flere av elevene i studien opplever at kontroversielle utsagn, eller utsagn hvor elevene er uenige, kan føre til gode diskusjoner i undervisningen. Tonje forteller at slike utsagn fra elever kan være utgangspunkt for engasjerende diskusjoner:

Tonje: *Ja, det er jo sånn at noen ganger, sånn da for eksempel, når gutten tror at man har sex og tisser fra samme hull. Så blir det jo sånn at noen blir irritert. Det er jo bare sånn, sånn som alle egentlig skal vite. Det er sånne ting som det blir litt større diskusjoner ut av. Eller snakker om det litt lenger. Sånne ting*

Flere av elevene beskriver at de har opplevd å endre mening gjennom å høre andres argumenter i diskusjoner. Elevene i studien reflekterer også over at diskusjon kan være en god måte å “korrigere”, eller informere, andre elever som har lært noe som er “feil”. Tonje har observert elever som har besittet feilinformasjon, og dermed blir korrigert i diskusjoner i seksualitetsundervisningen. Hun forklarer videre at dette kan være positivt fordi det kan føre til læring for gutten og andre elever i klasserommet:

Tonje: *Ja, da får de vite om det også liksom. Altså. Du får jo mye kunnskap ut av å ha diskusjoner.*

4.1.4. Elevene opplever at tema knyttet til seksualitetsundervisning kan være utfordrende eller ubehagelig å diskutere

Tonje opplever at noen elever synes det er ubehagelig å delta i undervisning om sensitive tema, som omhandler seksualitet:

Tonje: *Men det er noen som kan synes det er litt ubehagelig kanskje. Eller litt sånn... Bare flaut å snakke om*

I tillegg til eksemplene vist her, er det flere av elevene i studiet som deler denne oppfattelsen. Faktorer som påvirker bekvemhet blir lagt frem i delkapittel 4.2., 4.3., og 4.5.

4.2. Trygt klassemiljø og gode relasjoner til medelever er grunnleggende i diskusjoner i seksualitetsundervisning

Alle elevene i studien tar opp at rammefaktorer som trygt klassemiljø og gode relasjoner til medelever er viktige for å kunne gjennomføre diskusjoner i seksualitetsundervisning. For å kunne aktivt delta i en diskusjon og komme med argumenter, mener Josef at han må føle seg komfortabel med dem rundt seg:

Josef: *Men det kommer an på om du er komfortabel med de rundt deg. Det er jo mest det, da.*

Elevene opplever at det er viktig å ha tydelige regler og rammer som støtter trygghet i diskusjoner. Dette kan være at ingen skal dømme andre for meningene sine, eller for ikke vite noe, og at det ikke er lov å le av medelever. Tonje sier at viktigheten av respekt og omtanke for medelever burde gjennomgås som klasseregler av læreren, i det de starter på skolen. Hun gir et eksempel på en slik regel: at en ikke ler av en annens mening da dette vil ødelegge tryggheten for å delta:

Tonje: *Ja, det er altså - Det gjør det tryggere, hvis man snakker om på forhånd, sånn at - Det er jo egentlig lurt å ha helt fra starten, når man begynner på skolen, sånn. Man skal aldri le av hverandre, og folk skal få lov til å si meningene sine uten å bli dømt, og så videre. - Så gjør det jo - Det er litt tryggere. For det er jo fortsatt, det er jo alltid noen en eller annen gang, som liksom skal begynne å flire eller noe. Det gjør det jo skummelt. Men så hvis man har fokus på det, så tror jeg det kan gjøre det mye tryggere.*

I intervjuene ble elevene spurt om hva de mener er viktig for å kunne gjennomføre diskusjoner i undervisningen. Alle elevene i studien er tydelige på at respekt og forståelse er noen av hovedprinsippene:

Kristian: *(...) Og respekt.*

Thea: *Og så må man huske å ikke bli for hissig hvis noen andre har en annen opinion, og den er, ehm - mer riktig enn din - Så man må ha respekt. Man må være ok med at dette er en diskusjon, og det kommer vi ikke til å være uvenner etterpå.*

Ole poengterer at diskusjoner kan til tider føre til uenigheter og krangler, noe han ser på som negativt. Josef tilføyer at de har lært at det er viktig å akseptere og verdsette at ikke alle har samme synspunkt som en selv:

Ole: *Det kan jo være negativt med at, for eksempel at noen er veldig uenige på en ting da, så blir de litt sånn, litt sinna på hverandre, og sier sånn: «Ja, men det er jo sånn! Det er derfor det er riktig.», og sånn at de blir irriterte på hverandre da. Det kan jo være en negativ faktor da, men -*

Josef: *Det er jo det vi har lært også da. Det er å respektere andres meninger sant.*

Elevene i gruppe 1 fremhever viktigheten av å kontinuerlig tenke over hvordan uttalelser kan påvirke menneskene rundt seg i en diskusjon, og å kunne beklage seg dersom man har sagt noe sårende til en medelev. Elevene poengterer også at dette kan være spesielt viktig i diskusjoner i seksualitetsundervisningen. Sanne mener at i en åpen diskusjon burde det være lov å si noe feil, dersom man i etterkant trekker seg på det som ble sagt, og beklager:

Sanne: *Men jeg synes også det er viktig at, om noen tenker spesifikt noe kjipt om noen, så burde de ha grunnlag for det. Og ikke minst være åpen til å kunne endre mening. Det er*

liksom: «Åja, unnskyld. Jeg tok feil. Jeg trekker meg. Det var ikke meningen å si noe som var støtende. Jeg beklager.» At det skal gå an å si noe uten å tenke, men at du også skal tenke over at du ikke skal såre andre, bare fordi du har lyst til å si noe høyt i klassen.

Ane: *Tenke over konsekvenser på hvordan det kan føles, hvis du hadde vært for eksempel, ja - i målgruppen.*

Viktigheten av et godt klassemiljø blir nevnt av elevene som en nøkkel for å skape gode diskusjoner der majoriteten av elevene deltar. Tonje opplever at enkelte elever ikke tør å delta muntlig i undervisningen, selv om de sitter med et spørsmål de ønsker svar på. Hun tror at dette kan være fordi disse elevene ikke opplever klasseromssituasjonen som en trygg arena:

Tonje: *Men kanskje det er en som sitter der og egentlig har kjempelyst til å snakke om noe, eller har et stort spørsmål som de ikke har turt til å spørre noen om. Så tør ikke de å si det, for det er skummelt.*

Elevene i gruppe 1 opplever klassemiljøet i deres klasse som åpent og trygt, og at elevene i deres klasse har gode relasjoner til hverandre. Ifølge Ingrid bidrar dette til et avslappet miljø, hvor elevene kan uttrykke seg fritt, uten at noe blir tatt for alvorlig, noe de andre i gruppen var enige i:

Ingrid: *Ja, og så liksom - Vi er jo litt liten klasse, så det blir jo bare som en liten vennegjeng på en måte. I stedet for at det skal være veldig sånn, seriøs.*

Elevene i gruppe 1 har erfart at når enkelte elever er engasjerte og tar ordet i timene, kan det gjøre det lettere for andre å gjøre det samme:

Ane: *Det blir jo på en måte sånn som en saueflokk. Hvis én begynner, så følger de andre på. Som for eksempel hun venninnen min, som er ganske åpen. Da er det mange som blir - ganske åpne av det, hvis, på en måte: «Okei, hun tør. Da må vi også tørre.» Så da er det folk som henger seg på og sånn. Og da blir det veldig bra seksualundervisning.*

Elevene i gruppe 1 uttrykker at diskusjoner i klassen kan oppleves trygt dersom en får diskutere med noen en har et etablert vennskap til. Ane sier at hun nå sitter med to gutter i klassen som hun opplever det er vanskeligere å sette i gang en samtale eller diskusjon med:

Ane: *Ja. Sånn som nå, så sitter jo jeg med to gutter. Så han ene, har jeg jo gått i klasse med, men det er jo ikke sånn at jeg føler meg supertrygg. Jeg føler ikke meg supertrygg på noen av dem. Det er jo ikke sånn: «Ja, da skal vi snakke om indre innvoller», holdt jeg på å si. (Ler) Det blir på en måte. Det kommer på en måte. Der vil jeg si at det ikke kommer så sykt mye. Fordi det er ikke noe vi snakker om sammen.*

Ane utdyper at diskusjoner i slike (utrygge) grupper ofte ender opp med å bli useriøse, eller at ingen bidrar. Ingrid mener dette er uheldig for elever som tar initiativ i diskusjoner. Ane forteller at hun vanligvis både liker og er flink til å komme med innspill i undervisning, men at hun synes det er utfordrende når hun ikke får respons fra andre elever:

Ane: *Nei, det blir bare litt sånn tullet vekk. Enten blir det tullet vekk, eller så blir det stillhet.*

Ingrid: *Ja, og det er litt dumt for den som har snakket. Hvis det blir stillhet.*

Ane: *Ja. Det er jo ofte meg, da.*

Ingrid: *Ja, men du er veldig flink til å snakke.*

Ane: *Jaja, men når ingen fortsetter samtalen så blir det litt sånn.*

Kristian og Bjørnar opplever også at det er lettere å diskutere eller prate med eleven de sitter med, dersom begge elevene har et ønske om å være aktive i samtalen:

Kristian: *Kommer an på hvem du er på gruppe med.*

Bjørnar: *Hvis Kristian er sidemannen min, som han er nå, så vil jeg gjerne snakke sidemannen. I stedet for måtte gå i gruppe med noen som kanskje ikke er så veldig aktive.*

Kristian: *Ja, sånn, hvis noen tør å si sin mening, og tør å snakke. Egentlig bare snakker til deg.*

Sandra forteller at hun også synes at det er tungt når hun prøver å delta muntlig, men resten av gruppen ikke responderer:

Sandra: *Men det er litt kjipt når folk ikke deltar da. At du på en måte bare sitter der og føler at du snakker til deg selv. For de har liksom ikke noe å tilføye.*

Thea opplever at det kan være utfordrende å diskutere med andre elever, dersom medelevene ikke tar diskusjonen på alvor, og at dette er forstyrrende for de elevene som ønsker å bidra til en god diskusjon:

Thea: *Det er ganske mange som ikke tar det seriøst, for å se kul ut, og så ender de opp dårlig.*

Elevene i gruppe 1 reflekterer over å måtte svare på spørsmål fra lærere i plenum. Ane uttaler at hun ofte er redd for å svare eller si noe feil. Hun påpeker at hun har en større trygghetsfølelse så lenge hun slipper å stå i det alene:

Ane: *Jeg er i hvert fall redd for å si feil. Sånn, foran klassen. Men, eh. Jeg sier ofte feil, men så lenge noen står litt bak meg, og sier videre på det, så synes jeg det er helt greit.*

Ane og Ingrid er enige i at det å diskutere i grupper med elever de har god relasjon til, før det stilles spørsmål i plenum, gjør det tryggere å delta i plenumsdiskusjoner. Om gruppen sier noe feil, vil de ta tapet sammen, og enkeltelever vil ikke føle seg alene om å ta feil:

Ane: *Mhm. Fordi, når vi er med noen av de vi føler oss trygg på, så er det sånn, når læreren spør, den gruppen, så er det i gruppen, da svarer alle, for du føler trygg på de. Og dere kjenner hverandre så godt, så dere kan støtte litt opp. Men når det kommer, for eksempel, hvis jeg hadde vært med to gutter som jeg ikke snakker med litt engang, og det er sånn: «Ja, hva tenker dere i denne gruppen?», så er det - Da ender det opp med at det bare er én som tar ordet.*

Ingrid: *Og hvis det da er feil, så er det litt sånn kjipt når det er ingen som støtter. Og de begynner å le og sånn.*

Ane: *Ja. Da er det ingen som har ryggen din, så du bare faller.*

Ingrid: *Så hvis vi fire hadde vært på gruppe, og Ane hadde svart noe, og så hadde vår tanke vært feil, så er jo ikke det dermed sagt at det er Ane som har feil. Det er jo da hele gruppen, så da bør jo vi si hvorfor vi trodde det. Og støtte henne, sånn at hun ikke ser helt dum ut.*

Ane: *Ja, for da blir jeg stemplet.*

Når det kommer til å dele synspunkter, meninger, eller spørsmål i diskusjoner i seksualitetsundervisningen, beskriver flere av elevene at de kan oppleve å være redde for hva de andre elevene i klassen tenker, og hvilken respons de vil få av medelever. Dette kan gjøre at det oppleves vanskelig å delta i diskusjoner i klasserommet, særlig i seksualitetsundervisning. Ole mener det kan være skummelt å si sin mening eller stille spørsmål, dersom en må utlevere egne meninger eller mangel på kunnskap:

Ole: (...) *Du vil ikke at andre skal tenke at det er du som tenker det. Da vil ikke du spørre spørsmålet for at de skal tenke at det er du som tenker det.*

Tonje tror at elever som har “uvanlige” eller kontroversielle meninger kan føle seg usikre, og at dette kan være en grunn til at noen velger å ikke delta aktivt i diskusjoner i undervisning. Hun reflekterer over at usikkerheten kan komme av frykten for at medelever skal vise misnøye, eller gjøre narr av dem:

Tonje: *Men hvis du har veldig, sånn, få - Liksom - Veldig sånn, uvanlige meninger, eller kontroversielle meninger, så kan det jo være litt skummelt å si det. For det er jo kanskje. Du vet kanskje at mange vil gå imot deg for akkurat det tema, men det er jo - Vanligvis, hvis man tenker sånn - Noen kan jo kommentere på det, hvis det er noen meninger som folk vanligvis ikke tenker, liksom - «Ja, jeg er jo enig med det». Da kan det jo være litt mer sånn at det kan være litt skummelt å si det (...) For det er jo fortsatt, det er jo alltid noen en eller annen gang, som liksom skal begynne å flire eller noe. Det gjør det jo skummelt.*

Elevene opplever at elever i en klasse kan påvirke hverandre negativt i diskusjoner i seksualitetsundervisning. Elevene i gruppe 3 forteller at det blir flaut å delta i diskusjoner i tema, hvis de andre elevene eller læreren synes det er flaut, eller ikke tar diskusjonen seriøst:

Thea: *Det er - oftere flaut hvis man er med folk som gjør det flaut. Sånn -*

Bjørnar: *Ja.*

Kristian: *Ja.*

Thea: *Hvis man er i et klasserom - ehh - - Ja, men hvis man er i et klasserom fullt av folk som ikke tar det seriøst, så blir det flauere -*

Elevene i studien opplever at diskusjoner om tema knyttet til seksualitetsundervisning kan påvirke relasjoner i klassen. Ingrid forteller at dersom en elev deler noe svært personlig, kan dette påvirke relasjoner mellom elevene i klassen. Slike uttalelser kan overraske, og potensielt endre medelevers oppfatninger av eleven:

Ingrid: *Hvis noen sier noe veldig personlig, så tror jeg noen kan bytte synspunkt på noen personer. For det er jo lett å gjemme, ikke sant? Og hvis de da sier noe veldig personlig, så blir det sånn: «Oi». At det hadde du ikke trodd om den personen, liksom. Men jeg tror ikke noen hadde droppet å være venn med folk.*

Elevene i gruppe 1 opplever at en må være forsiktig med å dele visse ting med medelever i diskusjoner, særlig i seksualitetsundervisning. Ingrid forklarer at det kan være lurt å tenke seg om før en deler ting høyt i klasserommet:

Ingrid: *Men noen ting må man kanskje tenke litt over om man ønsker å dele, før man, for noen tenker jo ikke helt klart, sånn egentlig.*

Elevene i gruppe 1 opplever klassen sin som trygg og åpen. Likevel uttrykker de en bekymring for at informasjon, synspunkt eller meninger som deles skal spres videre av medelever. Ane sier at en alltid bør tenke seg om før en uttaler seg, særlig i seksualitetsundervisningen:

Ane: *Nei, og for eksempel hvis du sier det i klasserommet, så er det jo risiko på at det kan bli delt videre. Man skal også være litt forsiktig på hva man sier i klassen. Og det bør man egentlig gjøre alle steder, uansett hvem man snakker med.*

4.3. Undervisers påvirkning for diskusjon i seksualitetsundervisning

Elevene i studien kom med flere refleksjoner knyttet til hvordan underviseren påvirker seksualitetsundervisningen, og mulighet for effektiv diskusjon.

Våre hovedfunn i dette kapittelet er:

1. Elevene opplever at helsesykepleiere har god faglig kompetanse, men undervisningsmetoden blir for ensformig.

2. Elevene opplever at hvordan læreren fasiliterer diskusjoner i undervisningen kan påvirke elevenes motivasjon og læringsutbytte.
3. Elevene opplever at underviserens kompetanse påvirker kvaliteten og mulighet for effektiv diskusjon i seksualitetsundervisningen.
4. Det er viktig at læreren (underviseren) er trygg, åpen, og viser respekt for å legge til rette for effektive diskusjoner i seksualitetsundervisningen.

4.3.1. Helseesykepleiere har god faglig kompetanse, men undervisningsmetoden blir for ensformig

Tonje og elevene i gruppe 1 og 2 uttrykte lignende oppfatninger av seksualitetsundervisning de har hatt med helseesykepleieren på skolen. De beskriver helseesykepleieren som en trygg person som spiller en viktig rolle i seksualitetsundervisningen. Elevene opplevde at helseesykepleieren virket trygg i undervisning om seksualitet, og var kunnskapsrik. Dette gjorde at elevene ikke opplevde undervisningen som ubehagelig:

Tonje: *Ja. Det blir vel mer trygt egentlig, fordi du merker at hun eller han er liksom utdannet. og vet hva de snakker om, og formulerer det på en måte som gjør det veldig sånn forståelsesfullt. Og du skjønner at det er helt vanlig, eller dette er ikke noe å være redd for.*

Elevene i gruppe 1 synes at seksualitetsundervisningen med helseesykepleier var informasjonsrik. Sandra forteller likevel at hun opplevde at det var vanskelig å ta til seg all informasjonen, fordi undervisningen kun bestod av at helseesykepleieren snakket mens elevene hørte:

Sandra: *(...) Jeg synes det er litt vanskelig å konsentrere meg hvis jeg bare skal sitte og høre på noen snakke en hel time, eller bare sitte og lese tekster. Fordi, når helsesøster kom, så var hun veldig flink, og det var veldig bra ting hun sa, men hun stod jo bare og snakket i to timer i strekk. - Så det var veldig vanskelig å ta til seg alt.*

4.3.2. Underviserens kompetanse kan påvirke seksualitetsundervisningens kvalitet, og mulighet for effektiv diskusjon i undervisning

Elevene i studien opplever at underviseren trenger tilstrekkelig faglig kompetanse for å gjennomføre gode diskusjoner i seksualitetsundervisningen, og for at

seksualitetsundervisningen skal være av god kvalitet. Flere av elevene reflekterer også over at det kan være en sammenheng mellom underviserens faglige kompetanse og trygghet i undervisning. Elevene i gruppe 3 uttrykker at de synes at deres naturfagslærer har god kompetanse knyttet til seksualitetsundervisningen:

Kristian: *Hun er faktisk veldig flink.*

Bjørnar: *Hun er veldig flink*

Thea: *Hun er veldig flink til å lære om det egentlig*

Elevene sier videre at læreren deres er ung og modig og reflekterer over at dette kan være grunnen til at hun er mer komfortabel i å undervise i seksualitetsundervisningen. De opplever at eldre lærere har mindre kompetanse når det kommer til tema innen seksualitet, og at eldre lærere oftere virker ukomfortable med å undervise om tema:

Bjørnar: *Og så er hun ung, og hun er modig.*

Intervjuer: *Ja?*

Bjørnar: *Jeg merker at de gamle lærerne blir litt sånn...*

Kristian: *De er sånn, typ stuck på 1970-tallet.*

Intervjuer: *At de blir flau? De som er eldre?*

Bjørnar: *Ja, jeg føler det, absolutt. Med mindre det er noen som har veldig mye erfaring med det. Seksualundervisning.*

Thea: *Ja.*

Thea uttrykker at hun har hatt andre lærere i seksualitetsundervisning som ikke har hatt tilstrekkelig kunnskap om temaer knyttet til seksualitet, noe som har vært negativt. Hun sier at hun på grunn av sin egen legning har fått spørsmål knyttet til Pride²:

Thea: *Og så må.. Lærerne burde også ha litt mer informasjon om selve Pride og sånn. Fordi at jeg har hatt flere lærere som har spurt meg, en elev, om ting.*

Thea forteller videre om en lærer som spurte henne hva bifil betydde. Hun mener at dette er grunnleggende kunnskap, som lærere som skal undervise i seksualitet burde ha:

² Pride er en feiring av skeiv mangfold innen kjønn, seksualitet og kjærlighet.

Thea: *Men det var sånn at hver gang jeg ble spurt, så er det sånn, basic ting som de burde vite. Sånn, det var en lærer som spurte meg hva bifil var en gang. (...) Det kan googles. Og det er litt sånn, hvis du skal lære (undervise) om det temaet, så burde du vite det.*

Flere av elevene i studien opplever at helsesykepleiere er mer rutinert på å svare på spørsmål fra elever i seksualitetsundervisningen. Josef og Ole uttrykker at selv om læreren har mye kunnskap, er det ikke alltid de kan svare på slike spørsmål:

Josef: *Jeg har merket at, eh, at læreren, har eh... Hun kan mye kunnskap, men det er liksom ikke alle spørsmål hun kan svare på. I forhold til helsesøsteren, som kanskje gjennom livet har fått sånne spørsmål igjen og igjen og igjen. Så det er litt forskjell der da.*

Ole: *Ja, hun kan mer. Hun har møtt på de samme spørsmålene før, for hun har jobbet med det lenge.*

Ane mener at faglærerne burde dra nytte av skolens helsesykepleier, for å øke sin egen kunnskap om seksualitetsundervisning. Hun mente helsesykepleieren hadde en naturlig tilnærming til undervisning om temaet, og at samarbeid mellom lærer og helsesykepleier kan bidra til lærerens kompetanseutvikling på området:

Ane: *(...) sånn, kanskje de (lærere) burde hatt en prat med helsesøster, for eksempel. Lært litt av henne. For hun snakker jo om dette her til vanlig. Det kommer helt naturlig for henne, og det burde jo komme naturlig for lærerne også.*

4.3.3. Det er viktig at underviseren er trygg, åpen, og viser respekt i seksualitetsundervisningen

Tonje opplever at helsesykepleiere er mer komfortable enn faglærere i undervisning om seksualitet. Hun mener at dette er fordi helsesykepleiere snakker om slike tema oftere, og ikke tenker at temaet er unormalt å snakke om:

Tonje: *Ja, veldig. Og så merker du at de er veldig komfortable med å snakke om hva som helst, fordi de er så vant med det. Mens lærere, de blir jo ikke ukomfortable, men du kan merke litt at det er noen temaer de liker å snakke om mindre enn andre. Men helsesøster*

eller helsefagarbeider, så merker du at de mener faktisk at alt er normalt, og alt er lov å spørre om.

Thea og Kristian beskriver læreren sin som en person som snakker lett og åpent i seksualitetsundervisningen. Thea sier læreren er dyktig som lærer, og at hun etterstreber det å skape en trygg atmosfære for henne og andre elever som anser seg selv som en del av LHBT-miljøet. Hun forteller at læreren har stått opp for dem når medelever spør mange spørsmål som hun oppfatter som pågående:

Thea: *Men læreren vår er, ehm -*

Kristian: *Åpen.*

Thea: *Hun er veldig god i det hun gjør, og sånn, det hun kan, eh - Hun kan snakke om ting (...) Og så for eksempel når vi har uke 6, så har vi også om identitet og sånn, og så passer hun på at ikke alle begynner å storme meg og vennene mine med spørsmål. På grunn av at vi er det eneste LHBT-folkene.*

Elevene i gruppe 1 opplever at lærere kan virke ukomfortable i seksualitetsundervisningen. De forteller at dette kan føre til at læreren ikke sier ting direkte, noe som gjør det vanskelig å diskutere i tema:

Ane: *Og det liksom, så mange som synes er så flaut. Det er derfor det er litt greit å ha helsesøster, for hun snakker jo om dette her daglig. Lærere kan på en måte trekke seg litt tilbake. Og det, man ser jo det, når det sitter en hel klasse.*

Ingrid: *Så blir de så røde fjeset.*

Ane: *Ja, og så er de så forsiktige med sånn, ordene og sånn. Sånn med å si sånn - -*

Ingrid: *De sier det ikke rett ut. De går liksom rundt ordet.*

Ane: *Ja, så det jo på en måte litt sånn, feil.*

Sanne forteller om en av lærerne som gruppen opplevde som ukomfortabel med undervisning i tema. Elevene i gruppen opplever at lærerens mangel på trygghet og kunnskap om emne gjorde det vanskelig å snakke om eller diskutere ulike tema i undervisningen. Læreren gikk raskt videre dersom han fikk spørsmål han ikke kunne svare på:

Sanne: Ja. Han var sur. Men han var ikke veldig åpen. Han var litt sånn, hvis du sa noe som han ikke hadde hørt om, så sa han bare, «Nei men det er ikke sånn jeg tror det er.», og så fortsatte han om det. Han sa ikke sånn: «Det kan være en mulighet.» på en måte.

4.4. Elevene trenger tilstrekkelig kunnskap for å kunne gjennomføre effektive diskusjoner i undervisning

Tonje har merket at det er en variasjon i kunnskapsnivået blant medelever i seksualitetsundervisningen:

Tonje: *Men jeg har merket at når vi snakker, at det er noen som - kanskje kan litt mindre liksom. Ikke sånn at det er noe gale med det. Men at de kanskje ikke vet så mye om det. At - mhm.*

Elevene i studien opplever at det kan være vanskelig å argumentere for sitt synspunkt om en ikke har nok kunnskap om emne. Flere av elevene svarer at det er utfordrende å argumentere uten nok kunnskap:

Ole: *Det er jo vanskelig å diskutere hvis du ikke har så mye kunnskap om akkurat det tema da.*

Josef: *Ja. Da er det vanskelig å diskutere.*

Bjørnar og Thea mener det kan være utfordrende for elever som ikke kan relevante fagbegreper når de skal diskutere i undervisningen. Bjørnar sier det kan føre til at de blir nervøse og overtenker:

Bjørnar: *Jeg føler at hvis det er mange som ikke greier det sånn ordtakene som vi bruker, og ikke vet så veldig, sånn, hvordan man snakker for seg, og blir nervøse og sånn ..så er det vanskelig for dem.*

Thea: *mhm*

Bjørnar: *Da tør de ikke.*

Thea: *Jaa - Daa blir ---*

Bjørnar: *Da blir de enda mer nervøse, og de overtenker.*

Elevene i gruppe 2 forteller at de har opplevd tilfeller hvor medelever eller venner er bastante i sin mening, selv når andre elever kommer med gode motargumenter. Josef forklarer at det er vanskelig å svare på motargumenter i en diskusjon, dersom en ikke har nok kunnskap om saken:

Josef: (...) *For eksempel, hvis du har hørt noe feil da, som ikke er riktig, og så har du ikke lært så mye, du har bare hørt den ene tingen. Og så sier du: «Ja, men på grunn av det er det riktig», og så er det egentlig feil. Så, på en måte, prøver du. Og så de som vet mer om det, sier «Nei, men det er helt feil». Så siden du ikke vet mer om det, så sier du bare «Jo, men det er helt riktig». Sånne ting.*

Ole bemerker at det å ha forkunnskaper om tema for diskusjonen kan skape trygghet for å kunne argumentere i klasserommet. Han sier også at det er lettere å ta del i en diskusjon om et spesifikt tema, uavhengig av fag, dersom en har tilegnet forkunnskaper i forkant:

Ole: (...) *Selv om det bare ikke er seksualundervisning, for du har kanskje lært noe om det da, og da kan det kanskje være lettere å snakke om det.*

Intervjuer: *At man lærer litt om det først og så kan man diskutere kanskje?*

Ole: *Ja, da blir man på en måte tryggere.*

Thea opplever at elevenes kunnskap er avgjørende for å kunne gå i dybden i diskusjoner i undervisningen, og at det er nødvendig å gå i dybden for å huske det de har snakket om. Thea forteller videre at det kan være vanskelig for elevene å ta diskusjoner på alvor, dersom de ikke har tilstrekkelig kunnskaper i tema som skal diskuteres:

Thea: *Jeg tenker at alle de er ganske bra, så lenge du greier å sånn, ehm, sånn, diskut - snakke så mye du kan om det. Sånn, ikke bare være på overflaten, sånn at folk glemmer det og sånn. (...)*

Intervjuer: *Man trenger kunnskap liksom?*

Thea: *Ja, man trenger mer utdyping i temaet, for å faktisk greie å ta det seriøst og ikke, ja, glemme det og sånn.*

Intervjuer: *(...) Ja, og at det kanskje kan være greit å lære om noe først og så ha en diskusjon?*

Thea: *Ja.*

4.5. Elever foretrekker å diskutere i mindre grupper

Når det kommer til den praktiske gjennomføringen av diskusjon, både generelt og i seksualitetsundervisning, kommer det frem flere ulike ideer og refleksjoner fra elevene i studien. Hovedfunnene her handler om:

1. Hvem elevene vil diskutere med i undervisningen.
2. Hvordan læreren bør fasilitere diskusjoner i undervisningen.
3. Læringsaktiviteter eller rammer som er aktuelle for diskusjon i undervisningen.

4.5.1. Elevene ønsker å diskutere i mindre grupper, og har ulike refleksjoner knyttet til hvordan gruppene burde struktureres.

Elevene har ulike forslag til hvordan diskusjoner burde gjennomføres, men de fleste foretrekker diskusjoner i mindre grupper. Elevene foretrekker også når diskusjoner i helklasse kommer i etterkant, eller i samspill med diskusjoner i par eller mindre grupper. Flere av elevene forteller at de synes det er lettere å diskutere i grupper, eventuelt direkte med læreren, fremfor plenumsdiskusjon:

Tonje: *At det kanskje er lettere i gruppe - Eller bare lærer mot elever.*

Hvordan gruppene bør organiseres kommer det frem ulike meninger om. Det uttrykkes frustrasjon over å ende opp i gruppe med medelever som ikke deltar, tar diskusjonen seriøst, eller er engasjert. Som vi har presentert i delkapittel 4.2., om klassemiljø og medelever, beskriver elevene i gruppe 1 at diskusjoner med tilfeldige grupper kan være utfordrende, dersom elevene ikke føler seg trygge på hverandre. Dette gjelder spesielt når det skal diskuteres to og to. Josef mener at det er bedre å gjennomføre diskusjoner i grupper på 4 eller

5, fordi det da er større sannsynlighet for at flere i gruppen er komfortable med noen av elevene i gruppen, og at det derfor er lettere å delta i diskusjonen:

Josef: *Ja, hvis det er to og to. Det jo kan hende at han som er ved siden av deg, eller hun, eh - du kjenner ikke de så godt. Så det blir litt vanskeligere å kommunisere der da. Men i forhold til å ha fem-fire, som, kanskje du har én eller to som du kjenner bedre enn de andre. Da er det lettere å ha en diskusjon.*

Ole nevner at en annen ulempe med å diskutere i par er at en ikke får høre like mange meninger som i større grupper:

Ole: *Men jeg tror ikke det hadde fungert med bare sidemann, for da er det på en måte bare to personer. Da blir det litt vanskelig på en måte å høre flere meninger da.*

Bjørnar foreslår å dele inn gruppene basert på hvilke elever som tar oppgaven på alvor. Thea er enig med Bjørnar, og sier det er utfordrende å arbeide med medelever som tuller. Kristian er kritisk til løsningsforslaget, og mener det vil føre til at medelever ikke vil ha det samme læringsutbyttet:

Bjørnar: *Jeg føler at lærerne burde splitte opp gruppene til de som tar det seriøst, og de som ikke.*

Kristian: *Ja, tingen med det. De som vil lære, lærer mye da. De som ikke vil lære, de bare-*

Bjørnar: *Sånn blir det jo uansett.*

Kristian: *Det er sant.*

Thea: *Da ender de som skal, eh - som egentlig tar det seriøst, opp med å late som de ikke tar det seriøst. Fordi det er flaut, og da blir det ikke snakket om det.*

Flere av elevene i studien mener at elevene vil være komfortable med å snakke med hverandre dersom de får velge gruppesammensetninger selv. Elevene mener at dette kan føre til økt deltakelse i diskusjoner. Likevel belyser Josef og Ole utfordringer med selvvalgte grupper. Diskusjoner i slike grupper kan bli useriøse, og det vil være mangel på variasjon på perspektiver i diskusjonen:

Josef: *Men det hadde jo vært litt vanskelig da. Fordi, hvis du bare velger bestekompisene dine og ikke en av de jentene eller noe, så får ikke du vite hva de tenker også.*

Ole: *Det kan også hende det bare blir mye tull også. Hvis du bare velger selv. - Og det spores av på en måte.*

Flere av elevene i studien uttrykker at de ønsker flere diskusjoner på tvers av kjønn i seksualitetsundervisningen:

Tonje: *Og så kanskje ha litt mer diskusjoner mellom gutter og jenter.*

Tonje begrunner dette med at en gjennom slike diskusjoner kan utveksle synspunkt og meninger som er selvsagt for noen, men kanskje ikke for alle i klasserommet. Josef og Ole forteller om en kjønnsdelt diskusjon hvor jentene hadde mer kunnskap, og kom med argumenter som ingen av guttene visste om fra før:

Josef: *Ja, for det kom jo argumenter som vi ikke hadde helt peiling på. Sånn, det var veldig bra sagt liksom.*

Ole: *Ja. Men jeg vet at de hadde sikkert fått mye flere for argumenter enn det vi hadde da, mye, mye mer.*

4.5.2. Hvordan læreren fasiliterer diskusjoner i undervisningen kan påvirke elevers motivasjon og læringsutbytte

Flere av elevene i studien opplever en positiv effekt på læringsutbyttet når læreren veileder gruppediskusjoner. Tonje mener at lærer kan hjelpe elever i gruppediskusjoner. Hun sier videre at læreren kan stille spørsmål og veilede skape trygghet for elevene. På denne måten tenker Tonje at elevene kan bli oppmuntret og motivert til å delta aktivt i diskusjoner i grupper:

Tonje: *At da får de liksom fram og ut enda mer. For de vil jo på en måte høre våre tanker. Og - sånn som jeg sa, at noen kanskje synes det er skummelt, så blir det kanskje litt lettere når læreren, liksom gir deg et lite dytt til å - ja, på en måte få fram noe.*

Det blir også tatt opp negative sider ved at læreren deltar i gruppediskusjoner. Elevene i gruppe 2 virker samstemte i at læreren kan forstyrre dynamikken i gruppediskusjoner, dersom elevene ikke får diskutere uten innblanding fra læreren. De har opplevd at læreren kommer med sine egne meninger før elevene rekker å komme med sine:

Ingrid: *Noen av lærerne går jo rett inn i samtalen, og det kan være litt sånn, forstyrrende.*

Ane: *Ja, fordi da er det sånn: «Åh! Du hørte hva jeg sa?».*

Ingrid: *Ja, og så kommer de med sine meninger også, men da er det på en måte vår tur til å - da er det på en måte der, læreren som må vente, og så er det vi som er - -*

Ane: *Da er det læreren som har sagt også, at det er vi som skal diskutere. Og når læreren da kommer inn i våre samtaler, så det kan bli litt sånn, crash!*

Flere av elevene opplever også positiv effekt på læringsutbyttet når læreren repeterer gruppediskusjoner i plenum, og stiller elevene spørsmål om hva de har snakket om i gruppediskusjonene. Ingrid forteller at dette kan oppleves motiverende for gruppediskusjonen og å finne eller formulere gode argumenter. Hun begrunner dette med at det gir mulighet for å vise kompetanse for læreren:

Ingrid: *Jeg synes det er litt kjekt da. Spesielt når de sier sånn: «Dere», for det betyr at de har hørt at du viser litt kompetanse, og de har liksom fulgt med på hva du har gjort. Og at de tar det med i vurderingsgrunnlag og alt det der.*

Intervjuer: *At det blir mer - at dere føler at det er en grunn til at dere gjør det? At det er et poeng da?*

Ingrid: *Ja.*

Elevene i gruppe 1 opplever at det kan være skummelt å delta muntlig i plenum, og at det derfor kan være positivt når en kan svare som gruppe på plenumsspørsmål fra læreren, i etterkant av gruppediskusjoner. Ane forteller at det er tryggere når læreren spør gruppen som helhet, heller enn å stille spørsmål til enkeltelever:

Ane: *Jeg synes når de sier sånn, av og til sånn: «Dere». *Ane peker* Da synes jeg det er greit. Men når de sier sånn: «Ja, du sa det. Hva mener du med det?»*

Sanne bygger videre på det Anes utsagn, og sier det er bedre når læreren bruker “dere” når det stilles spørsmål i plenum. Elevene i gruppen reflekterer over at en er mindre sårbar når en kan svare på vegne av, og lene seg på en gruppe. Elevene vil da ikke stå alene dersom de ikke kommer med et godt svar. Ane legger til at hun synes det hadde vært spesielt flaut å stå alene om å svare feil i undervisning om seksualitet:

Sanne: *Det er litt sånn at, å sette én person til å svare på vegne av hele gruppen, så kan det være litt stress for den personen hvis du sier noe feil, eller at du tenker annerledes enn det som er blitt sagt. Så der er det kanskje litt mer finere at de sier «Hva tenkte dere?», enn at du spesifikt sa noe.*

Ane: *Ja, fordi hvis det er om et flaut tema, så blir jo jeg i hvert fall sprutrød! Men hvis det er noen temaer, sånn, norsk, om en novelle, så går det greit. Men jeg synes at når de bruker «Dere», så er det på en måte, litt bedre da.*

4.5.3. Alternative rammer rundt diskusjon kan øke komfort og engasjement

Seksualitetsundervisning inkluderer flere tema som kan oppleves som sensitivt å snakke om. Kristian sier at når de får satt seg inn i temaet blir det mindre flaut. Han opplever også at det blir mindre flaut å delta aktivt i seksualitetsundervisningen dersom elevene får spesifikke oppgaver:

Kristian: *Det kan være flaut kanskje i starten. Men liksom, når man kommer inn i tema, så blir det på en måte - Hvis du får en oppgave, så må du nesten gjøre det. Det blir lettere.*

Ingrid uttrykker at hun foretrekker når det er litt uro i klasserommet under diskusjoner, fremfor diskusjoner som er mer strukturerte. Hun opplever at det er lettere å delta aktivt i friere diskusjoner:

Ingrid: *Ja, sånn med å rekke opp hånden og sånn. Det blir litt seriøst hvis det er sånn «Rekk opp hånden og still spørsmål nå, hvis du har spørsmål». At man heller kan ha det litt bråkete i klasserommet. Jeg liker best det egentlig.*

Intervjuer: *Det er litt fritt liksom?*

Ingrid: *Ja.*

Diskusjoner hvor det oppstår uenighet, hvor elevene får mulighet til å diskutere fritt med lite føringer fra underviseren, beskrives av flere av elevene i studien som engasjerende, og noe som gjør det lettere for elevene å delta aktivt i klasseromsdiskusjoner. Tonje beskriver en plenumsdiskusjon der to elever fikk et hemmelig oppdrag, som gikk ut på å uttrykke og forsvare en "upopulær" mening, som de ikke nødvendigvis egentlig var enig i. Hun forteller at det ble engasjerende for elevene å komme med argumenter for å overbevise de to utvalgte om at det de sa var feil:

Intervjuer: *Men det var gøy at dere ikke fikk vite om det på forhånd?*

Tonje: *Det var akkurat det. For det var sånn to stykker, og vi er jo 25 stykker, så det er ikke usannsynlig at noen tenker veldig sånn.*

Tonje: *Og folk vil liksom argumentere imot og være sånn, «Nei, det er ikke sånn det er», og liksom, forklare hvorfor.*

Intervjuer: *Så det ble engasjerende?*

Tonje: *Ja, veldig ---Så det ble veldig - Ja, heated - Men det var spennende, egentlig.*

Tonje reflekterer over at den frie strukturen, og det mange hadde sterke meninger om utsagnet som ble diskutert, førte til at flere elever deltok aktivt i diskusjonen:

Tonje: *For folk blir jo mye mer engasjert, og vil delta i samtalen. Og da blir det jo -*

Intervjuer: *Følte du at flere ble med? Mange henger seg på, da?*

Tonje: *Mange. Fordi før er det kanskje sånn - to/tre som rekker opp hånden, og så plutselig er 20 stykker med. Fordi da bare kaster du ut noe, når du hører noe. Og da er det litt lettere. For hvis ikke sitter du jo. Da sitter alle helt stille og hører bare på deg. Men når det blir sånn, heated, så blir det liksom -*

Intervjuer: *Så glemmer du litt å være redd for å delta?*

Tonje: *Og da kaster folk ut ting.*

(...)

Tonje: *Og folk tenker ikke like mye over hva de sier, så det kommer liksom - I stedet for å pynte på det, eller prøve å si det på en god måte, så kommer det litt akkurat sånn som det er. Og det kan egentlig være bra mange ganger.*

Flere av elevene i studien forteller om aktiviteter de har vært med på i undervisning, hvor elevene måtte ta på seg en slags rolle eller karakter, og forsvare en tildelt mening. Det kommer frem at det kan være mer utfordrende å finne argumenter når en skal forsvare en tildelt mening, dersom man ikke er enig i det en skal forsvare selv. Likevel reflekterer flere av elevene over fordeler med å forsvare en tildelt mening. Kristian reflekterer over at læringsutbyttet kan bli større dersom han må argumentere for et standpunkt han personlig ikke er enig med, selv om det kan være utfordrende:

Kristian: (...) Hvis du er på siden som du ikke mener, så er du imot, så er det på en måte litt vanskelig å finne ting, og liksom bare skulle stå for det. Men liksom du får kanskje lært mer av det da.

Thea fortalte at hun var stolt når hun klarte å forsvare og argumentere for en mening hun ikke var enig i, og at det førte til at hun opplevde mestring:

Thea: Og så var det veldig kult å se folk som egentlig ikke mente noe, prøve å, ja, forsvare det. Og det gikk faktisk ganske gøy. Jeg greide å forsvare noe jeg ikke syntes, synes så mye om selv, ganske bra. (...) Og så vant vi den diskusjonen, og ja jeg er veldig glad - Jeg er veldig stolt over den.

Ole uttrykker likevel at det er viktig å kunne sette seg inn i og forstå andres perspektiver, og å kunne være kritisk til egne oppfatninger. Josef bekrefter det Ole sier:

Ole: (...) Men det er jo viktig å også kunne tenke over hvorfor det du tenker ikke er riktig, da. Det er jo sånn, på en måte, å se det fra begge vinklene, ikke være sånn: «Det her er riktig».

Josef: Ja.

Flere av elevene i studien opplevde at det å måtte forsvare en mening de var uenig i ga innsyn i andres perspektiver, og at dette kunne bidra til å forstå andres synspunkt og meninger bedre:

Sanne: *Men det føles også litt som at vi blir sånn, åpen for andre meninger når vi diskuterer. Og må se på ting fra andre standpunkt enn det vi egentlig gjør fra før.*

Å forsvare meninger de ikke var enig i beskrives av flere av elevene som spennende og lærerikt. Thea mener at dette var en god øvelse for å se en sak fra flere sider:

Thea: *Det det er en veldig fin måte å sånn, eh, - sånn tenke på andres syn på saken, hvis du setter deg inn i den rollen selv (...) Og det er veldig bra når man greier å sette seg inn i perspektivet til noen som er imot, for eksempel.*

Intervjueren følger opp et utsagn fra Bjørnar om at det er bedre å måtte forsvare en tildelt mening. Bjørnar forklarer at dette kan føre til at en lærer flere sider av en sak. Thea sier videre at slike aktiviteter også kan føre til at en endrer mening om en sak:

Bjørnar: *På grunn av at jeg lærer mye mer om de andres perspektiv, og det er veldig mye bedre. Fordi hvis jeg har en iPhone, så vet jeg bare om iPhone - Jeg vet jo kanskje ikke så mye om Samsung, så hvis jeg blir plassert på Samsung-siden, så må jeg lære om det, for å så kunne argumentere for det.*

Intervjuer: *Ja, mhm.*

Thea: *Ja, og så kan det hende at man endrer mening når man diskuterer, og det kan man ikke gjøre det. Men det er fortsatt ganske bra å finne -. Og det er veldig enkelt, eh - Vi hadde det som en sånn læring på å skrive argumenterende tekster, hvor vi må skrive grunner både imot og for. Og det er veldig bra når man greier å sette seg inn i perspektivet til noen som er imot, for eksempel.*

Bjørnar reflekterer videre at en annen fordel med å få tildelt en mening kan være at man slipper å utlevere egne meninger høyt i klasserommet, fordi en kan si at en ble "tvunget" til å forsvare synspunktet. Kristian er enig, men sier at det er individuelle forskjeller på elever, og at noen liker å få frem sin personlige mening. Thea mener at mennesker som er gode til å diskutere ikke bryr seg så mye om meningen de skal forsvare er tildelt, eller sin egen mening:

Bjørnar: *(...) Det er veldig lett å bare si «Nei, jeg mener jo dette», eller «Jeg mener ikke dette», og så blir det jo mindre - for du kan bare si at du blir tvunget til å argumentere for*

det.

Kristian: *Ja, det er sant. Det kommer litt an på, fra person til person da. Hvis du liker å si meningen din, eller om du liker å anta ting.*

Thea: *Men en person som er veldig god til å diskutere, ser ikke så veldig på det.*

5. Diskusjon

I lys av den utforskede problemstillingen om hvordan diskusjon som didaktisk metode oppleves av elever innen seksualitetsundervisningen på ungdomsskolen, kommer det frem mye relevant innsikt i resultatene fra denne studien. I dette kapitlet vil vi diskutere noen av disse funnene, basert på relevans for vår problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene vil også knyttes opp til relevant teori som er presentert i kapittel 2.

Ungdomsskoleelevene i studien opplever at læringsutbyttet knyttet til seksualitetsundervisningen de har fått er for lavt. I resultatene kommer det frem elevperspektiver som peker mot mulige tiltak som kan heve seksualitetsundervisningens kvalitet. I dette kapitlet vil vi drøfte hvordan våre funn kan tyde på at diskusjoner kan berike seksualitetsundervisningen ved å fremme dypere forståelse av komplekse temaer. Elevene rapporterte at graden av selvopplevd læringsutbytte ble positivt påvirket av aktiv deltagelse i undervisning, som for eksempel klasseromsdiskusjon. Videre vil vi argumentere for at våre funn indikerer at diskusjoner kan bidra til utvikling av demokratiske og empatiske kvaliteter hos elevene vi har intervjuet, ved å styrke deres evner til forståelse for mangfoldige synspunkter og evner til å ta egne standpunkt. Elevene som er inkludert i studien opplever også at diskusjon i undervisning er en motiverende og engasjerende didaktisk tilnærming. Elevene kommer med, og reflekterer rundt, flere forslag og ideer om hvordan diskusjonsbasert undervisning i seksualitetsundervisningen kan implementeres, endres eller forbedres. Det fremkom også utfordringer knyttet til bruk av diskusjon i undervisningen. I delkapittel 5.2. og 5.3. vil vi derfor drøfte hvordan disse utfordringene kan adresseres for å fremme diskusjonens pedagogiske hensikt og ønsket læringsutbytte. I forhold til dette fremhevet elevene i studien betydningen av flere faktorer. Det kommer også frem forslag til kvalitetsheving knyttet til seksualitetsundervisningen generelt, som ikke handler om diskusjon i undervisningen direkte. Selv om vi ikke vil gå mer detaljert inn på disse

forslagene i denne sammenhengen, mener vi at forslagene kan representere en verdifull ressurs for å videreutvikle undervisningsmetoder.

Samlet sett øker denne studien innsikten i elevenes perspektiver knyttet til diskusjoners potensielle rolle i seksualitetsundervisningen, og faktorer og rammer som påvirker mulighetene for effektiv diskusjon i seksualitetsundervisningen. Funnenes betydning kan bidra til å informere utdanningsinstitusjoner og lærere med forslag til hvordan de potensielt kan forbedre undervisningspraksisen i seksualitetsundervisning, ved bruk av diskusjon. Disse resultatene legger grunnlaget for den påfølgende diskusjonen i dette kapitlet.

5.1. Diskusjon i seksualitetsundervisning

Ungdomsskoleelevene i studien er enige om at seksualitetsundervisningen generelt er mangelfull, og at de ønsker seg mer seksualitetsundervisning tidligere i skolegangen. I dette delkapitlet vil vi diskutere hvordan våre funn indikerer at elevene i vår studie opplever at læringsutbyttet for seksualitetsundervisning elevene har gjennomført var for dårlig. Videre vil vi drøfte ulike årsaker til dette, som fremkommer i våre resultater, og hvordan bruk av diskusjon kan ha positiv effekt på læringsutbyttet og gi muligheter for å gå dypere inn på ulike tema i seksualitetsundervisningen.

5.1.1. Seksualitetsundervisning hvor elevene ikke deltar aktivt kan negativt påvirke læringsutbyttet

Elevene i vår studie uttrykker at innholdet i seksualitetsundervisning gjennomført av helsesykepleiere ofte går i dybden på temaet. Utsagnene til elevene vi har intervjuet indikerer også at elevene opplever denne undervisningen som trygg, og at helsesykepleiere har mye erfaring når det kommer til å svare på spørsmål fra elever. Likevel uttrykker elevene at læringsutbyttet fra denne undervisningen ikke er tilstrekkelig. Begrunnelsen for dette er at elevene opplever at helsesykepleieres didaktiske tilnærming bærer preg av monologisk undervisning. Elevene opplever at undervisningen i stor grad karakteriseres av enveiskommunikasjon, hvor elevene kun skal sitte stille og lytte. Elevene fremhever at denne tilnærmingen ikke støtter et høyt læringsutbytte, til tross for godt faglig innhold i undervisningen.

Flere av elevene i vår studie uttrykker frustrasjon over passiv undervisning generelt. Det fremkommer at elevene opplever lavt læringsutbytte i seksualitetsundervisning som ikke er elevaktiv. Dette funnet støttes av Planting-Bergloo (2023) sitt argument om at elevaktive undervisningsmetoder, som diskusjon, kan motivere og engasjere elevene og fremme læring. Flere av elevene i vår studie opplever at de ikke husker innhold fra undervisning hvor de ikke fikk delta aktivt selv. Våre funn indikerer derfor at det er behov for elevaktiv undervisning for å øke læringsutbyttet, og for at elevene i større grad skal huske innholdet i undervisningen. Disse funnene underbygges av Haug og Mork (2021, s. 41), som beskriver at mangel på elevaktive dialoger i undervisning kan føre til at elevene ikke får reflektert over egne tanker rundt det som undervises.

Ifølge Haug og Mork (2021, s. 41-42) kan passiv undervisning også hindre lærerens innsikt i hva elevene tenker om ulike tema i undervisning, og hvilke tema elevene har interesse for, hvilket samsvarer med funn i vår studie. Elevene reflekterer over at innholdet i seksualitetsundervisningen i varierende grad er relevant i forhold til hva de selv opplever som aktuelt. Flere av elevene i vår studie forteller også at læreren ofte gjentar samme informasjon flere ganger i seksualitetsundervisningen, og at mye av innholdet i undervisningen er informasjon de kan fra før av. Disse funnene kan også knyttes til Planting-Bergloos (2023) oppfordring til å inkludere mer elevaktive dialoger, og skape en kultur for åpne og inkluderende diskusjoner i seksualitetsundervisningen. Hun argumenterer for bruk av denne tilnærmingen for å kunne imøtekomme elevens nysgjerrighet knyttet til emnet.

5.1.2. Diskusjon i seksualitetsundervisning kan støtte økt faglig læringsutbytte

I kapittel 2 argumenterte vi for at diskusjon i undervisningen er aktuelt i forhold til læreplanmålet for 10. trinn, knyttet til seksualitetsundervisning i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser at diskusjon er en god didaktisk metode for å støtte elevens begrepsforståelse (Thorsheim et al., 2016, s. 117) og dybdelæring i naturfag (Kolstø, 2018 s. 160). Tilbakemeldinger fra elevene i vår studie kan antyde at diskusjoner ikke bare bidrar til økt forståelse, men også dybdelæring. Elevene reflekterer over hvordan aktiv deltakelse i seksualitetsundervisningen kan føre til at de husker det faglige innholdet i undervisningen bedre og støtte en dypere forståelse av temaet, gjennom å utforme egne argumenter og lytte til og evaluere andres argumenter, noe som samsvarer med Thorsheims (et. al., 2016) påstander. Videre argumenterer Thorsheim (et. al., 2016, s. 117-120) for at en

ikke kan forvente at elever tar til seg kunnskap på egenhånd, og at elevers samhandling med andre i undervisning fremmer økt læringsutbytte.

Elevene i studien opplever og reflekterer over at de i diskusjoner har hørt medelever oppgi noe som ikke er faglig korrekt, og kan oppleve at elevene selv må korrigere hverandres feil. Det å korrigere andre og bli korrigert, kan hjelpe elevene faglig, og rette opp i tillært feil kunnskap. Dette støttes av funnene i Pollen-prosjektet hvor det fremkom at elever lærer mer av å delta i diskusjoner fordi de må evaluere sine egne, og vurdere andres kunnskap og argumenter (Kolstø, 2018 s. 160-161).

Det fremkommer i våre funn at elevene opplever diskusjon i undervisning som både engasjerende og lærerikt. Elevene i studien uttrykte at det å høre andre sine perspektiver og synspunkter medførte at de kunne se ulike temaer i et større perspektiv. Ifølge Blings og Maxey (2017) kan elever lettere bearbeide kunnskap gjennom samhandling med andre, noe som også kommer frem i våre resultater (Blings & Maxey, 2017 s.27-28). Tonje poengterer også at diskusjoner kan være en mulighet for å korrigere misforståelser hos medelever og utdype faglig forståelse. Diskusjoner kan derfor ikke bare anses som et pedagogisk verktøy som fremmer elevers motivasjon, men også en tilnærming som kan gi korreksjon av feilinformasjon.

5.1.3. Diskusjoner i seksualitetsundervisning kan fremme elevers utvikling av empati, og evne til å evaluere og stille seg kritisk til egne og andres synspunkt

Alle elevene i vår studie fremhever verdien av å evaluere medelevers synspunkt og argumenter. Elevene trekker frem diskusjon i undervisningen som en god tilnærming for å sette seg inn i og forstå ulike perspektiver, noe elevene opplever som aktuelt for tema knyttet til seksualitetsundervisning. Diskusjoner kan dermed bidra til å støtte elevers utvikling av evner til kritisk tenkning (Haug & Mork, 2021, s. 159; Kolstø & Hauge, 2019 s. 86). Det kan også trekkes linjer mellom det elevene i vår studie uttrykker, og funnene i Los (2017) studie, hvor det beskrives hvordan diskusjon i undervisning kan støtte elevers utvikling av empati og demokratiske verdier (Lo, 2017 s.210). Både evne til kritisk tenkning og å vise respekt er mål i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette argumenterer vi for at våre funn indikerer at diskusjon i

seksualitetsundervisningen er aktuelt for dette temaet. Å bruke diskusjoner i seksualitetsundervisningen legger til rette for at sosiale spørsmål kan diskuteres i klasserommet. Bruk av diskusjon i seksualitetsundervisning er også aktuelt for det tverrfaglige emnet *Folkehelse og livsmestring* i læreplanen, da målene for temaet legger vekt på at elevene skal utvikle evner til å drøfte og analysere sammensatte problemstillinger og spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å kunne diskutere i klasserommet, spesielt rundt sensitive eller kontroversielle tema i samfunnet i seksualitetsundervisning, er elevene tydelige på at respekt og åpenhet må være en norm i klasserommet. Elevene i studien har også refleksjoner knyttet til at utsagn i diskusjoner kan såre medelever, og at man spesielt i diskusjoner i seksualitetsundervisning bør tenke seg om flere ganger før man uttaler seg. Dette kan implisitt være et uttrykk for at slike diskusjoner også kan medvirke til at elever utvikler tanker rundt empati og hvordan en kan være et godt medmenneske. Studien indikerer at bruk av diskusjon som metode i undervisningen kan berike elevene med ny kunnskap og samtidig bidra til å forstå viktigheten av å respektere andre. Diskusjoner i seksualitetsundervisning kan utruste elever med nødvendig kompetanse for å forstå samfunnsaktuelle debatter om seksualitet og andre komplekse tema. Ane og Sandra synes også det er viktig å snakke om følelser i seksualitetsundervisning. De ønsker åpenhet rundt det følelsesmessige ved relasjoner, noe som understreker behovet for en helhetlig seksualitetsundervisning. Dette er noe som er viktig i forhold til *Folkehelse og livsmestring*, da skolen skal legge til rette for at elevene får undervisning som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevene i vår studie uttrykker et behov for endringer i dagens seksualitetsundervisning, og det ytres ønsker om mer elevtilpasset innhold i undervisningen. Elevene mener at seksualitetsundervisningen i større grad bør inkludere hvordan man kan oppnå et sunt sexliv, og nytelse for seg selv og andre. Samtlige elever i vår studie uttrykker at de savner en mer direkte seksualitetsundervisning, og ønsker mer praktisk informasjon knyttet til temaet. Disse funnene er i tråd med Planting-Bergloos (2023) forskning, som indikerer at seksualitetsundervisningen bør være direkte og relevant for elevene, for å kunne være engasjerende og effektiv. Hun argumenterer for at diskusjon i undervisningen er en aktuell tilnærming for å oppnå dette (Planting-Bergloo, 2023).

Undervisningen elevene i studien har fått, beskrives av flere av elevene som fasit-preget. Dette underbygges av Kolstøs (2018) beskrivelser av at det tradisjonelt har vært en kultur for gjengivelse av informasjon i undervisning i naturfaget, hvor læreren fokuserer på hvorvidt elevenes svar er riktig eller feil (Kolstø, 2018, s.156-157), noe som samsvarer med våre funn. Elevene i vår studie opplever at dette hindrer muligheten til å uttrykke og reflektere over elevenes egne tanker og spørsmål. Ingrid sier at fasiten i matematikk er noe hun forstår godt, men i seksualitetsundervisningen bør det være rom for å diskutere spørsmål som ikke nødvendigvis har et korrekt svar. Flere av elevene mener at dette er nødvendig for å kunne ta inn over seg mer komplekse temaer. Dette funnet underbygges av Haug og Mork (2021, s. 144-145), som argumenterer for at læreren bør stille åpne spørsmål i dialogisk undervisning for å fremme læring.

5.1.4. Elevene opplever motivasjon og engasjement i sammenheng med diskusjon i undervisning

Elevene i studien uttrykker at diskusjoner i undervisning hvor de får høre medelevers synspunkter og tanker, er noe de synes er engasjerende og gøy. Skilleås (2020) viser tilsvarende funn i sin masteroppgave. Elevene i vår studie opplever at elevaktive undervisningsmetoder, som diskusjon, er mer motiverende og engasjerende enn mer passive undervisningsmetoder som å arbeide individuelt med oppgaver. Verdien av elevaktiv undervisning for elevers motivasjon kommer også frem i Nilsens (2014) funn, hvor samtlige elever uttrykte ønske om mer aktiv deltakelse i seksualitetsundervisningen.

Til tross for at elever kan få økt motivasjon og engasjement for undervisningen gjennom bruk av diskusjon, viser forskning gjort av Planting-Bergloo (2023) at diskusjon som didaktisk metode sjeldent blir tatt i bruk i seksualitetsundervisning. I tilfeller hvor diskusjon ble gjennomført i seksualitetsundervisningen, ga læreren ikke tilstrekkelig støtte for elevene i diskusjonene, ifølge Planting-Bergloo (2023).

5.2. Hva mener elevene er viktig for å kunne gjennomføre effektiv diskusjon i seksualitetsundervisning?

Elevene i denne studien peker på flere ulike faktorer som kan påvirke mulighet for effektiv diskusjon i seksualitetsundervisning. Et trygt klassemiljø, tilstrekkelig kompetanse hos både elever og underviser, samt god relasjon til underviseren, er faktorer elevene mener er

avgjørende for å fremme effektive diskusjoner i seksualitetsundervisningen. I dette delkapittelet vil vi diskutere de aktuelle faktorene, og sammenligne våre funn med relevant forskning som er lagt frem i kapittel 2.

5.2.1. Undervisers faglige kompetanse og trygghet legger grunnlaget for helhetlig seksualitetsundervisning og effektiv diskusjon i seksualitetsundervisningen

Knyttet til seksualitetsundervisning, fortalte elevene i vår studie at de ønsker en lærer med god kompetanse, og som var komfortabel i å undervise om seksualitet, noe som samsvarer med Støle-Nilsens (2022, s.81) erfaringer. Rapportene fra Sex og samfunn og Helsedirektoratet peker på et behov for kompetanseheving blant lærere i seksualitetsundervisning (Hind, 2018; Solli & Røsok, 2022). Manglende kompetanse kan resultere i at flere lærere kjenner på ubehag og utilstrekkelighet når det kommer til å undervise i ulike tema i seksualitetsundervisningen. Dette gjaldt særlig lærere som var ferdig utdannet før 2001 (Solli & Røsok, 2022).

Elevene i vår studie mener at tryggheten, erfaringen og kunnskapen til undervisere er avgjørende for god og helhetlig seksualitetsundervisning. Funn gjort i masteren til Nilsen (2014) viser at lærere ofte mangler kompetanse eller har liten interesse for seksualitetsundervisningen (Nilsen, 2014). Dette kommer også frem i våre resultater, hvor flere av elevene opplever at lærere de har hatt, ikke er trygge nok i sin egen kunnskap i seksualitetsundervisningen. Støle-Nilsen (2022) henviser til at lærere ikke skal vise ubehag selv om de synes det er vanskelig å undervise i seksualitet. Elevene i vår studie beskriver videre at læreren valgte å avvise elevene sine spørsmål, snakke rundt grøten eller var svært forsiktig i sine ordvalg i seksualitetsundervisningen. Dette står i kontrast til elevenes beskrivelser av seksualitetsundervisning gjennomført av helsesykepleier. Elevene mener, i likhet med det som uttrykkes av Støle-Nilsen (2022), at underviserens faglige kunnskapsgrunnlag er fundamentet for god undervisning i seksualitet. Skolinspektionen (2018) viser også til at læreren må ha nok kompetanse for å kunne gjennomføre seksualitetsundervisning som er av god kvalitet, både faglig og didaktisk. Dersom elevenes spørsmål blir avvist, noe Sandra opplever at deres lærer gjorde fordi han ikke hadde tilstrekkelig faglig kompetanse, kan dette skape mistillit eller svekke relasjonen til læreren (Støle-Nilsen, 2022, s.82). Elevene i vår studie fremhever god relasjon til underviser som en

viktig påvirkende faktor for god seksualitetsundervisning generelt, og for gjennomføring av effektive diskusjoner i undervisningen.

Ifølge Haug og Mork (2021 s. 144-145) kan både elever og lærere oppleve det som utfordrende å kritisere elevens argumenter. Dette kan være spesielt utfordrende i diskusjoner i seksualitetsundervisning, siden temaer eller problemstillinger knyttet til seksualitet kan være kontroversielle eller sensitive. Flere av elevene i studien reflekterer over at elever kan oppleve at det er flaut å snakke om tema som kommer opp i seksualitetsundervisningen, og at dette kan gjøre det vanskelig å gjennomføre effektive diskusjoner.

Flere av elevene i studien uttrykte at lærerne som hadde holdt seksualitetsundervisningen var flinke, men at kunnskapen ikke var helt der den skulle være - på flere temaer. Flere av elevene sier de merket at læreren hadde hoppet over eller skyndte seg gjennom noen tema. Årsak til dette kan være mangel på kunnskap (Støle-Nilsen, 2022), eller at lærere unngår å undervise om temaer de selv har sterke meninger om (Andresen, 2020). En annen utfordring kan være at lærerne til elevene i studien ikke har reflektert nok over sin egen bakgrunn, holdninger og synspunkt før de har undervist i seksualitet, noe som kan medføre at læreren tar dette med seg inn i undervisningen (Støle-Nilsen, 2022).

5.2.2. Elevene opplever at det er viktig å ha tilstrekkelig kunnskap for å kunne diskutere i undervisning

Hovdenak & Bø (2010 s. 17-39) poengterer at å fremstå som kunnskapsrik er viktig for elever i klasserommet. Kunnskapen elevene besitter kan påvirke deres selvtillit og engasjement, særlig i klasseromsdiskusjoner. Elever kan oppleve å bli usikre og føle seg utilstrekkelige om de mangler kunnskaper til å lage overbevisende argumenter, noe som igjen resulterer i lav deltakelse i klasserommet (Mork og Erlie, 2017). Lignende vurderinger blir gjort av Thorsheim (et al., 2016), som argumenterer for at uten tilstrekkelige forkunnskaper blant elevene, vil klasseromsdiskusjoner ikke kunne nå et høyt faglig nivå. Sitater fra elevene i vår studie gjenspeiler dette. Tonje beskriver en klar variasjon i kunnskapsnivå blant medelever, og flere av elevene har opplevd at medelever ikke forstår fagbegreper eller annet faglig innhold i undervisningen. Flere av elevene i studien uttrykker at mangel på forkunnskaper

kan gjøre det vanskelig å engasjere seg i diskusjoner i undervisningen, og dermed resultere i at de ikke velger å delta aktivt i klasseromsdiskusjoner.

5.2.3. Trygt klassemiljø og gode relasjoner til medelever er et viktig grunnlag for effektive diskusjoner i seksualitetsundervisningen

Et klassemiljø som kjennetegnes av trygghet og respekt, hvor elever oppfordres til å utvikle kunnskap sammen ved å bygge videre på og evaluere hverandres utsagn, er viktig for effektiv klasseromsdiskusjon (Haug & Mork, 2021, s. 41-42). Dette fremkommer også i våre resultater, da alle elevene uttrykte at det var nødvendig med gjensidig respekt blant medelever for at samtlige elever skal kunne oppleve at det er trygt å bidra aktivt i diskusjoner i undervisning. Tonje uttrykte at tydelige klasseregler for oppførsel, inkludert at en skal respektere hverandre, kan legge et godt grunnlag for dette.

Elevene i studien sa videre at klasseromsdiskusjoner kan vekke følelser som sinne, frykt, flauhet, i tillegg til engasjement. Det kommer frem at det kan oppstå usikkerhet dersom en må diskutere med elever man ikke har en god relasjon til, eller dersom medelever blir passive eller ikke tar oppgaven alvorlig. Elevene forteller også at frykten for at noen skal le av eller dømme dem eller meningene deres, eller at medelever skal fange opp at en har lite kunnskap, kan bidra til at elevene unngår å ytre egne meninger i klasserommet. Dersom elever ikke har nok kunnskap om tema kan dette føre til at det blir ubehagelig og vanskelig for elevene å bidra med egne tanker, synspunkt og argumenter i en diskusjon (Hovdenak & Bø, 2010, s. 17-39). Elevene i gruppe 1 tar opp i intervjuet at de mener man må være på vakt og tenke seg om to ganger før man utleverer egne meninger i klasserommet, da de opplever en risiko for at det som blir sagt kan spres videre.

Flere av elevene i vår studie uttrykker at de foretrekker å diskutere kontroversielle eller sensitive tema, som kan være aktuelt i seksualitetsundervisningen, med elever de har et godt forhold til. Videre påpeker elevene viktigheten av at alle i gruppediskusjonen deltar er motiverte for å arbeide med oppgaven, og at det kan være belastende hvis noen ikke tar diskusjonen på alvor. Elevene i studien reflekterer over at et viktig utgangspunkt er en felles forståelse av at en ikke skal bli uvenner, uansett hva som blir sagt eller gjort i en diskusjon.

5.3. Mulige praktiske implikasjoner

Seksualitetsundervisningen må forbedres for å imøtekomme elevers behov. I dette delkapittelet tar vi sikte på å utforske og foreslå praktiske tilnærminger og tiltak som kan fremme en mer effektiv og engasjerende seksualitetsundervisning. I kapittel 5.2. diskuterte vi ulike aktuelle påvirkende faktorer for gjennomføring av effektiv diskusjon i seksualitetsundervisning, hvor elever engasjeres gjennom aktiv deltakelse og refleksjon. I dette kapittelet vil vi drøfte ytterligere funn knyttet til praktisk implementering av slike diskusjoner. Videre vil vi presentere potensielle tiltak som kan heve kvaliteten på seksualitetsundervisningen. Avslutningsvis vil vi legge frem mulige implikasjoner og potensielle retninger for videre forskning på temaet. Gjennom å vende blikket fremover mot et mål om kontinuerlig kvalitetsheving av seksualitetsundervisningen, håper vi at denne studien kan være et nyttig bidrag til en positiv utvikling.

5.3.1. Praktisk tilnærming til diskusjon i seksualitetsundervisningen

Elevene som er inkludert i denne studien uttrykker ønsker om å engasjere seg i diskusjoner i seksualitetsundervisningen. Elevene beskriver dette som en god anledning til å uttrykke egne meninger, og høre og evaluere medelevers meninger om ulike emner. Likevel henviser funn fra Planting-Bergloos (2023) studie til at det kan være utfordrende å få engasjert elever til å diskutere i seksualitetsundervisningen. Tonje forteller at majoriteten av elevene i hennes klasse, ofte var passive i diskusjoner i undervisning. Hun beskriver en undervisningstime i seksualitet, hvor læreren ga to av elevene et “hemmelig oppdrag”, som gikk ut på å uttrykke en kontroversiell mening i klasserommet. Dette førte til stort engasjement og at mange elever heiv seg på for å argumentere mot de to utvalgte. Det kan altså være positivt når læreren er kreativ og ser hva som kan trigge elevenes nysgjerrighet, for å engasjere elever i diskusjoner i seksualitetsundervisning. Dette kan læreren gjøre ved å lytte til elevenes behov og ønsker. Støle-Nilsen (2022) mener at det å la elevene få påvirke innholdet i seksualitetsundervisningen er en stor fordel før planlagte eller spontane diskusjoner om tema knyttet til seksualitet. Elevmedvirkning kan medføre at elevene får økt tillit til læreren sin, og får en økt indre motivasjon for arbeidet, ifølge Uthus & Øksnes (2020). Elevene i gruppe 1 i vår studie påpekte også at det var lettere å delta i diskusjoner når medelever tok ordet først, og at elevene på denne måten inspirerte hverandre.

Elevene som er inkludert i vår studie har opplevd at læreren både kan være en veileder og en forstyrrelse under gruppediskusjoner. Flere av elevene uttrykker at det kan være hensiktsmessig at læreren kommer med råd og fagkunnskap for å gi elevene en liten “dytt” til å komme i gang, men dersom elevene er ivrige og engasjerte i diskusjonen, kan involvering fra læreren forstyrre. Ifølge Haug og Mork (2021, s. 144-145) bør læreren være en aktiv støttespiller for å kunne gjennomføre effektive diskusjoner i undervisningen. På denne måten kan læreren forsikre seg om at elevene utvikler faglig forståelse for det som blir diskutert (Thorsheim et al., 2016, s. 120). Læreren bør stille åpne spørsmål og utfordre elevene for å engasjere alle elevene til å delta aktivt i diskusjonen (Haug & Mork, 2021, s.144-145; Planting-Bergloo, 2023). For å kunne være denne aktive støttespilleren må læreren ha god faglig kompetanse (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158).

Ifølge Helsedirektoratets evaluering av seksualitetsundervisningen kan diskusjoner i mindre grupper være en god didaktisk tilnærming i seksualitetsundervisningen, dersom elevene føler seg trygge på hverandre (Hind, 2018 s. 21). Dette kommer også frem i våre funn, hvor elevene forteller at de generelt foretrekker å diskutere i mindre grupper. Gruppediskusjoner beskrives også av elevene i vår studie, som nyttig som forberedelse til plenumsdiskusjoner, eller utspørring i plenum, hvilket samsvarer med beskrivelser av tilnærmingen fra Thorsheim (et al., 2016). Med utgangspunkt i gruppediskusjoner vil terskelen for å delta aktivt i plenumsdiskusjoner senkes, og alle elevene får mulighet til å komme med gjennomtenkte bidrag. Dersom elevene får mulighet til å skrive ned eventuelle bidrag fra gruppediskusjonen i forkant av plenumsdiskusjon, kan en også unngå at elever får “jerneteppe” (Thorsheim et al., 2016, s. 147). Denne fremgangsmåten kan dermed fremme plenumsdiskusjoner som går mer i dybden på det aktuelle temaet, og føre til mer vellykkede diskusjoner (Andresen, 2020). Elevene i gruppe 1 i vår studie trekker frem at det oppleves som tryggere når læreren henviser seg til en gruppe som helhet, og bruker “dere” når det stilles spørsmål i plenum.

Våre funn indikerer at også de mer reserverte elevene kan få godt utbytte av klasseromsdiskusjoner, selv uten aktiv deltakelse. Å lytte til andres refleksjoner og argumenter kan også gi verdifull læring (Thorsheim et al., 2016, s. 117-120). Dette gjenspeiles i våre resultater, hvor flere av elevene fremhever verdien av å høre andre uttrykke sine meninger og perspektiver.

Videre uttrykker elevene i vår studie ønsker om diskusjoner i undervisning på tvers av kjønn, for å få innsyn i et bredere perspektivmangfold, noe som samsvarer med det som uttrykkes av elever i Helsedirektoratets rapport (Hind, 2018 s.20-23). Våre funn indikerer at det i seksualitetsundervisningen er aktuelt å diskutere spørsmål knyttet til hva gutter og jenter tror om hverandres oppfatning om tema knyttet til seksualitet, og hvor god innsikt elevene har på tvers av kjønn. Likevel er det ikke uvanlig å skille gutter og jenter i undervisning om seksualitet, og samme rapport fra helsedirektoratet viser at undervisere opplever at kjønnsdelt diskusjon kan fungere bra i seksualitetsundervisningen, da det kan øke elevenes trygghet. Det er altså en viss kontrast mellom det elevene i både helsedirektoratets rapport og i vår studie uttrykker, og det undervisere uttrykker. Kjønnbasert inndeling kan medvirke til mer trygghet og større åpenhet i diskusjonen, men gir i mindre grad kunnskap om hvilke refleksjoner elever med annet kjønn har om de ulike temaene. Støle-Nilsen (2022, s. 156) argumenterer også for at det er viktig å ikke skille gutter og jenter i seksualitetsundervisning dersom dette kun blir gjort fordi læreren tenker at det er enklere. Elevene i vår studie vektlegger mulighetsrommet knyttet til å ha diskusjoner i ulike typer grupperinger, og fremhever generelt at perspektivmangfold er viktig i diskusjoner.

Våre funn belyser hvordan elevene opplever at det er demotiverende når lærere stiller spørsmål som kun har ett korrekt svar. Elevene i vår studie etterlyser i stedet å utforske åpne spørsmål som tillater dypere refleksjon og mulighet for å forsvare egne standpunkter. Forskning viser at lærere ofte stiller spørsmål som har et fasitsvar, for så å vurdere om elevenes svar er riktig eller feil, i naturfagsundervisning (Kolstø, 2018 s. 156). I kapittel 2 redegjorde vi for hvordan åpne spørsmål fra læreren kan fremme læring (Haug & Mork, 2021 s. 144-145). At læreren stiller åpne spørsmål kan også senke terskelen for å svare på spørsmålene i plenum, siden slike spørsmål ikke innebærer samme risiko for elevene for å svare feil, og dermed føle seg uthengt foran klassen (Thorsheim et al., 2016).

Elevene i studien delte erfaringer fra diskusjoner hvor de hadde fått tildelt et synspunkt eller en rolle, og måtte forsvare standpunkt som ikke nødvendigvis samsvarte med deres egne meninger. Samtlige elever uttrykte at å forsvare en tildelt mening i en klasseromsdiskusjon var en engasjerende måte å utforske og forstå ulike perspektiver av en sak, noe som støttes av funn Lo (2017) fant i sin studie. Bjørnar påpeker at det er lettere å arbeide med kontroversielle eller sensitive tema i seksualitetsundervisningen, når elevene får en konkret oppgave, heller enn en fri samtale eller å høre på læreren forelese.

Å gi elevene et bestemt standpunkt kan skape en trygg ramme der elevene får engasjere seg og debattere uten å måtte utlevere sine egne meninger. I kapittel 2.2.2. og 2.3.3. så vi at elever kan oppleve at det er ubehagelig å måtte utlevere egne meninger knyttet til kontroversielle eller sensitive tema (Hind, 2018 s. 21), og at bruk av diskusjoner hvor elever får en tildelt mening å forsvare, kan være en god måte å få til effektiv diskusjon i undervisningen knyttet til slike tema (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158), noe som er i tråd med våre funn. Flere av elevene i vår studie uttrykte at de likte denne tilnærmingen fordi de da slapp å utlevere egne meninger i undervisningen, og at det derfor opplevdes tryggere å delta aktivt i diskusjonen. Det er imidlertid kun 35% av lærere som bruker denne, eller lignende tilnærminger til diskusjon, i seksualitetsundervisningen, ifølge Helsedirektoratet (Hind, 2018 s. 20).

Flere av elevene uttrykte at slike diskusjoner kan øke læringsutbyttet. Bjørnar kommer med et illustrerende eksempel, hvor han forklarer at en elev som vanligvis foretrekker iPhone, men som blir tvunget til å argumentere for hvorfor Samsung er bedre i en diskusjon, vil måtte tilegne seg kunnskaper om Samsung som eleven kanskje ikke ellers ville oppsøkt. Elevene i studien reflekterte over at slike læringsaktiviteter kunne hjelpe dem til å bedre forstå og evaluere andres perspektiver og meninger. Her kan det trekkes linjer til Mork og Erlie (2017), som sier at det å sette seg inn ulike sider av en sak kan bidra til økt dybdelæring (Mork & Erlie, 2017, s. 157-158). Elevene i vår studie uttrykte også at dette var en god måte å utfordre sine egne forhåndsopfatninger, fordi de måtte stille spørsmål til sine egne overbevisninger. Innenfor seksualitet er det mange aktuelle kontroversielle tema og problemstillinger. Rolle-diskusjoner kan være en gylden mulighet til å inkludere flere av disse (Lo, 2017 s. 210). Flere av elevene i vår studie ga uttrykk for at det kan være utfordrende å finne gode argumenter i diskusjoner hvor de skal forsvare et tildelt standpunkt de ikke er personlig enig med. Dette kan være fordi det kan være utfordrende å diskutere dersom man ikke har nok forkunnskaper om standpunktet man skal forsvare (Mork & Erlie, 2017, s. 157). Likevel reflekterer elevene over at denne fremgangsmåten kan øke læringsutbyttet.

Thea forteller at hun har opplevd mestring når hun har forsvart et standpunkt hun egentlig ikke deler, og "vunnet" diskusjonen. Hun sier også at det var gøy og engasjerende å observere medelever argumentere for meninger de ikke er personlig enig med. Det å leve seg

inn i en rolle kan være gøy, noe som kan skape økt indre motivasjon for å delta i diskusjoner i undervisning (Haug & Mork, 2021, s. 159).

En mulig gjennomføring kan være å tildele samme standpunkt til flere elever, og la elevene snakke om standpunktet og formulere argumenter i grupper, i forkant av en diskusjon. Denne tilnærmingen kan muliggjøre diskusjon og refleksjon rundt kontroversielle samfunnsaktuelle problemstillinger, noe som kan være utfordrende å gjennomføre dersom elevene må utlevere egne meninger om temaet i diskusjonen. Slike diskusjoner kan være engasjerende, og støtte utvikling av kompetanse som kan bidra til at elevene kan delta aktivt i samfunnsdebatter senere i livet (Lo, 2017 s.209-210).

5.3.2. Mulige tiltak

Elevene i gruppe 3 danner et bilde av at lærerens alder og personlighet kan spille en rolle i hvordan de opplever både seksualitetsundervisningen generelt, og diskusjoner i undervisningen. Elevene i gruppen forteller at deres naturfagslærer er ung, og beskriver henne som modig. De uttrykker at hun virker mer avslappet og involvert i seksualitetsundervisningen enn eldre lærere, som de beskriver som kunnskapsfattige og ukomfortable. Kristian sier at eldre lærere som underviser i seksualitet er “stuck på 1970-tallet”. Dette kan vise til et behov for kontinuerlig etterutdanning eller kursing i seksualitetsundervisning for lærere.

Det fremkommer i rapporten fra Sex og samfunn (2022) at bruk av eksterne undervisere, inkludert helsesykepleiere, i seksualitetsundervisningen øker. Dette kan vise et behov for spisskompetanse for undervisere i seksualitetsundervisning (Solli og Røsok, 2022).

Erfaringene til elevene i vår studie underbygger funn fra rapporten om at integrering av fagpersoner med spesifikk kompetanse kan øke kvaliteten på innholdet i seksualitetsundervisningen.

Elevene i gruppe 1 i vår studie oppfordrer lærere til å rådføre seg med helsesykepleiere og delta i helsesykepleieres seksualitetsundervisning, for å heve læreres faglige kompetanse knyttet til undervisning i temaet. I samarbeid kan helsesykepleiere og lærere dra nytte av hverandres kompetanse, både faglig og didaktisk, for å fremme helhetlig

seksualitetsundervisning, og effektive diskusjoner i aktuelle tema. Det kan også være hensiktsmessig om helsesykepleier er til stede i klasserommet for å være en støtte i faglærers seksualitetsundervisning. Ifølge Nilsen (2014) er det sjeldent lærere samarbeider på tvers av fag eller med eksterne undervisere, selv om slikt samarbeid blir anbefalt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Behovet er høyt når det kommer til relevante kurs og muligheten for etterutdanning av lærere slik at de kan føle seg kompetente både faglig og emosjonelt i tema relatert til seksualitet (Svendsen & Furunes, 2022). Våre funn viser et økende behov for endringer i dagens seksualitetsundervisning. Det å vesentlig heve kompetansen hos lærerne, ved å drive målrettet arbeid mot å etterutdanne og gi lærere relevante kurs, kan være et godt tiltak for å øke seksualitetsundervisningens kvalitet. Seksualitetsundervisningen bør følge elevens behov og samfunnsmessige endringer.

5.3.3. Implikasjoner for videre forskning og eget arbeid

Elever på ungdomsalder har en naturlig nysgjerrighet til seksualitet, og seksualitetsundervisningen må derfor utføres på en måte som støtter deres personlige utvikling og adferd. Vår masteroppgave belyser noen aspekter ved bruk av diskusjon i seksualitetsundervisning, men har på grunn av studiens praktiske begrensninger, inkludert størrelsen på utvalget, kun utforsket overflaten av et bredt tema. For å kunne si noe generelt om bruk av diskusjon i seksualitetsundervisningen er det nødvendig med videre forskning, som inkluderer flere elevgrupper, og andre perspektiv. Forskning som undersøker lærerperspektivet er særlig aktuelt, da dette kan gi innsikt i hvordan lærere opplever sin egen seksualitetsundervisning, og læreres refleksjoner knyttet til implementering av diskusjon i denne undervisningen. Da vårt utvalg til studien kun består av elever fra 3 ulike skoler på Vestlandet, kan det være interessant å gjennomføre videre forskning med et større utvalg, som inkluderer elever fra skoler i flere deler av landet. Våre funn kan derfor anses som et utgangspunkt for videre forskning på mulig kvalitetsheving av seksualitetsundervisningen på ungdomsskolen, og klasseromsdiskusjoners potensielle rolle i kvalitetshevingen.

Videre forskning, og triangulering gjennom bruk av ulike metoder, både kvalitative og kvantitative, kan gi bedre innsikt i hvordan diskusjon kan implementeres i

seksualitetsundervisningen. Det kan også være aktuelt å undersøke videre hvordan læringsutbytte, holdninger og atferd kan påvirkes av diskusjon i seksualitetsundervisningen, både på kort og lang sikt. For å vurdere effektiviteten av bruk av diskusjon i seksualitetsundervisning, kan forskning som sammenligner læringsutbyttet etter gjennomføring av diskusjon med læringsutbyttet etter tradisjonelle undervisningsmetoder, være hensiktsmessig. Videre forskning kan også belyse ytterligere fordeler og utfordringer med bruk av diskusjon i seksualitetsundervisningen.

Vårt ønske er at erfaringene fra denne oppgaven kan være inspirasjon og utgangspunkt for fremtidig forskningsarbeid knyttet til seksualitetsundervisning. Ved å utfordre og utvide eksisterende metoder kan vi bidra til at ungdom får en rikere, mer inkluderende og sikrere seksualitetsundervisning. Videre håper vi at oppgaven kan engasjere lærere til å ta ansvaret for å gi sine elever en god og helhetlig seksualitetsundervisning. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi opparbeidet oss erfaringer og verdifull innsikt som vil være gode byggesteiner i vårt arbeid som lærere. Vi håper at denne innsikten vil føre til at vi kan skape engasjerende og meningsfulle klasseromsdiskusjoner, og at vi gjennom bruk av diskusjon som didaktisk metode kan øke elevens forståelse og læringsutbytte i seksualitetsundervisning.

5.4. Avsluttende kommentarer

Gjennom forskningsprosessen har vi fått innsikt i elevene vi har intervjuet sine refleksjoner knyttet til bruk av diskusjon i seksualitetsundervisning. Denne studien har satt søkelyset på elevenes innsikter og forslag til forbedring av seksualitetsundervisningen. Våre funn underbygger behovet for forbedring av undervisningstilnærningen til seksualitetsundervisningen, som er gjort rede for i kapittel 2. Elevene i denne studien uttrykker at tidligere, og mer engasjerende seksualitetsundervisning kunne ha utgjort en betydelig forskjell i læringsutbyttet for temaet.

Vi har gjennom våre resultater identifisert hva elevene i studien opplever som styrker og utfordringer knyttet til bruk av diskusjon som didaktisk metode i seksualitetsundervisningen. Våre funn indikerer at økt grad av elevaktiv undervisning, gjennom bruk av diskusjon, er en aktuell måte å forbedre seksualitetsundervisningen. Elevene opplever at diskusjon i undervisning er gøy og motiverende. Det kommer også frem at elevene mener at metoden kan ha positiv innvirkning på læringsutbyttet. Metodens verdi ligger ikke bare i sitt potensial

til å øke kunnskapsnivået, men også i å støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser.

Vi har også pekt på faktorer som elevene i studien opplever som sentrale for at diskusjon i undervisning skal være effektiv. Et trygt klassemiljø, kompetent underviser og en god lærer-elev relasjon er kritiske forutsetninger som må oppfylles for å fasilitere effektive diskusjoner i undervisning. Det kommer frem i intervjuene at disse faktorene er ekstra viktige i diskusjoner knyttet til tema som kan oppleves som sensitive eller kontroversielle. Derfor må lærere som underviser i seksualitet være utrustet med tilstrekkelig kompetanse, både faglig og pedagogisk, for å kunne håndtere og fremme diskusjoner på en måte som respekterer og inkluderer alle elever.

I en formativ periode av livet, hvor ungdommer er i utvikling, og deres holdninger formes, kan det være hensiktsmessig å bruke diskusjon som didaktisk metode i undervisningen, fra et dannelsesperspektiv. Gjennom diskusjoner kan elever speile sine egne verdivalg, noe som kan støtte elevenes utvikling mot å bli reflekterte og velinformerte samfunnsborgere.

Virkelighetsnære diskusjoner som går på samfunnsaktuelle konsepter som samtykke og seksuelle gråsoner, kan bidra til å forberede elevene på å ta gode valg i fremtiden.

Diskusjoner i klasserommet har også potensialet til å påvirke elevenes selvoppfatning og selvverd, spesielt knyttet til sensitiv tematikk som inngår i seksualitetsundervisning. Videre kan refleksjon gjennom diskusjon i seksualitetsundervisning potensielt fungere som en motvekt til negative konsekvenser av andre informasjonskilder, for eksempel nettporno, som ofte presenterer et unyansert og urealistisk bilde av seksualitet.

I litteratursøk er det påfallende lite forskning å finne relatert til potensiell effekt av diskusjon på kvaliteten og læringsutbyttet i seksualitetsundervisning. Våre funn indikerer at elevaktivisering gjennom diskusjon kan være et godt didaktisk virkemiddel – ikke bare for å oppnå læring, men også for å styrke elevenes tillit til egen stemme og evne til kritisk tenkning. Diskusjon er lite brukt i seksualitetsundervisningen i dag (Hind, 2018 s. 20). Vi argumenterer derfor for at våre funn viser et stort potensial for kvalitetsheving av seksualitetsundervisning i dagens skole, gjennom økt implementering av effektive diskusjoner i tema innenfor seksualitetsemnet. Det er vårt håp at funnene i denne oppgaven kan være et utgangspunkt for videre diskusjon, forskning og utvikling av pedagogisk praksis,

knyttet til hvordan en kan skape en mer inkluderende, dynamisk og effektiv seksualitetsundervisning.

Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift, Vol. 4(3)*, s. 151-164. Idunn. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Blings, S., & Maxey, S. (2017). Teaching students to engage with evidence: An evaluation of structured writing and classroom discussion strategies. *Journal of Political Science Education, 13(1)*, s. 15-32. Oria. 10.1080/15512169.2016.1168303
- Dahl, K. E. (2022). It's Time to Disagree: Young People's Self-efficacy for Political Disagreement in Norway. *Democracy & education*. Oria. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/hjiu63/TN_cdi_gale_infotracademiconefile_A713670760
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). *Nøkkelbegreper i utforskende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Hind, R. (2018). Evaluering av undervisning om seksualitet i grunnskolen. *Helsedirektoratet.no*. 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:a295e3f9fc11329c74616eab39
- Hovdenak, S. S., & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. In O. Erstad & S. S. Hovdenak (Eds.), *Kunnskap i skolen* (s. 17-39). Tapir akademisk forlag.
- Husby, A. K. (2021). Ungdom, seksualitet og samtykke: En kvalitativ studie av ungdommers tanker og meninger rundt seksualitet og samtykke. *NTNU Open*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2788871/no.ntnu%3ainspera%3a79277179%3a14986406.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kolstø, S. D. (2018). Use of dialogue to scaffold students' inquiry-based learning. *Nordina*, s. 154-169. UiO. <https://journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/6164/5247>
- Kolstø, S. D., & Hauge, K. H. (2019). Fra klasseromsdebatt til didaktisk verktøy. In *Demokratisk danning i skolen* (pp. 72-93). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
<https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-04>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Gyldendal akademisk.
- Lo, J. C. (2017). Adolescents Developing Civic Identities: Sociocultural Perspectives on Simulations and Role-Play in a Civic Classroom. *Theory & Research in Social Education, Volum 45(2)*, s. 189-217. DOI: 10.1080/00933104.2016.1220877
- Mandhana, D. M. M., & Caruso, V. (2022). Reducing implicit biases in classroom discussions. *Communication Teacher*, s. 111-116. Oria. DOI: 10.1080/17404622.2021.1937666
- Mestad, I., Kolstø, S. D., & Knain, E. (2019). Kapittel 5, Utvikle faglig innsikt gjennom snakk, skrivning og visuelle uttrykk. In *Elever som forskere i naturfag* (s. 134-169). Universitetsforlaget.
- Mork, S. M., & Erlien, W. (2017). *Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag* (2. utgave ed.). Universitetsforlaget.
- Nilsen, T. (2014). Promoting adolescents' sexual health, in the municipality of Bergen, Norway: A qualitative study examining how to strengthen the sexual education in middle schools in a health promoting perspective. *Bergen Open Research Archive*.
<https://hdl.handle.net/1956/8511>
- Planting-Bergloo, S. (2023). *Becomings of Swedish secondary sexuality education: Enactments in natural science subjects and interdisciplinary teaching about pornography*.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick & K. Metzler (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 170-183). SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Skilleås, S. K. (2020). Seksualitetsundervisning. "For alle kommer jo sikkert til å gå gjennom det en gang i livet sitt, da": En kvalitativ studie om seksualitetsundervisning i ungdomsskolen. *NTNU Open*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784897/no.ntnu%3Ainspera%3A55575926%3A36965362.pdf?sequence=1>
- Skolinspektionen. (2018, February 18). *Sex- och samlevnadsundervisning*. Skolinspektionen.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
- Solli, S., & Røsok, M. (2022). Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker. *Sex og Samfunn*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Støle-Nilsen, M. (2017). Seksuell danning En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen. *The University of Bergen*. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16082>
- Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. In B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore (Eds.), *Kontroversielle, emosjonelle, og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B., & Furunes, M. G. (2022). *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene: En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak*. NTNU Open.
<https://hdl.handle.net/11250/3030540>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Thorsheim, F., Andresen, M. U., & Kolstø, S. D. (2016). *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (n.d.). *Autotekst – tale til tekst med Whisper fra OpenAI - Universitetet i Oslo*.

UiO. Retrieved 2024, from <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. Udir.

<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter - Læreplan i naturfag (NAT01-04)* |

[udir.no](https://www.udir.no). Udir. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 10. trinn - Læreplan i naturfag (NAT01-04)* |

[udir.no](https://www.udir.no). Udir. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv78>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/om-denne-stotteressursen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *2.5.1 Folkehelse og livsmestring* | [udir.no](https://www.udir.no). Udir.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *2.5.2 Demokrati og medborgerskap* | [udir.no](https://www.udir.no). Udir.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vedlegg* | [udir.no](https://www.udir.no). Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/>

Uthus, M., & Øksnes, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i utdanning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 6, s.191-206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2728>

Yair, G. (2000). Educational Battlefields in America: The Tug-of-War over Students' Engagement with Instruction. *Sociology of Education*, Vol. 73(4), s. 247-269.

<https://doi.org/10.2307/2673233>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema og informasjonsskriv, for informanter under 15

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevers perspektiver og erfaringer knyttet til diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers perspektiv og erfaring diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut om og hvordan diskusjon blir brukt som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet. Vi vil hovedsakelig undersøke hva elever synes om diskusjon generelt og i seksualundervisningen. Problemstillingen for oppgaven er “Hvordan opplever elever at diskusjon, i grupper og plenum, blir brukt som didaktisk metode i seksualundervisningen på ungdomsskolen?”.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vil ta kontakt med ulike ungdomsskoler, og be lærere om å velge ut elever fra deres klasse som vil kunne representere en mangfoldig elevgruppe i Norge. Vi ønsker elever med ulik bakgrunn, kjønn, og fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semi-strukturert intervju med en eller to masterstudenter. Dette vil foregå på skolen din i skoletiden, noe som medfører at du vil gå glipp av eventuell undervisning som foregår i det aktuelle tidsrommet. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Du vil bli stilt spørsmål om din erfaring med diskusjon i undervisning, og dine erfaringer og tanker om seksualundervisning du har gjennomgått. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil transkriberes, og deretter slettes. All data vi samler inn vil anonymiseres fortløpende.

Foreldre/foresatte kan få å se intervjuguiden i forkant av intervjuet ved å ta kontakt med oss.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang på opplysningene er masterstudentene Marte Måkestad Graue og Hanna Elisabeth Vikingstad, og prosjektveileder Gro Vatne Røsland.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil slettes etter transkribering. Datamaterialet vil lagres på forskningsserver og være innelåst/kryptert.

Navn på deltaker, skole, og andre personopplysninger som gjør at deltakerne kan gjenkjennes vil ikke publiseres i masteroppgaven. Andre opplysninger som ikke vil kunne identifisere deltakerne, som blant annet kommunen skolen tilhører, og deltakerens kjønn, vil publiseres

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir levert inn til vurdering, i mai 2024. Navn og kontaktinformasjon vil oppbevares separat fra forskningsdataene etter prosjektet

avsluttes. Dette er for at deltakere skal kunne trekke sine data fra prosjektet, selv etter prosjektet er avsluttet. Lydopptak vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har 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:

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved Gro Vatne Røsland (prosjektveileder)

- Epost: gro.vatne.rosland@hvl.no

Marte Måkestad Graue (masterstudent)

- Epost: marte.graue@gmail.com

Hanna Elisabeth Vikingstad (masterstudent)

- Epost: hannaviking@gmail.com

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen

- Epost: trine.anikken.larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gro Vatne Røsland
Vikingstad
(Forsker/veileder)

Marte Måkestad Graue
(Masterstudent)

Hanna Elisabeth
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Barnets navn: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevers perspektiver og erfaringer knyttet til diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- “ At mitt barn deltar i *intervju*
- “ *At barnets personopplysninger lagres etter prosjektslutt, slik at du eller barnet kan trekke bidraget til prosjektet, selv etter prosjektet er avsluttet*
- “ At opplysninger knyttet til barnets seksuelle forhold eller orientering kan behandles og publiseres, dersom barnet selv velger å ta opp dette under intervjuet

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

(Signert av foresatt for prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, for informanter over 15 år.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevers perspektiver og erfaringer knyttet til diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers perspektiv og erfaring diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut om og hvordan diskusjon blir brukt som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet. Vi vil hovedsakelig undersøke hva elever synes om diskusjon generelt og i seksualundervisningen. Problemstillingen for oppgaven er “Hvordan opplever elever at diskusjon, i grupper og plenum, blir brukt som didaktisk metode i seksualundervisningen på ungdomsskolen?”.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vil ta kontakt med ulike ungdomsskoler, og be lærere om å velge ut elever fra deres klasse som vil kunne representere en mangfoldig elevgruppe i Norge. Vi ønsker elever med ulik bakgrunn, kjønn, og fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semi-strukturert intervju med en eller to masterstudenter. Dette vil foregå på skolen din i skoletiden, noe som medfører at du vil gå glipp av eventuell undervisning som foregår i det aktuelle tidsrommet. Det vil ta

deg ca. 45 minutter. Du vil bli stilt spørsmål om din erfaring med diskusjon i undervisning, og dine erfaringer og tanker om seksualundervisning du har gjennomgått. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil transkriberes, og deretter slettes. All data vi samler inn vil anonymiseres fortløpende.

Prosjektdeltaker kan få å se intervjuguiden i forkant av intervjuet ved å ta kontakt med oss.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang på opplysningene er masterstudentene Marte Måkestad Graue og Hanna Elisabeth Vikingstad, og prosjektveileder Gro Vatne Røsland.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil slettes etter transkribering. Datamaterialet vil lagres på forskningsserver og være innelåst/kryptert.

Navn på deltaker, skole, og andre personopplysninger som gjør at deltakerne kan gjenkjennes vil ikke publiseres i masteroppgaven. Andre opplysninger som ikke vil kunne identifisere deltakerne, som blant annet kommunen skolen tilhører, og deltakerens kjønn, vil publiseres

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir levert inn til vurdering, i mai 2024. Navn og kontaktinformasjon vil oppbevares separat fra forskningsdataene etter prosjektet avsluttes. Dette er for at deltakere skal kunne trekke sine data fra prosjektet, selv etter prosjektet er avsluttet. Lydopptak vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har 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:

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved Gro Vatne Røsland (prosjektveileder)

- Epost: gro.vatne.rosland@hvl.no

Marte Måkestad Graue (masterstudent)

- Epost: marte.graue@gmail.com

Hanna Elisabeth Vikingstad (masterstudent)

- Epost: hannaviking@gmail.com

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen

- Epost: trine.anikken.larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gro Vatne Røsland
Vikingstad

(Forsker/veileder)

Marte Måkestad Graue

(Masterstudent)

Hanna Elisabeth

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Navn: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevers perspektiver og erfaringer knyttet til diskusjon som metode i seksualundervisning på ungdomstrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg deltar i *intervju*
- At mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, slik at du kan trekke bidraget til prosjektet, selv etter prosjektet er avsluttet
- At opplysninger knyttet til mine seksuelle forhold eller orientering kan behandles og publiseres, dersom jeg selv velger å ta opp dette under intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Punkter for innhold i innledning:

- Takke respondenten for at de stiller opp
- Fortelle hva formålet med intervjuet er
- Anonymitet – Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.
- Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?

Formål og anonymitet vil bli informert om i samtykkeskjema som intervjuobjektet bør lese på forhånd, men siden det skal signeres av foresatt vil vi fortsatt gå gjennom dette kort i innledningen av intervjuet.

Diskusjon:

1. Hva tenker du vi mener med diskusjon i undervisning? Hvordan kan en diskutere i klasserommet?

Definisjon: diskusjon:

Intervjuer gir sin definisjon på diskusjon og diskusjon i klasserommet før en går videre i intervjuet:

Diskutere betyr å drøfte eller utveksle synspunkter og meninger om noe. Å diskutere betyr å snakke sammen om ulike tema, og dele sine meninger og synspunkt med hverandre. I klasserommet kan en for eksempel diskutere i grupper, med sidemannen, i plenum med hele klassen, eller bare med læreren.

Introduksjonsspørsmål 1:

Kan du fortelle litt om diskusjoner du har vært med på eller hørt i undervisningen på ungdomsskolen?

2. Har du opplevd diskusjon i grupper eller plenum som en del av undervisningen i år?
3. Hva synes du om diskusjon i undervisning, i gruppe eller i plenum?

4. Føler du at diskusjon i undervisning bidrar til din læring?
 - a. Er det f. eks. motiverende/gøy? Utfordrende?
 - b. Hvordan/Hva/På hvilken måte?

Seksualitetsundervisning:

Introduksjonsspørsmål 2:

Kan du fortelle litt om seksualitetsundervisningen du har hatt?

1. Har du hatt seksualitetsundervisning på ungdomsskolen?
 - a. Når var dette (sist)?
2. Husker du hvor mye seksualitetsundervisning har du hatt?
 - a. Skulle du ønske du hadde mer seksualitetsundervisning?
3. Hvem hadde/styrte seksualitetsundervisningen?
4. Hvilke tema hadde dere om i seksualitetsundervisningen?
 - a. Hvilke tema mener du at du lærte noe nytt om?
 - b. Hvilke tema skulle du ønske at du lærte mer om?
5. Var seksualitetsundervisningen slik du hadde forventet?
 - a. Hvorfor/Hvorfor ikke?
 - b. Hva forventet du?

Liste: noen aktuelle tema for seksualitetsundervisning:

- Forelskelse og kjærlighet
- Identitet og kjønn
- Pubertet
- Sex og nytelse
- Kjønnssykdommer
- Prevensjon
- Graviditet, fødsel, abort
- Digital seksualitet (nettvett, nakenbilder, porno ect)
- Seksuell trakassering og seksuelle overgrep
- Samtykke

Diskusjon i seksualitetsundervisning:

1. Har du opplevd diskusjon i seksualitetsundervisning?

Hvis nei:

Utdype hva diskusjon i seksualitetsundervisningen vil si.

Spørre hva intervjuobjektet synes om at det ikke har vært diskusjon i seksualitetsundervisningen. Videre omformuleres spørsmål slik at det fortsatt er mulig for intervjuobjektet å svare på.

Introduksjonsspørsmål 3: Kan du fortelle om diskusjoner du har opplevd i seksualitetsundervisningen?

2. Hva slags temaer eller spørsmål er det som diskuteres mest i seksualitetsundervisningen?
 - a. a.Hvilke temaer synes du en burde diskutere i seksualitetsundervisningen?
3. Hva synes du om å delta i diskusjoner om seksualitetsundervisning i gruppe eller plenum?
4. Hva kan gjøre det vanskelig å diskutere i klasserommet?
 - a. Føler du at du hadde nok kunnskap til å delta i diskusjoner i seksualitetsundervisning?
 - b. Er det vanskelig/ubehagelig å delta i diskusjoner dersom du føler at du ikke kan nok om temaet på forhånd?
5. Har du opplevd at noen (elev eller lærer) som kom med en mening du var uenig i?
 - a. For eksempel om (tema)
6. Føler du at diskusjoner hjelper deg å forstå og lære om seksualitetsundervisning?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvordan opplever du at læreren legger opp til diskusjoner i undervisningen om seksualitetsundervisning?
 - a. Blir dere f.eks bedt om å diskutere med sidemannen?
 - b. Blir dere delt inn i grupper for å diskutere?
 - c. Kommer læreren bort for å diskutere med dere en og en/ med gruppen?
 - d. Er det tilstrekkelig tid og mulighet til å diskutere å stille spørsmål?

8. Hvordan tenker du at diskusjoner kan brukes bedre i seksualitetsundervisningen på skolen?
 - a. Ville du hatt mer/mindre diskusjon i seksualitetsundervisning?
 - b. Hvilke tema burde eventuelt diskuteres mer/mindre?
 - c. Hvilke typer diskusjon ville du eventuelt hatt mer eller mindre av i seksualitetsundervisning (grupper/par/helklasse/individuell eller i mindre grupper med lærer?)
9. Føler du at det er trygt å delta i diskusjoner i seksualitetsundervisning?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Føler du at diskusjoner om seksualitetsundervisning kan være utfordrende/vanskelige eller ubehagelige?
 - a. I så fall, hva er det som gjør det vanskelig/ubehagelig?
11. Hva kan gjøre det tryggere å diskutere?
 - a. Klassemiljø? Lærer? Helsesøster/noen utenfor skolen?
12. Føler du at lærerne (underviser) legger til rette for åpen og trygg diskusjon rundt disse temaene?
13. Tror du at diskusjoner i seksualitetsundervisning bidrar til for mer åpenhet og forståelse?
 - a. Hvordan?
 - b. Har du opplevd dette?
14. Tror du at diskusjoner i seksualitetsundervisningen kan påvirke relasjonene mellom elevene i klassen? Eventuelt hvordan?
 - a. Hva med relasjonen mellom elevene og læreren?
 - b. Kan du beskrive relasjonene i klassen?

Generelt oppfølgingsspørsmål:

Gjelder dette kun i seksualitetsundervisning, eller også i andre fag? Hvorfor tror du det er slik?

Avslutning

Punkter for innhold i avslutning:

1. Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
2. Er det noe mer du vil si eller legge til?

Intervjuet avsluttes med å takke for deltakelsen.

Vedlegg 4 – Retningslinjer for transkribering

- Vi har brukt «» for å markere tilfeller hvor vi har tolket at informantene eller intervjuere har sitert noen andre. Det kan være for eksempel medelever eller en lærer. Dette kan også være sitering av hypotetiske situasjoner eller utsagn.
- Vi har markert korte pauser med -
- Vi har markert lengre pauser med - -
- For å bevare informantenes anonymitet har vi anonymisert opplysninger som kunne knytte informantene til en spesifikk skole eller et spesifikt område. Vi byttet for eksempel ut navnet på et lokalt kjøpesenter med klammeparenteser med en kort forklaring på hva vi har fjernet: [navn på lokalt kjøpesenter].
- Vi valgte å ikke transkribere bakgrunnslyder som ikke virket å ha påvirket intervjuet.
- I tilfeller hvor informantene eller intervjuer la trykk på enkelte ord har vi markert dette med understreking.
- I tilfeller hvor vi har valgt ut en ufullstendig del av et utsagn, i utdrag fra transkriberte intervjuer videre i oppgaven, vil fjernet innhold markeres med (...). Dette er kun gjort i tilfeller hvor tekst som er fjernet, ikke er relevant i konteksten utdraget er brukt.
- Handlinger som gir relevant kontekst for utsagn i intervjuene er markert med **. Aktuelle handlinger inkluderer blant annet latter, f. eks: *Ane ler*, og demonstrering som gir kontekst til utsagn: **Ane:** *Jeg synes når de sier sånn, av og til sånn: «Dere». *Ane peker* Da synes jeg det er greit.*