



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Praktisk-Pedagogisk utdanning, yrkesfag

"Gutter og jenter, og sånn..."

Står kjønnsdelt seksualundervisning i grunnskolen for fall?



(Munch "Livets dans" 1888-1900)

EKSAMEN PPU2

Dato: 27-05-2013

Emnekode: PE127L

Kandidatnummer: 51

Totalt antall sider: 25 + vedlegg

Innhold

Innholdsfortegnelse.....	i
Forord.....	1
1Innledning.....	2
1.1 Temavalg og problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens formål.....	4
1.3 Oppgavens innhold, referanser og presentasjon.....	4
1.4 Oppgavens begrensninger.....	5
2Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1 Yrkesfaglig teori om ungdomsseksualitet.....	5
2.2 Tidligere faglig forskning om seksualundervisning.....	7
2.3 Fagdidaktisk og pedagogisk teori.....	9
3 Metode og intervensjon.....	11
3.1 Intervju.....	13
3.2 Observasjon.....	13
3.3 Spørreskjema.....	14
4Resultater.....	14
4.1 Intervjuene.....	15
4.1.1 Vurdering og tolkninger fra intervjuene.....	16
4.2 Observasjonsresultater.....	17
4.3 Resultater fra spørreundersøkelsen.....	18
4.3.1 Oppsummering av funn.....	21
5fortolkning av metodetrianglering.....	21
6Drøftning.....	22
7Konklusjon og implikasjon.....	24
8Metodekritikk.....	26
Litteraturliste.....	27

Vedlegg

INFORMASJONSBREV TIL INFORMANTENE

SAMTYKKEERKLÆRING

INTERVJUGUIDE- semistrukturert

SPØRRESKJEMA

OBSERVASJONSSKJEMA

Figurer og tabeller

Figur 1:Metodetrianglering av oppgaven.....	12
Figur 2: Tilbakemelding på undervisning, klassevis og i prosentandel.....	18
Figur 3: Spørsmål om dem synes det er best å kjønnsdele klassen.....	18
Figur 4: Prosentandel for kontrollgruppa.....	20
Tabell 1: Fire faktorer for vellykkede opplæringsprogrammer for seksuell helseatferd....	7
Tabell 2: Ulike læreplanemål for seksualitet.....	8
Tabell 3: Kjønnfordelingen angitt i prosent.....	17
Tabell 4: Kontrollgruppens tilbakemelding på undervisningen.....	19
Tabell 5: oversikt over individuelle svar fra elevene, samlet trinnvis.....	19

Forord

Målgruppen for oppgaven var ungdomsskoleelever, med ønske om et godt samarbeid mellom lærere og helsesøstre rundt seksualundervisningen. Oppgaven kan fremstå atypisk for yrkesfaglig PPU, ettersom den er rettet mot fagdidaktisk og pedagogisk diskusjon i grunnskoleopplæringen.

Jeg vil takke elevene som har bidratt med sine svar gjennom spørreskjemaene, og til helsesøstrene som har gitt bidrag i form av intervju. Sammen har disse gitt meg mye informasjon og tankevirksomhet.

Jeg vil også takk veileder Else Snoen for kritikken som har tilført meg mer refleksjon. Til slutt vil jeg takke min mann som alltid er mitt støttende stillas, min allierte på laget.

”... det ikke fordi jeg synes det skal være som på 50-tallet, men jeg tror og mener at guttene og jentene åpner seg mer når de er hver for seg...” (Informant nr 1)

1 Innledning

Seksualitetsundervisning i skolen kan gi blandede følelser for både elever og lærere. Det er et spennende, men samtidig utfordrende tema. Ifølge Stortingsmelding nr.34 (2012 - 2013) ”*God helse- alles ansvar*” er seksualitet i liten grad *direkte* omtalt i læreplanverket, men kompetansemål åpner opp for å tematisere emnet (St. meld. nr. 34, 2012- 2013).

Temaer knyttet til seksualitet er forankret i læreplanverkets generelle del, i prinsipper for opplæringen og i kompetansemål for ulike fag. Det er krav om at:” Opplæringa skal gi allmenndanning. ”Det er ein føresetnad for heilskapelig personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band” (Kunnskapsløftets generelle læreplan: 5).

God allmenndannelse innebærer å vise respekt for egne og andres grenser, og å få kompetanse på å tolke andres grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2009). God opplæring om seksualitet kan forebygge seksuell trakassering og seksuelle overgrep. Etersom skolen har utfordringer med blant annet mobbing og trakassering pga kjønn, etnisitet og seksuell legning, er seksualundervisningen en portal for å arbeide med holdninger og også for samtaler om variasjon i seksuell orientering knyttet til kjærlighet, seksualitet og familie (St. meld. nr. 34, 2012- 2013). Arbeidet er viktig for å synliggjøre variasjoner og verdivalg, og for å utvide elevenes perspektiver mot et inkluderende sosialt fellesskap (ibid).

Seksualundervisning kan være utfordrende for lærere, som kan bli konfrontert med egne holdninger og verdier på et område som anses som personlig. For hjelp i dette arbeidet har utdanningsdirektoratet utarbeidet veiledningshefte ”om seksualitet og kjønn”(udir, 2009), men mange lærere ønsker bistand fra helsepersonell som gjennom f. eks organisasjonen ”sex og politikk”. Skolehelsesøstre er likevel mest benyttet. I 92 % av alle kommuner i Norge deltar skolehelsetjenesten i skolens prevensjon – og samlivsundervisning på ungdomstrinnet (St. meld. nr 34, 2012-2013). Skolehelsetjenesten gjør undervisningsbesøk i 8.tr, 9.tr. og 10.tr. Når skolehelsetjenesten er delaktig i undervisning, vil formalisering av et samarbeid rundt lokal læreplan sikre at kompetansemål blir ivaretatt.

1.1 Temavalg og problemstilling

Jeg arbeider som helsesøster¹ i skolehelsetjenesten. Et av arbeidsområdene er undervisning i ungdomsskolen i helseemner herunder spesielt pubertet, utvikling og seksualitet.

¹ Helsesøster er en videreutdanning på 60 stp etter endt sykepleierutdanning. Generell kompetanse for helsefremmende arbeid rettet mot barn og unge 0-24 år, og deres familier.

Tema: seksualundervisning i skolen

Seksualundervisninga planlegges i lokale læreplaner, og det er den enkelte skole som avgjør hvordan denne undervisninga skal foregå. Tidligere har to undervisningsfilmer vært tilgjengelig; opplysningsfilmene ”Jenter & Sex ” og ”Gutter & Sex” utgitt av Helsedirektoratet i 1995, og disse sirkulerer fremdeles. Disse er satt under kritisk blikk, blant annet fordi de legger opp til kjønnsdelt undervisning. Organisasjonen ” Sex og politikk” benytter ikke filmene av denne grunn, og de sier seg enig i påstanden om at seksualundervisninga i skolen er gammeldags (Siv Gamnes til Aftenposten 02.11.2010). Ifølge utdanningsdirektoratet er det ingen nasjonal oversikt over hvilke læremidler som brukes i skolen, og da heller ikke for seksualundervisningen, som inngår i flere fag over flere trinn (Kristine Strømme til Aftenposten 02.11.2010). Det er den lokale læreplan for hver enkelt skole som må vurdere hvilke læremidler den vil bruke for å oppnå målene. Helsedirektoratet står faglig for undervisningsfilmene og mener, at selv om de fremstår litt komiske pga klesstil og hårfrisyrer fra 90-tallet, er budskapene i filmene fremdels relevante og nyttige i dag. De har derimot ikke produsert nye filmer ettersom de ønsket en nyorientering tilknyttet nettbaser, som i dag er å finne gjennom ressursheftet ”om seksualitet og kjønn”. Røde kors har nylig engasjert seg i debatten, og de har kalt undervisningsoppleggene for seksualundervisningen for utdatert og tilfeldig (Nordstrøm, 2013). De hevder at ungdommene ikke får den undervisningen de har krav på, og at det blir for tilfeldig etter lærerens eller helsesøsters kapasitet og engasjement. De vektlegger at seksualundervisninga kan forbygge uheldig atferd på så mange plan; de fysiske som seksuelt overførbare sykdommer, tenåringsgraviditeter og abort, festvoldtekt og seksuelle overgrep, og de psykiske som seksuell trakassering og mobbing. Seksualundervisninga handler om seksuell identitet og respekt, og er derfor opplæring for god allmenndannelse. For gutter spesielt handler det også om opplæring om begrepet ” samtykke for seksuell samhandling”(ibid).

Oppgaven tar tak i det kjønnsdelte perspektivet, om kjønnsdeling er til fordel eller ulempe for elevenes læringsutbytte og problemstillingen er:

Hvordan kan en kjønnsdelt klasseinndeling gi bedre læringsutbytte enn ved ordinær klasseinndeling for undervisning i skolens kompetansemål for seksualitet ?

I tillegg til drøfting av det fagdidaktiske innholdet i seksualundervisninga, drøfter oppgaven også samarbeidet mellom lærer og helsesøster, og hvordan dette kan bidra til bedret seksualundervisning.

Underspørsmål:

1. Hvilke kompetansemål er ramme for helsesøsters undervisning?
2. Hvordan opplever helsesøster undervisningen; hvordan er klasserommiljøet og er det mulig å si noe om læringseffekt i løpet en time?
3. Er det mulig å måle og å vurdere læringseffekt?

Det settes spørsmål om praktiserende seksualundervisning i skolen; om kjønnsdelt undervisning står for fall? Det tas utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen og den pedagogiske formidlingen av lærestoffet. Hvordan undervisningen skal gjennomføres må vurderes gjennom evaluering. Oppgaven har satt søkelys på undervisningspraksisen: ”Systematiske vurdering og refleksjoner over eget arbeid kan videreutvikle eget undervisningsarbeid, og elevene er samarbeidspartnere i en slik prosess” (Hiim og Hippe 2009: 131). Både egen og andres undervisning er undersøkt, og egen undervisning er i tillegg evaluert av elevene.

1.2Oppgavens formål

Oppgaven er utfordrende da det er begrenset forskning på feltet. Det stilles spørsmål rundt det fagdidaktiske samarbeidet mellom lærer og helsesøster; hvem sikrer ivaretagelse av kompetansemålene og hvordan kan dette samarbeidet gi økte kunnskaper hos elevene. Det vil være vanskelig å gi godt svar på læringseffekt, men den kan kanskje si noe om evt. nyorientering; ønsker ungdommene en fornyet seksualundervisning som media hevder? Inngår felles seksualundervisning eller ønsker elevene kjønnsdelte timer? Formålet er å belyse og besvare problemstillingen, gjennom metodetrianglering. Oppgaven er et bidrag for seksualundervisning i skolen generell, for å tilføre mer fokus på læreplan og kompetansemål for seksualitet i grunnskolen.

1.3Oppgavens innhold, referanser og presentasjon

Oppgaven har utspring fra et yrkesfaglig ståsted og de teoretiske orienteringene deles derfor i to deler: 1) yrkesfaglig teori og forskning 2) faglig teori om didaktikk og pedagogikk.

Oppgavens disposisjon består av en gjennomgang av tidligere forskning og artikler fra yrkesfaglig ståsted, og læreplanen for seksualundervisning. Deler av pensumlitteraturen fra UIN er ikke henvist til pga dens fokus på videregående skole, men benyttet litteratur henvises til underveis. Viktige kilder er May Britt Waale sin doktorgradsavhandling (2008) og forelesninger ved PPU, og også spesielt Sidsel Germeten (2009), fra pensum. Metode og metodevalg redegjøres før resultater presenteres. Til slutt en drøftningsdel hvor problemstillingen diskuteres og konkluderes. Det er lagt inn en kort metodekritikk avslutningsvis. De statistiske analysene ble gjort med dataverktøyet SPSS² 16.0. Data er presentert med tabeller og figurer hvor det er hensiktsmessig. Disse ble produsert med programmet Microsoft Word Office 2010.

1.4 Oppgavens begrensninger

Oppgavens rammer for antall sider gjenspeiler seg i forskningsmetode og omfang. Metodetriangulering ble likevel valgt fordi det ga mer informasjon rundt problemstillinga. Det er flere profesjoner som har tilgang til undervisning i emnet. Oppgaven ble avgrenset ved kun å innlemme to aktører; helsesøster og elevene, og å utelate den tredje aktøren: læreren. Årsaker til dette var foruten begrensede størrelse, dens ramme og fokus: hypotesen om at lærere sjeldnere kjønnsdeler klassen ettersom de sjeldnere underviser nærgående (temaer i intimsone kan gjøre både lærer og elev forlegne), som evt. utløser behov for å undervise klassen kjønnsdelt. Dersom oppgaven var større, ville det vært spennende å intervjuere lærere for å se om det er hold i påstanden fremlagt nå. Med oppgavens størrelsesramme ble det vurdert størst utbytte av å intervjuere to helsesøstre.

2 Teoretisk bakgrunn

Som nevnt deler oppgaven de teoretiske orienteringene i to: 1) Faglig yrkest teori og tidligere faglig forskning 2) Faglig teori om didaktikk og pedagogikk. Begge deler gir verdifull bakgrunnsforståelse for drøfting av problemstillingen.

2.1 Yrkesfaglig teori om ungdoms seksualitet

Menneskets seksualitet formes gjennom seksuell sosialisering i barne – og ungdomsårene (NOU, 2012). Seksualitet er underlagt sosiale og kulturelle uttrykksformer som anses som akseptable eller ikke. Hvert samfunn har regler og normer som regulerer og

² SPSS: Statistical package for the Social Science

kontrollerer seksualiteten. I Norge kontrolleres det gjennom formelt lovverk, som forbud mot sex med person under den seksuelle lavalder (16 år) og forbud mot sex med person i nær familie (incest). Samfunnets kontroll av seksualitet er likevel i hovedsak av uformell karakter og et resultat av læring og internalisering av forestillinger over hva som er normalt eller unormalt (NOU, 2012). De som bryter spilleregler blir utstøtte, selv om Norge har en generell stor åpenhet rundt seksuell orientering. Seksualitet bør helst foregå i en kjærlighetsramme, og det ses derfor som et paradoks at den seksualiteten som idealiseres ofte blir uforenelig med bruk av smittebeskyttelse (Træen, Gorecka og Bårdsen, 2011). Utvikling går mot økt grad av likhet mellom holdning og atferd mellom kjønn, men det må likevel erkjennes at det eksisterer kjønnsforskjeller. En tilnærming mellom kjønnene i seksuell atferd innebærer ikke automatisk at vilkår for seksuell atferd også er blitt likere, siden kvinners seksualitet har flere restriksjoner enn menns (NOU, 2012).

Det er forskjeller for kjønn i seksuell helseatferd. Fra 2011 var debutalder for seksuelt sameleie for jenter 17,1 år og 17,9 år for gutter (NOU, 2012). Flesteparten av jentene har sitt første samleie med en gutt som er 1-3 år eldre og de fleste gutter har tilsvarende med en jevnaldrende eller ett år yngre jente. Dette gjenspeiler trolig et samfunnsideal om at gutten skal være eldre enn jenta (NOU, 2012). Gutter i 17 års alder som kjenner seg moden for sex og ikke finner en jevnaldrende jente, finner sjelden en yngre jente som også er moden, og dette kan resultere i at gutter som ønsker samleierfaring må benytte anledninger som byr seg uten at det innebærer en forelskelse. Det medfører store kjønnsforskjeller som viser seg gjennom seksuelle erfaringer fra to mønstre: jenter har færre seksualpartnere og hyppigere samleier, og gutter har flere seksualpartnere og færre samleier. Dette fører også til at kvinner gjennomgående har færre seksualpartnere i livet enn menn (NOU, 2012).

At gutter har sex uten forelskelse bryter med samfunnsidealet, men kan også skape utfordringer knyttet til rus og seksualitet, hvor gutter kan utsette seg for å bli potensielle festovergripere, dersom de ikke har fattet nødvendig godkjent samtykke fra seksualpartneren. Unge jenter er potensielt utsatt for uønsket seksualatferd i kraft av at de er yngre enn sin seksualpartner, i et ubalansert maktforhold og ofte ikke mentalt moden til å forstå seksuelle tilnærmelser med påfølgende konsekvenser.

Jenter er spesielt utsatt for seksualisert vold, og 10-20 % av unge jenter opplever å bli utsatt for seksuelle overgrep, enten i barndommen (oftest av nære omsorgspersoner) eller i ungdomstida (Nova, 2012). Jenter rapporterer i 99 % av tilfellene med seksuelle krenkelser at overgriperen er en mann, og dette stemmer internasjonalt med bildet av at jenter i veldig stor grad utsettes for uønskede seksuelle hendelser fra gutter eller menn (Mossige og Stefansen,

2007). Midt i tenårene oppgir 6 % av jentene og mellom 1-2 % av guttene å ha vært utsatt for seksuelt overgrep (Nova, 2012). Jevnaldrende gutter står bak de store flertall av de seksuelle overgrep som begås mot jenter i tenårene (Nova, 2012). Mossige og Stefansen (2007) beregner jevnaldrende gutter til å stå for ca.49 % ³ av overgrepene.

Prevalenstall for prevensjonsbruk foreligger naturlig nok ikke for ungdomsskolen, ettersom den seksuelle lavalder er 16 år. Fra 16 – 24 år oppga 15 % at de ikke hadde brukt prevensjon ved siste samleie, 23 % hadde brukt kondom, 53 % at de brukte hormonell prevensjon og 5 % brukte flere prevensjonstyper samtidig (NOU, 2012). Over halvparten av dem som ikke brukte kondom var ikke bekymret for SOI (seksuelt overførbare infeksjoner). 42 % svarte at de syntes det var mer nytelsesfullt uten kondom, og dette motivet var viktigst for gutter. Dette tolkes som at ungdommer og unge voksne er mer engstelig for en mulig graviditet, og mindre opptatt av å beskytte seg mot infeksjoner. Det har likevel skjedd positive endringer i prevensjonsbruk. Fra 2002 -2009 var det økning i bruk av prevensjonsmidler (Træen et Al, 2011). Årsaken kan ligge i satsningen fra helsemyndighetene fra 2002, med økt tilgjengelighet for resept (rekvireringsrett for p-piller for helsesøstre for jenter 16-19 år), subsidierte p-piller og gratis kondomer i skolehelsetjeneste, helsestasjoner og legekontorer.

Å påvirke menneskers valg vedrørende smittebeskyttelse er vanskelig. Ungdoms seksualitet anses som sosial akseptert under de vilkår som gjelder; at de bruker prevensjon. Det er *den ansvarlige* seksualiteten som blir idealet, *ikke den lidenskapelige* seksualiteten (NOU, 2012). Det må understrekes at seksualitet innebærer så mye mer enn smittebeskyttelse og forebygging av uønskede svangerskap eller aborttall; det handler om personlig integritet. Seksualundervisningen hovedoppgave er å utruste ungdommene med sosial seksuell kompetanse; selvtillit og seksuell identitet som gjør dem i stand til å fatte egne beslutninger og gjør egne valg for deres seksuelle helse.

2.2 Tidligere faglig forskning om seksualundervisning

Det foreligger få forskningsartikler om pedagogisk seksualundervisning i skolen av nyere dato. I norsk sammenheng står Bente Træen for mye av forskningen for ungdoms seksualitet, men den er også fra 90-tallet og tidlig 2000-tall. Ungdoms seksuelliv og handlingsmønstre har endret seg mye siden århundreskiftet; ”De er mer fornøyd med eget seksuelliv, de har

³ 49 % er venner/kjæreste/bekjente, 31 % fremmede personer, 10 % er trenere/lærere/annen, 6 % er andre slektninger og 5 % er incestuøse overgrep (Nova rapport, 2007).

tidligere sex, mer sex, mer eksperimentell sex og sex med flere partnere” (Departementene 2009- 2014:20). Norge følger seksuelle trender som ellers i Europa, og ungdom møter seksualitet på nye arenaer som på nett, mobil og på reiser til utlandet. Flere arenaer og handlingsmønstre øker risiko for seksuelt overførbare infeksjoner og det ses en utfordring i å omsette teoretisk kunnskap om seksualitet ut i praksis i egne liv. Skolen fremheves som arena hvor denne kunnskapen skal formidles. Nordiske undersøkelser og oppsummeringer viser til mangler ved denne undervisningen ved at den er lite helhetlig, lite ferdighetsorientert og at den gis på stadier hvor skoleelever allerede har vært i risiko (Departementene 2009- 2014). Den kritiseres også for ikke å inkludere kjønn og minoritetsperspektiver i tilstrekkelig grad (ibid). Søkelyset på seksualundervisningen har medvirket til at ressurshefte ”undervisning om seksualitet” kom fra utdanningsdirektoratet i 2009, og ”uke sex”, et opplæringsprogram utarbeidet av organisasjonen ”sex og politikk⁴”.

Seksualundervisningens betydning som et viktige primærforebyggende tiltak i seksualhelse er beskrevet i NOU 2012, ”om kjærlighet og kjøletårn”. For primærforebygging for utvalgte grupper (skoleelever) er målet opplæring rundt seksuell atferd, smitte og beskyttelsesstrategier (NOU, 2012). Mål for opplæring i ” kropp og helse” i naturfag henviser til flere problemstillinger rundt seksualitet⁵ og undervisningen gjøres av helsesøstre eller lærere (NOU 2012: 219).

Det eksisterer lite forskning på *effekt* av forebyggende tiltak rettet mot ungdommers seksuelle helse, men ved en gjennomgang av Forsberg (2007/2008) var det fire faktorer som var felles for vellykkede opplæringsprogrammer:

Tabell 1: Fire faktorer for vellykkede opplæringsprogrammer for seksuell helseatferd.

1	Den teoretiske kunnskapen måtte være forankret i kunnskap om sosial påvirkning, innlæring og atferd, og spesifikk rettet mot å oppnå beskyttet sex.
2	Tydelig informasjon om negative konsekvenser av å ha ubeskyttet sex og hvordan unngå dette.
3)	Alderstilpassede diskusjoner for å utvikle gruppenormer mot ubeskyttet sex og øvelser i kommunikasjon og håndtering av sosiale medier
4)	Oppmuntring til åpen kommunikasjon om sex og adekvat utdanning på den som underviser.

(satt sammen fra NOU, 2012: 220)

⁴ http://sexogpolitikk.no/uke_sex/

⁵ Drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner. Forklare hvordan kroppen beskytter seg mot sykdom, og beskrive hvordan man kan forebygge og behandle infeksjonssykdommer (www.udir.laerplan.no)

En undersøkelse av Kim, Stanton og Li (1997), viste til at langvarige teoribaserte intervensjoner rettet mot ungdom har større sannsynlighet for ønsket effekt enn kortvarige ikke – teoretiske intervensjoner (NOU, 2012). Ressurshefte (2009) gir innspill for pedagogiske tilnærminger til tema ”kropp og helse”, og legger opp til mer langvarig undervisning. ”Uke Sex” har en mer kortvarig modell, med intensiv undervisning om seksualitet i en uke. Effekter for forebygging er vanskelig å kartlegge, kanskje særlig i ungdomsskolen hvor effektene av undervisning i ungdomsskolen kanskje vil tydeliggjøres i den videregående skole. På kort sikt dreier det seg om å motvirke atferdsproblemer og å etablere godt oppvekstmiljø (Risberg, 2009). Holdningsdannelse og verdidebatt er vesentlig i pedagogisk arbeid. Etske valg beror på menneskesyn og etter hvilke verdier som styrer våre handlinger, og etiske dilemmaer kan oppstå i forhold til verdier som rettferdighet, respekt, forpliktelse, toleranse, verdighet, ansvar og tillit (Risberg, 2009). Seksualitetens etikkpilar hviler på grunntanken om det autonome mennesket.

2.3 Fagdidaktisk og pedagogisk teori

Den generelle læreplanen og læringsplakaten gir retningslinjer og prinsipper, og skal gi mest mulig likeverdig skoletilbud etter en statlig standard (Engelsen 2006). Engelsen fremhever jf Gudem (2004) at læreplanene har en samfunnsmessig rolle: den gir et bilde av samfunnets prioriteringer og virker derfor styrende og avspeilende på samfunnet (Engelsen 2006). Seksualitet er forankret i læreplanverkets generelle del, i prinsipper for opplæringen og i kompetansemål for ulike fag. Seksualitet kommer innenfor elevenes læreplan i fagene naturfag, samfunnsfag og RLE:

Tabell 2: Ulike læreplanemål for seksualitet

<p>1)Kompetansemål i naturfag: 1)Drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner)</p>
<p>2)Kompetansemål i samfunnsfag: Drøfte forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer</p>
<p>3)Kompetansemål fra RLE: a)Drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder b)Reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur</p>

(Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/>)

Enhver utdanning har sin egen form, med ulike kulturer og identiteter som roller, identitet og undervisningspraksis (Waale, 2007, og Germeten, 2009). Helsesøster er fagkyndig i

helserelaterte emner, og har pedagogikk ⁶og veiledning som temaer gjennom sin utdanning. Helsesøsters undervisning i skolen er derfor ofte ikke knyttet opp til læreplaner, men temaer fra veileder IS-1511(2005) hvor temaene inngår i skolens læreplanmål.

Nasjonale læreplaner som et statlig styringsorgan viser til hvilken kunnskap som skal benyttes, og de lokale læreplanene skal sikre at elevene får undervisning i sine læreplanmål. Helsesøstre befinner seg også innen disse rammene, forankret sin egen veileder men også i skolens læreplaner og kan fungere som et supplement til eller en erstatning for ordinær undervisning, som mange lærere ønsker å benytte seg av pga den eventuelle økte læringseffekt en slik undervisning kan tilføre elevene.

Helsesøstre har i liten grad noen fora for pedagogisk handlingsrom eller fagdidaktisk kunnskapsutvikling. Helsesøstre underviser et begrenset antall timer i året og bygger antageligvis undervisningen opp gjennom helsemyndighetenes veileder. Undervisning er ofte en nedarvet tradisjon fra grunn – og videreutdanning jf Waales (2007) begrep ”ryggmargsroller” som ligger iboende i individet som en slags kausalitet etter utdanningstradisjoner og institusjonsideal. Sosialiseringen som skjer inn i et fag (eller yrke) kaller Bernstein (1977) for ”The existing order” (Germeten, 2009). Den eksisterende enhet eller rammer for faginnhold og utdanning, kan ses på som motstandsdyktig for endringer. Som isolert enhet er det lett å følge i den gamle tradisjonen, og det ligger lite krav til fornyelse, med mindre det blir satt søkelys på undervisning og læreplanmål. Slik den tradisjonelle utøvende praksis har vært, har lærer undervist på et overordnet plan og etter sine fagbøker og læreplanmål, mens helsesøster er på et nærere og mer detaljert nivå. Ifølge Bernstein (1990) er det regler og koder for kategorisering av kunnskap (Germeten 2009). Bernstein fremstiller et hegemoni, hvor bestemte gruppers verdier og interesser blir favorisert gjennom rammeplaner og pensum, og at kunnskap derfor blir til gjennom en sosial men begrenset klassifisering(Ibid). I gråsonen mellom lærer og helsesøster er det ulike kunnskapskoder, og hvor lærer kanskje retter seg mest mot det Bernstein (1990) kaller ”educational knowledge” (Skolekunnskap), går kanskje helsesøster mer over mot ”commonsense knowledge” (hverdagskunnskap) (Germeten, 2009). Det blir et skille mellom akademisk læring og folkelig læring (Ibid). Det er ikke sikkert at dette skillet oppleves så stort ettersom helsesøstre har en akademisk fagbakgrunn gjennom en fireårig helsefagutdanning på

⁶ Fra rammeplan for helsesøstre: ”Studentene skal utdype sin kunnskap om kommunikasjon og om pedagogiske metoder. Det skal legges vekt på at studentene videreutvikler sin evne til å komme i kontakt med og samhandle med mennesker i ulike aldre og med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Spesiell vekt skal legges på foreldreveiledning og samtaler med barn og unge, der dialogen er en sentral forutsetning”(Regjeringen, 2005).

høgskolenivå (batchelorgrad). Like fullt krever helsesøstres inntreden forandringer i den tradisjonelle faginnstillingen av skolekunnskap enn hva lærerne er vant med, som griper inn i kunnskapsbestemmelser. Det rokker ved grenseforholdene i skolens læreplan og settes spørsmål med hva som regnes som ”riktig” kunnskap; lærerens eller helsesøsters.

Helsesøstre kan betraktes som kognitive mesterlærere i seksualitetens ulike dimensjoner. Kognitiv mesterlære i klasserommet omfatter refleksjon hvor formålet er at eleven skal tilegne seg kognitive og metakognitive ferdigheter (Nielsen og Kvale, 2004). Elevene får reflektere over problemer rundt seksualitet og dermed ansvar for problemløsning, i dialog med helsesøster. Dialogpedagogikk er som nevnt en del av rammeplanen for helsesøsterutdanningen.

Utfordringen ligger i kommunikasjonen mellom lærer og helsesøster, for å sikre at kompetansemålene er klargjort. I denne kommunikasjonen ligger en felles forståelse av læreplanen, planlegging og en systematisk oppfølging av elevene med tilbakemelding mellom begge instanser. Ifølge Germeten (2009) kan ikke skoleutvikling ses på som isolerte tiltak, men må forstås som en del av en helhet. En kombinasjon av flere perspektiver og teorier gjennom flere tilnærminger blir det en fleksibilitet i fortolkningen (ibid). Ifølge Gudem:

Vitenskapsteoretisk forståelse i didaktikk kommer til uttrykk blant annet i form av fortolkning av læreplan, undervisning, elevenes læring og deres innbyrdes sammenheng (Germeten 2009: 124)

Siden seksualitet inngår som flere kompetansemål i flere fag, kan det være vanskelig å vurdere måloppnåelse. Målet er uansett læring. Ifølge Solerød: ”Læring oppstår gjennom interaksjon med andre i sosiale praksiser og vil alltid preges av den situasjonen der læring finner sted” (Svanberg og Wille 2009: 86). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen, men som Bachmann og Haug (2006) peker på: det finnes ingen fasit for hvordan skolen best skal legge til rette for tilpasset opplæring (Germeten, 2009). Årsaken ligger i situasjonsbetingelsene og må ses i sammenheng med konteksten læringen foregår i. Gjennom metodekapitlet skal det gjennomgås i hvilken grad kjønnsdelt klasseundervisning kan være nødvendig som tilpasset opplæring for seksualundervisningen.

3 Metode

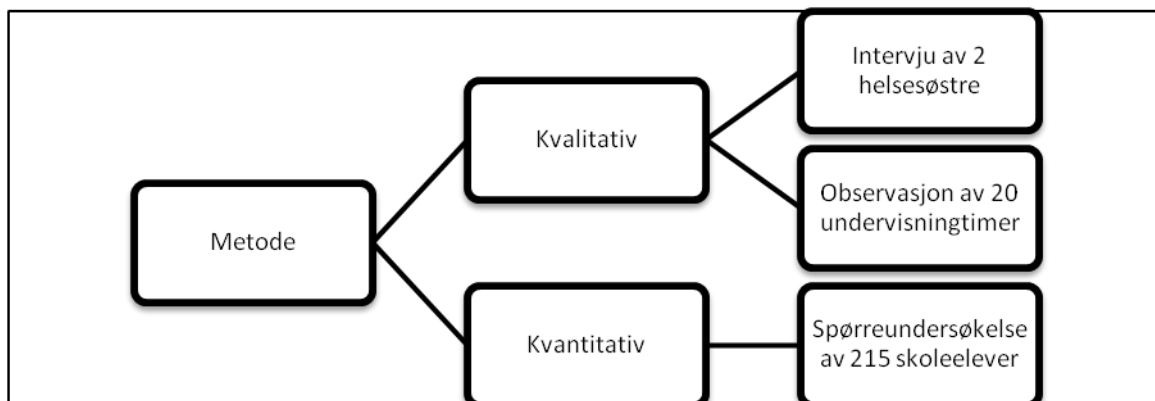
Metode er et vidt begrep som omfavner flere områder, alt etter hva det søkes etter. Metoden kan være en fremgangsmåte som leder an til et mål, hvor målet kan være å få informasjon

eller ny kunnskap. Ifølge Tranøy skal metoden frembringe kunnskap eller tilfredsstillende etterprøvbare sannheter (Dalland, 2007). Vilhelm Auberts (1985) fremstilling av begrepet er:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland 2007:83).

Det som er avgjørende for valg av metode er problemstillingen: hvilket spørsmål skal besvares eller belyses. Ifølge Malterud (2003) bør valget falle på kvalitativ metode dersom en hypotese skal utvikles (Malterud 2003). Dersom en hypotese skal testes, vil en kvantitativ metode være det rette valg (ibid). En tredje metode er å bruke triangulering, som betyr å benytte både kvalitative og kvantitative metoder for å kryssforske på samme emne. Triangulering ble valgt; intervju/ observasjon (kvalitativt) og spørreskjema (kvantitativt).

Figur 1: Metodetriangulering av oppgaven



Empirisk vitenskap (erfaringsvitenskap) bygger på kunnskap og innsikt ved observasjoner eller ved testing av påstander om virkeligheten (Ringdal, 2007). I hypotetisk-deduktiv metode blir hypoteser testet for utprøving eller testing i undersøkelser hvor de kan finne støtte eller bli forkastet (ibid). Min tiltenkte hypotese:

H0: Det er ingen forskjell i læringseffekt for kjønnsinndelte undervisningstimer i emnet.

H1: Det er en forskjell i læringseffekt for kjønnsinndelte undervisningstimer i emnet.

Det vil være vanskelig å godta en slik hypotese, eller å forkaste den fordi det er vanskelig å definere *læringseffekt*. Dysthe (2001) definerer dette slik: "Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser" (Svanberg og Wille 2009:80). En måte å forsøke på er direkte å spørre elevene; om de lærte noe i løpet av

timen. Meningsytringer er ustabile og kan fluktuere, så det kan være vanskelig å generalisere individuelle svar til samlet opinion. En måte å øke validitet på er ved å gjøre en longitudinell studie (med test- rest), men denne undersøkelsen gir kun rom (og tid) for tverrsnittundersøkelse. Jeg startet med intervju for å gå åpent ut for å utvikle hypotesen min – og henviser videre til det kvalitative intervju.

3.1 Intervju

Kvalitative metoder bygger på teorier om fenomenologi og hermeneutikk, og målet er utforskning av meningsinnholdet i sosiale fenomener (Malterud, 2006). Fenomenologi er ifølge Malterud en forståelsesform der menneskers subjektive erfaringer regnes som gyldig kunnskap (ibid). Den som forsker må derfor være tilnærmet objektiv og på den måten bruke av seg selv forsiktig, da det er tolkninger som skal lede frem til ny kunnskap. En fordomsfri beskrivelse er en forutsetning for å gjøre en slik tolkning. Malterud hevder at den kvalitative forskningstradisjonen støtter seg på teorier fra postmodernisme og sosialkonstruktivisme, hvor forskeren er aktiv deltaker i en prosess som aldri kan bli fullstendig eller vil gi universell kunnskap, men en kunnskapssøkende prosess som leder frem til nye spørsmål (Malterud 2003: 30). Ved forskning av menneskers erfaringer, opplevelser og samhandling kan kvalitativ metode være hensiktsmessig å benytte. Den kvalitative styrken i å levere kunnskap om fenomeners særegenhet kan både være et forstadium til en mulig kvantitativ studie eller en egen selvstående studie. Styrken til kvalitativ metode er nettopp at den ofte stiller de åpne spørsmål uten for strenge forhåndsdefinerte svaralternativer, hvor nye elementer har mulighet til å komme frem i fokus. Det semistrukturerte intervju vil være inngangsport for dette. Ved analyse av intervjuer ønskes det å få belyst sider av undervisningsopplegg, men det er vansker med generalisering i et så lite utvalg.

3.2 Observasjon

I en observasjonsfrekvens brukes sansene, vi både ser og hører og videreformidler dette skriftlig. Ifølge Waale (Waale i forelesning, 2012) er empirien i observasjon: ”en tekst som beskriver en persons handling, utsagn, intensjoner eller perspektiver”. Disse kan være hverdagshendelser og konkrete beskrivelser som er fortløpende nedskrevet (ibid).

Jeg valgte systematisk observasjon. Tidsrammen var satt til en skoletime og observasjonen var hvor ofte elevene snakket i timen; inndelt i på initiativ fra meg (spørsmål) og frie utsagn (med eller uten håndsopprekning). Ved hjelp av observasjonsskjema var planen å registrere

noen enkle observasjoner mens jeg underviste. Vedlagt ligger observasjonsskjema basert på Dalland (Dalland, 2007:197).

3.3 Spørreskjema

Kvantitativ metode og bruk av spørreskjema er et virkemiddel for å få frem målbare data, for å finne tall for statistikk. I forhold til min problemstilling: *Hva tenker elevene om at de deles inn i kjønnsdelte klasser og hva synes de om den undervisningen som blir gitt?*

Opplysningene gis på åpent og generelt grunnlag - uten navnsetting, og de defineres ikke som personopplysninger som er ”opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltperson” (Datatilsynet:3). Opplysningene er ikke sensitive opplysninger og de kan plasseres under kategori:

”**anonyme opplysninger:** Opplysninger der navn, fødselsnummer og andre personentydige kjennetegn er fjernet, slik at opplysningene ikke lenger kan knyttes til en enkeltperson” (Datatilsynet:4).

De vil ikke kunne tilbakeføres til hver enkelt elev- men indirekte identifiserbar til klassen som helhet. Det var derfor ikke behov for å søke om tillatelse hos datatilsynet eller få skriftlig samtykkeerklæring fra elevene.

Ifølge Waale (Waale i forelesning, 2012) er det tre faktorer som viktig ved spørreskjema: 1) oversikt over detaljer 2) komposisjon 3) Publikumsapell. Det er spørsmålet om klasseinndeling som er hovedspørsmål (punkt 1 -dekker min problemstilling), men det er også anvendelig å få svar på hva de synes om undervisninga (punkt 2- trekker i retning problemstillinga), selv om elevene ikke har mulighet til å konkretisere. Skjema var lagt opp for hurtig distribusjon etter undervisningstime, og det var derfor utarbeidet med avkryssingsrubrikk og i en ungdoms ”sjargong” (punkt 3- publikumsapell), for å bedre svarprosenten.

Tilgjengelig elevpopulasjon i 10.trinn var ca 120 elever/ 110 i 9 trinn. Vedlagt ligger spørreskjema.

4Resultater

Det presenteres resultater for intervju, observasjon og spørreundersøkelsen, med en felles oppsummering i slutten av kapitlet.

4.1 Intervjuene

To kollegaer var intervjuet; en på eget arbeidssted og en fra nabokommuner, med et semistrukturert og retrospektiv intervju. Utvalgsstørrelse var gjort etter oppgavens begrensninger og tidsperspektiv, men også av lokal tilgang på skolehelsesøstre. Intervjuguide er vedlagt.

Begge informantene arbeidet i skolehelsetjenesten. De likte å undervise og syntes stort sett at var timene greie. Det var flere likhetstrekk ved svarene som ble gitt: de tenkte at undervisning er viktig for forebygging – å undervise om seksualitet kan forebygge negativ seksualhelse samtidig som de så det som primærforebyggende, at de når mange elever samtidig. Begge kjønnsdeler klassene i 10.trinn og årsakene deres var: 1) de tenkte at elevene tør å åpne seg mer og være mer delaktige i samtalen og 2) ved å kjønnsdele klassen blir klassen også mindre, slik at det også senker terskel for å åpne diskusjoner.

For 9.trinn underviste de ulikt: her kjønnsdelte informant 2 mens informant 1 hadde fellesundervisning. Informant 2 viste helsedirektoratets filmer i 10.trinn og delte derfor timen her isteden. Informant 1 viste filmene i 10.trinn, fordi hun tenkte at elevene fikk mer utbytte av å være kjønnsdelt.

Det trekkes frem noen sitater fra informantene sammen med tema og spørsmål som ble stilt. På spørsmål om de synes det spiller noen rolle hvordan sammensetninga er når det undervises i seksualitet svarer informant 1:

”Jeg synes det, og det ikke fordi jeg synes det skal være som på 50-tallet, men jeg tror og mener at guttene og jentene åpner seg mer når de er alene.(...) Men jeg synes at det er best å ha delt det opp i jente og guttegrupper, fordi da får jeg mindre grupper, og så blir det mer intimt og lettere å åpne seg for dem, enn om det er hele klassen med gutter og jenter” (Informant 1).

”Jeg deler opp. Og det er fordi jeg synes de åpner seg mer, at de skal tørre å spørre mer, når der er bare jenter eller bare gutter. Jeg tror jo du kunne hatt mindre grupper med begge deler, men da må de begge være helt på nett. Likt utviklet og lik interesse. For det å skulle ha ei veldig sjenert jente og en gutt som, ja det tror skulle bli veldig vanskelig. Da tenker jeg at hun kanskje fikk mindre utbytte av det.(...) Jeg må si at jeg deler dem fordi jeg tenker det er det beste. Men det hadde vært veldig greit å høre hva elevene synes. Jeg tror det kunne være interessant å ha dem samlet, men da i mindre grupper”(Informant 2).

Begge delte inn, og de vektla **klassens størrelse** som betydning for elevenes læringsutbytte. Informant 1 delte inn bevisst for å få mindre klasse, mens informant 2 delte mer på grunnlag

av kjønn og jeg tolker henne som at selv om klassen er mindre kan kjønnsdeling være en fordel uansett. For Informant 1 som har samlet undervisning i 9.trinn fikk spørsmålet:

Er det vært greit å ha gutter og jenter i lag i 9tr?

”Ja, men der har de sittet ved pultene sine. Og det har vært en stor klasse, så jeg har vurdert å ha delt klassen eller ha den kjønnsdelt, jeg har ikke gjort det, men tenker kanskje spesielt for jentene hvis jeg kunne dratt litt mer og fått til jentegruppe.. få dratt inn litt andre ting også” (Informant 1)

Det ble spurt om læreplan og undervisningsplan, og ingen av helsesøstrene forholdt seg konkret til skolens læreplan for seksualitetsundervisning. Informant 2 tenkte strategisk på dialog som undervisningsmetode og begrunnet dette for valget om å kjønnsdele klassen. *Har du noen strategier for undervisninga som gjør at du synes en undervisning er vellykket?*

”Altså jeg har en strategi som jeg ønsker tidlig: altså, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men det er viktig at ikke noen føler seg helt utenfor. At noen sitter der og er flau og synes det er ekkelt og ubehagelig. Jeg sier noe om det... Det er greit at noe er ubehagelig og at jeg ikke kommer til å spørre noen om noe når de selv ikke har lyst å si noe (Informant 2).

Jeg lurte litt på hvordan de opplevde undervisninga og spurte konkret: *Har du merket forskjell på gutte- og jentegrupper?*

”Jeg synes det er litt lettere å dra med meg jentene, men samtidig synes jeg guttene også ofte er utrolig flinke i mange klasser. Men det er klart at jentene er mye mer interessert i det her med prevensjon, og de ulike prevensjonstypene. De spør mer og synes det er artig å prate om p-piller og slikt. Så guttene må jeg kanskje hente inn på andre områder. Men det kan være veldig fine guttegrupper og, men i all hovedsak synes jeg det er litt lettere med jentene” (Informant 2).

For samarbeid med lærere stilles spørsmålet: *Opplever du at lærere er interessert i at du underviser i dette?*

”Ja, det opplever jeg. Ja de er villige, men noen ganger har opplevd at...; jeg har laget en halvårsplan jeg har gitt til rektor som tar det opp videre til lærere... Jeg er jo en gang i uka på skolen, å forbereder jo læreren at nå kommer jeg for å ha undervisning i f. eks pubertet, ei uke i forkant, da kan jeg oppleve at ”oj, det har vi ikke fått med oss, vi skal ha nasjonal prøve eller vi skal gå tur eller” så av og til må vi gjøre noen røkkeringer, men de er ikke uvillige. De glemmer seg bare litt”(Informant 1).

4.1.1 Vurdering og tolkninger fra intervjuene

Det er for lite informasjon til å trekke store sammenhenger, men begge to kjønnsdeler klassen i 10.trinn av hensyn til elevene med grunnlag i at de lærer best ved å være i separate timer. Informant 1 hadde ingen negative erfaringer med fellesundervisning i 9.trinn. Samarbeidet med lærerne så ut til å være begrenset, og helsesøstrenes undervisning så ut til å komme som ”bestilling og leveranse”. Det var uvisst om helsesøster overtok undervisning eller var

supplement. Spørsmålet videre som helsesøstre selv viser til, er om undervisning i mindre grupper uten kjønnsdeling kan gi en tilsvarende god klasseromsaktivitet som ved kjønnsdelte klasser.

4.2 Observasjonsresultater

I undervisningsopplegget mitt var det en filmsekvens midt i timen som tok 7 min for 10.tr og 20 min for 9.tr, og denne tiden brukte jeg til å skrive på skjemaet.

Jeg var *deltakende observatør* i en særstilling, da det var jeg som underviste og samtidig observerte elevene og var jeg da også en naturlig deltakende konstruktør. Jeg har observert og skrevet notater fra samtlige undervisningstimer, som er 20 timer. 2 timer hadde jeg med en helsesøsterstudent som ble tilleggsobservatør og som også skrev på skjema.

Hensikt med observasjonene av disse timene var å finne samsvar mellom den undervisende og de underviste: hvordan tolkes timene, hvordan var stemningen og læringsmiljøet? Er opplevelse av timene like eller kan de tolkes forskjellig som naturlig individuelle prosesser eller som en gruppeprosess. Fra observasjonene kan timene fellesbetegnes som gode undervisnings situasjoner, men at klassen grunntone (klassestemning) har stor betydning. Et gjentatt mønster var at det en gruppe på 4-5 elever i klassen var mest delaktig og førte dialogen; som på eget initiativ henvender seg med spørsmål, undring eller beskrivelser. Dette gjelder både gutt - og jentegrupper.

For "kontrollgruppen", klassen som fikk fellesundervisning, opplevde jeg også timen som god. Jeg hadde bedre tid enn vanlig, 2 undervisningstimer, som jeg benyttet så godt jeg kunne og la mye vekt på å fange elevene inn i tema som kunne gi diskusjoner. Jeg opplevde her en mer stille klasse enn en kjønnsdelt klasse, som svarte på spørsmål jeg stilte men som gav mindre av seg selv og lite eget – initiativ sammenlignet med de andre undervisningstimene. Da timen var slutt, kom det flere elever opp til meg enn vanlig med spørsmål, som de helst ville stille utenom gruppa; en gutt, og så fire jenter sammen. Dette til forskjell fra andre timer hvor det stort sett bare var *en* person til hver time for jenter, noe sjeldnere for guttetimene.

Som konklusjon av observasjonene var det mer elevaktivitet i kjønnsdelte klasse enn i ordinær klasse, men også her usikker forskning da jeg bare hadde en liten kontrollgruppe. Det er også mulig at elevene i ordinær klasse fikk flere svar på eventuelle spørsmål de satt inne med da deres undervisning ble bredere presentert pga lengre tidsramme, men likevel ikke nok til å forklare mindre dialog og diskusjon under timen.

4.3 Resultater fra spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført som planlagt etter undervisninga og i 10 klasser; hvorav 8 klasser på en skole (skole 1) og 2 klasser på en annen skole (skole 2), for trinnene 9. og 10. I 10.trinn fikk 4 klasser kjønnsdelt undervisning (på samme skole) og 1 klasse felles undervisning, som kan fremstå som ei kontrollgruppe.

I 9.trinn fikk samtlige klasser kjønnsdelt undervisning, og de fikk se helsedirektoratets filmer ”jenter og sex” og ”gutter og sex

Beskrivende statistikk:

Undersøkelsen fikk totalt 215 elever, 112 i 10.trinn og 103 i 9.trinn. (Antall missing for variabel kjønn er 3 stk i 10.trinn). Tabell 1 viser fordelingen.

Tabell 3: Kjønnfordelingen angitt i prosent, n = 109/102

Klasse:	Jenter:	Gutter:	Totalt:
10.trinn	58,7 (64)	41,3 (45)	100 (109)
9.trinn	51,5 (53)	48,5 (50)	100 (103)

Komparativ statistikk:

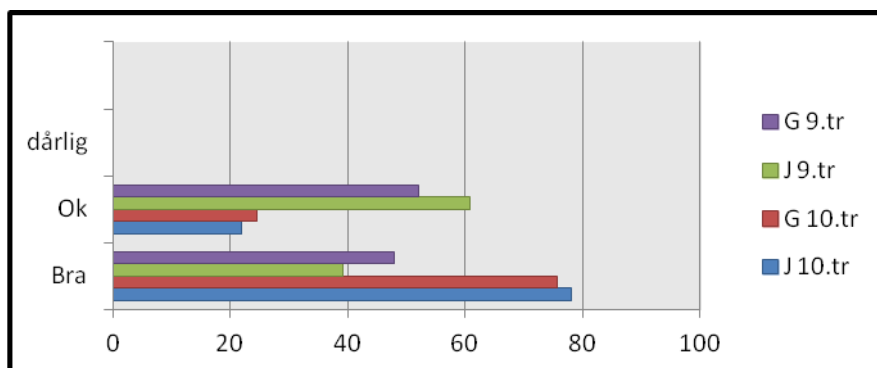
Spørsmål 1: elevenes tilbakemelding på undervisningstimen.

Totalt svarer 70 % av jentene og 58 % av guttene at undervisningen var bra. 46 % av jentene og 37 % av guttene svarte at den var helt ok. Ingen svarer at undervisningen var dårlig.

Kjikkvadrattest viser ingen signifikant og dermed ikke stor forskjell mellom gruppene.

Figur 2 viser tilbakemeldingen klassevis, og de som var mest fornøyd var jenter og gutter i 10 trinn.

Figur 2: Tilbakemelding på undervisning, klassevis og i prosentandel.



n= 91(55/36) for 10.trinn og n = 101(51/50) for 9.trinn

For kontrollgruppa i 10.trinn var svarene tilnærmet prosentandel, vanskelig å føre konklusjon med et utvalg under 25 % (Ringdal, 2007). Også her en overvekt på ”bra” fremfor ”helt ok” for jenter, mens guttene fordeler seg mer jevnt. Det var ikke store forskjeller for synspunkter for undervisninga på de to skolene, men det bemerkes at guttene på skole 1 (kjønnsdelt) ser ut til å være mer fornøyd enn guttene på skole 2 (ordinær klasse).

Tabell 4: Kontrollgruppens tilbakemelding på undervisningen, prosentandel.

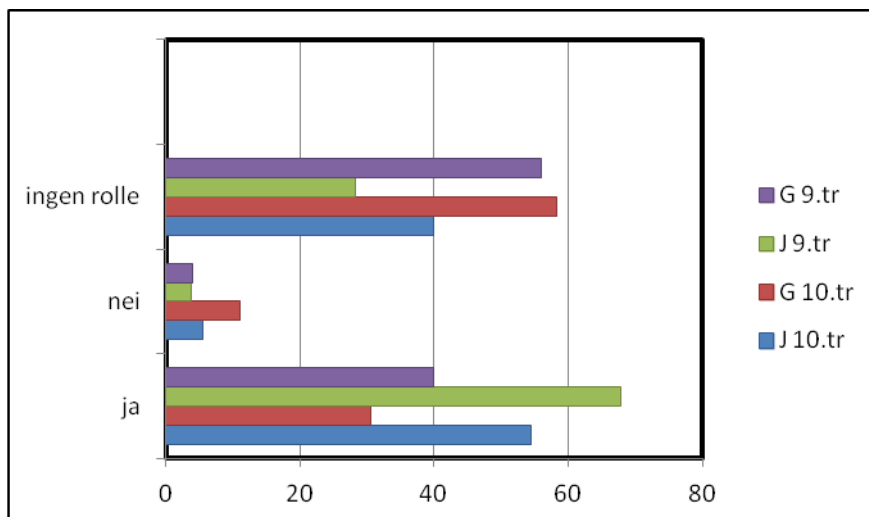
Kategori	Bra	Helt ok	Dårlig	total
Kjønn	Jenter/ gutter	Jenter/Gutter	Jenter/gutter	
10.trinn	77,8 (7)/ 55,6 (5)	22,2 (2)/ 44,4 (4)	0 (0)/ 0 (0)	100(9)/ 100(9)

Tabell 3: n = 18. Kun 10.trinn.

Spørsmål 2:kjønnsdeling eller ikke.

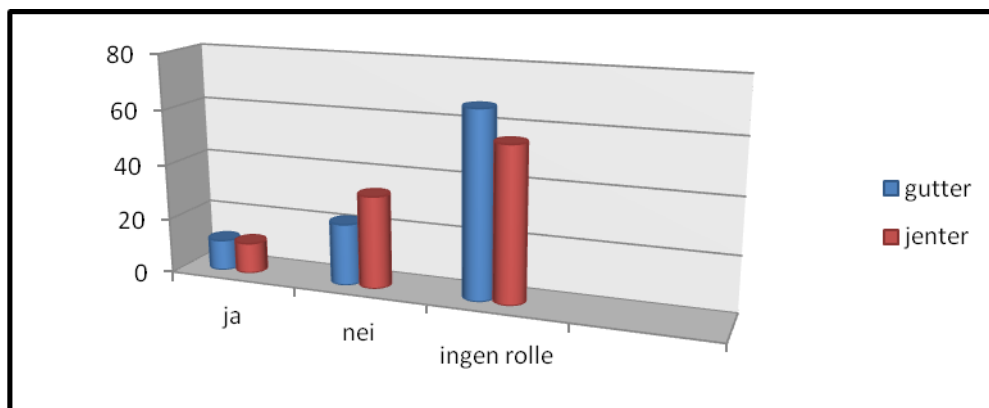
Krysstabell for kjønn og delt undervisning eller ikke, svarte 75 % av jentene ja for kjønnsdeling og 42 nei/ingen rolle. For guttene svarte 40 % ja mot 55 % nei, vist i figur 3. Kjikvadrattest viste statistisk signifikant, $p = ,001$ som bekrefter at det var forskjell mellom gruppene. I 10.trinn var klassene delte i sitt syn på om klassene skal kjønnsdeles. Jentene i 10 trinn ønsket kjønnsdelt undervisning, for guttene spilte det mindre rolle. I 9.trinn var det et klart flertall blant jentene for å kjønnsdele klassen. For guttene var svarene med overvekt på variabel ” spiller ingen rolle”.

Figur 3: Spørsmål om dem synes det er best å kjønnsdele klassen, n =213



Kontrollgruppe (skole 2) gjelder samme spørsmål og kontrollgruppa synes ikke det spiller noen rolle om klassen var kjønnsdelt, og prosentvis var det flere som svarte ”nei” kontra skole 1 (kjønnsdelt klasse), her vist i figur 4.

Figur 4: Prosentandel for kontrollgruppa, n= 18(9/9)



Spørsmål 4: Kategorisering av individuelle svar

Det siste spørsmålet på spørreskjema var et individuelt svar; svare hvorfor eller hvorfor de ikke ønsker en kjønnsdelt undervisning. Å forsøke å samle disse svarene ble en fortolkning i seg selv, og kan gi en urettvis og skjev kategorisering; men svarene var interessante og gir en god innsikt i hva elevene syntes var viktig. Jeg har derfor forsøkt å samle dem. Fra tallmaterialet var det flest jenter som har svart på dette ”eventuelt” spørsmålet, og med samlet oversikt er svarprosenten for 10.trinn 40 svar av 112 skjema (35,7 %). For 9.trinn er det 48 av 103 (46,6 %).

Fra tabell 6 kan jeg trekke frem at det er stor spredning i elevenes synspunkter, for begge klassetrinn. Det var 26 elever som tenkte at felles undervisning ikke gjør noe, og dette er det høyeste samlede tall. Sammenlagt for alle tall som talte for en kjønnsdeling, fikk disse likevel overtall med 47 elever. Dette begrunnes i at elevene har ulike grunner for hvorfor de ønsker kjønnsdelt klasse, som gjenspeiler seg i fordelingen (modenhet, flaut, letter å snakke og bedre undervisning).

Tabell 6: oversikt over individuelle svar fra elevene, samlet trinnvis.

kategori	Forskjell i modenhet, ønsker kjønnsdeling	Flaut med begge kjønn	Felles underv. gjør ingenting	Tåpelig å kjønnsdele	Lettere å snakke ved deling	Bedre underv. ved kj.deling	Totale antall
10.trinn	4	6	11	4	13	2	40
9.trinn	6	11	15	0	12	4	48
Totale antall	10	17	26	4	14	6	80

4.3.1 Oppsummering av funn

10.trinn var mest fornøyd med undervisningen, både for jenter og gutter. Guttene i 9.trinn var mer fornøyd med undervisningen enn jentene i 9.trinn. Kontrollgruppa (10.trinn)viste ikke store utslag, men guttene var mer delte i om undervisningen var ”bra” eller ”helt ok”.

For spørsmål om å kjønnsdele klassen var det jentene i 9.trinn som ønsker dette mest, med 67,9 %. Jentene i 10.trinn var delte i spørsmålet, men med en svak overvekt mot ja til kjønnsdeling. I kontrollgruppa var det en klar overvekt på at det ikke spilte noen rolle om undervisningen var kjønnsdelt. For guttene i 10.trinn og 9.trinn synes over halvparten at det ikke spiller noen rolle om det var kjønnsdelt undervisning eller ikke, og prosentandelen var også litt høyere for 10.trinn enn 9.trinn.

Samlet sett er det en statistisk signifikant forskjeller mellom jenter og gutter, hvor jenter ønsker kjønnsdelt undervisning, $p = ,001$. De individuelle svarer som ikke er prosentregnet eller statistisk testet, gir mye tilleggsinformasjon, og også her vises det flertall for kjønnsdelt klasse; 47 elever gir kommentarer for en ønsket kjønnsdeling mot 26 som ikke ønsker det.

5fortolkning av metodetriangulering

Resultatene fra de ulike forskningsmetodene kan klargjøres:

- 1)fra intervjuene var hovedkonklusjonen at kjønnsdeling opplevdes som best for helsesøster, fordi hun tenkte at elevene fikk best læringsmiljø (og konsentrasjon) og bedre muligheter for å lære ved en kjønnsdeling.
- 2)fra observasjonene opplevde jeg mer klasseromsaktivitet, dialog og diskusjonsforum i kjønnsdelt klasse.
- 3)fra spørreundersøkelsen var elevene i både 9. og 10 trinn fornøyde med undervisningstimene. Jentene i 9.trinn har sterkest ønske om kjønnsdelt undervisning mens det for guttene spiller en mindre rolle. For kontrollgruppen (som var liten for å gi valide svar) var det tvert imot en overvekt av at det ikke spiller noen rolle om det er kjønnsdeling eller ikke, hvor 55,6 % av jentene og 66,7 % av guttene svarer dette.

Med bakgrunn i datamaterialet og statistiske analyser, gir dette en konklusjon om at kjønnsdelingen i seksualundervisningen kan opprettholdes. Dersom det ikke spiller noen rolle for mange elever at klassen kjønnsinndeles, er det sterkere grunner for å la de som ønsker det, å få en kjønnsdeling. Et spørsmål som var tatt opp tidligere er om en gruppeinndeling til mindre grupper kan ha tilsvarende effekt som en kjønnsinndeling. Å snakke i mindre grupper

kan lettere for mange, og kan gi samme trygghetsfølelse i klasserommet som kun å være med eget kjønn. Ved å metodetriangulere har metodene vist styrke og svakheter ved sammenligning av metoder. Kontrollgruppa ga motstridende resultat ved en samtidig observasjon, hvor tolkningen ble mindre klasseromsaktivitet i felles klasse tross for at klassen var fornøyd med å være sammen. Konklusjonen blir derfor at metodetriangulering gir mer nyansert forskning med holdepunkter fra ulike ståsted som gjør drøftningen både mer utfordrende og mer spennende.

6Drøftning

Funn fra denne undersøkelsen stemmer ikke overens med rådende oppfatning i media om at kjønnsdeling er gammeldags. Tvert i mot viser undersøkelsen at en stor del av ungdommene synes det er greit å kjønnsdeles i grupper, og at dette reduserer beskjemmede følelser og tilføre et forum for diskusjoner med mer sensitivt innhold. Helsedirektoratets filmer som er kjønnsdelt er fremdeles aktuelle og blir akseptert av skoleelevene. Filmene ble her benyttet i 9. trinn og resultatene viste at jentene i 9.trinn var den største gruppen som ønsket kjønnsdeling. Kjønnsdelte klasser er i tråd med individuell tilpasning i læringsfellesskapet hvor det stilles krav til at opplæringen skal differensieres.

”Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen” (Kunnskapsløftets generell læreplan: 4).

Undervisning som involverer eleven eller frembringer en læringsprosess, fører til motivasjon og økt læring (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009). Grunnlaget for all læring er: trygghet på seg selv, tro på egne muligheter og motivasjon for å lære (Ibid). At jenter ønsker kjønnsdelt seksualundervisning handler kanskje nettopp om trygghet; å føle trygghet i undervisningssituasjonen. Ved å gjøre en differensiering blir seksualundervisningen også tilpasset kjønn, hvor helsesøster eller lærere kan utdype områder som er nødvendig på tross av at seksualundervisning burde være universell.

Helsesøstrene som ble intervjuet sier noe om variasjon i modenhet og ulik interesse blant elevene for enkelte temaer: jenter har behov å vite mer om prevensjon fordi de har flere tilgjengelige prevensjonsmetoder enn gutter (som primært har kondom). Gutter har behov å få utdypet samtykkebegrepet for seksuelle tilnærmelser. Som vist i teoretisk bakgrunn, er helseatferd ulik blant kjønn og dette åpner også for et behov for ulik presentasjon av undervisningen.

Helsesøsters undervisning er i henhold til skolens læreplan og kompetansemål, men ofte ikke nedfelt i skolens lokale læreplan. Å gjøre opplæring mer praktisk og erfaringsnær kan være en god strategi for å få flere til å nå kompetansemålene (Germeten, 2009). Kanskje gjør helsesøster seksualundervisningen nærmere, og mer praktisk- teoretisk, fordi den også er en praktisk del av helsesøsteryrket, og at denne ”førstehåndskunnskap” derfor er et ønske også blant lærere. Forskjellen kan ligge i tilnærmingen til fagene, hvor helsesøster kan bruke mer erfaringsbasert undervisning og ”common sense – knowlegde”(Bernstein) og spiller på lag med elevene for teste ut kunnskaper og holdninger. Helsesøster kan lettere bruke erfaringsbasert undervisning, ved f. eks benytte en fortellerrolle eller Waales ”historikeren”⁷ for å statuere eksempler fra hverdagslivet (Waale, 2007). Det vekker trolig sterkere interesse å høre dette fra helsepersonell enn fra lærere fordi det kan virke mer autentisk (Det finnes selvsagt gode lærere som med god innlevelse kan fortelle helsebaserte historier!).

Angående læringseffekt vil helsesøsters undervisning antageligvis uansett være læringsfremmende. Er hun supplement kan det være positivt for elevene i læreprosess, hvor både en repetisjon av tema og nye innfallsvinkler kan fremme læring som individuell prosess. Å få belyst et allerede kjent tema, kan tilføre nye kunnskaper fordi man er i en utviklingssone. Arbeid i utviklingssonen utvider kompetansen (Svanberg og Wille, 2009). Som gruppeprosess kan helsesøsters fremstilling også gi økt læringsrom dersom elevene kan få være delaktige, dersom hun benytter dialog og erfaringsbasert undervisning. Det er også ønskelig at undervisningen skal være selvrefleksiv, og fremkalle diskusjoner som krever etiske vurderinger som utgangspunkt for god allmenndannelse.

Læringsprosess er vanskelig å beskrive generelt, men elevene er aktører for egen læring ved at de er deltakere i en situert kontekst. De påvirker skolehverdagen i positiv og negativ retning, både gjennom å være et eget individ og som del av en gruppeprosess. En forutsetning for at elevene kan være aktører er samspillet mellom lærer og elever, hvor kommunikasjon i fellesskapet er en ramme. Ifølge Skau (2008) bør lærer inneha kommunikativ kompetanse som betyr å ha teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Lekangs forelesning april 2012). Det er sannsynlig at det er denne kompetansen som gjør at 92 % av skolene benytter skolehelsesøster for seksualundervisning. Som henvist til tidligere

⁷ ”Historikeren” er betegnelsen på en lærerrolle som bruker fortellinger i undervisningen, en fortellertype etter Waales lærerrolletypologi (Waale, 2007). ”Programlederen” er også en tilsvarende lærerrolle som er faglig oppdatert og vel forberedt tv-anker som slipper til ytringer fra elevene, men som går inn for kontroll om det sporer av det eller dabber av. Waale så i sin studie denne programlederrollen kun hos sykepleierlærere. Waale hevder at opplæring, omsorg og oppdragelse gir lærerrollen ulike utslag og at dette var innlært og en del av deres habitus, som årsak av deres grunnutdanning (Waale, 2007).

viser forskningen til fire fellesfaktorer for vellykkede opplæringsprogrammer (se tabell 1, s.7). Disse vektlegger adekvat utdanning på den som underviser, spesifikk fokus på sosiale prosesser og seksualatferd, åpen kommunikasjon og alderstilpassede diskusjoner for å utvikle gruppenormer.(NOU, 2012). Det kan være en fordel at helsesøster underviser i seksualitet, men det ses også som nødvendig med langvarige programmer og derfor må også lærer har samme fokus og kan trekke inn seksualitet i andre undervisningstimer som det kan trekkes paralleller til.

Underviserens personlige engasjement må vektlegges, og etter kritikken reist fra røde kors kan man spørre seg om undervisende helsesøstre mangler personlig engasjement, eller er det andre faktorer som ligger bak? Forklaringsmodeller for det kan for eksempel være helsesøsters rammebetingelser som arbeidstid og prioriteringer, eller hennes forhold til lærere som hun må samarbeide i skolehelsetjenesten. Lærere er som helsesøstre ofte presset på tid, som kan føre til mindre muligheter for gode møtepunkter.

Helsesøstrene i denne oppgaven begrunner sin kjønnsinndeling med økt læringspotensial for elevene. Ved å kjønnsinndele åpnes rom for meningsutvekslinger som kanskje vil begrenses i ordinær klasse. Tilpasset opplæring kan også ta hensyn til forskjeller mellom elevene av personlig og sosial art, da slike forhold kan innvirke på elevenes læring (Engelsen, 2006). Det etterlyses en mer helhetlig tenking i grunnskolen, og en mer vekt å lære sosiale ferdigheter (ibid). Fra læreplanens generelle del:

”erfaring i å ta avgjerder med direkte og synberre konsekvensar for andre. Det inneber både trening i å lage og følgje reglar, i å ta avgjerder i flokete situasjonar og øving i å "handtere kriser" - evne til å handle i møte med uventa vanskar eller ukjende oppgåver. Samla sett er dette trening i sosialt ansvar...”
(Kunnskapsløftet: det samarbeidende mennesket:6).

Samtaler og diskusjonsgrupper om seksualitet har en viktig oppdragende effekt, som kan være med i det forebyggingsarbeid mot seksuell trakassering og uønsket risikoatferd for ungdomsseksualitet. Et nærmere og formaliserende samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten vil gi et løft for bedre seksualhelse for ungdom.

7Konklusjon og implikasjon

Konklusjon for problemstillingen: ”Hvordan kan en kjønnsdelt klasseinndeling gi bedre læringsutbytte enn ved ordinær klasseinndeling for undervisning i skolens kompetansemål for seksualitet” er; med bakgrunn i kjønne forskjeller i seksuell helseatferd kan en differensiering kanskje tilføre et tryggere klasserommiljø med mer elevaktivitet som kan fremme viktige refleksjoner og øke elevenes kunnskapsnivå.

Underspørsmålene tar tak i rammene for kompetansemålene, klasserommiljø og læringseffekt. Kompetansemålene for seksualitet er spredt over flere fag, som i seg selv kan gjøre vurderingsarbeidet vanskelig, og derfor er den lokale læreplan viktig. Det hypotetiske spørsmålet om ”forskjell i læringseffekt for kjønnsinddelte undervisningstimer”, lar seg vanskelig besvare med tverrsnittdata. Elev - evalueringen viste til en signifikant forskjell mellom gutter og jenter, hvor jenter ønsker kjønnsdelt seksualundervisning. Svaret blir likevel ikke entydig, da det også kan trekke i retningen at mindre grupper har samme positive læringseffekt som kjønnsdeling og dette gir rom for videre forskning. Konklusjonen blir derfor at kjønnsdeling eller oppdeling i mindre grupper kan gi forutsetninger for bedre læring i seksualitet, og at løsninger for dette må diskuteres ved utforming av den lokale læreplanen ved den enkelte skole.

Didaktisk analyse av gjennomført undervisnings- og læringsarbeid gir lettere oversikt over hvordan arbeidet fungerer, hvorfor det fungerer slik, og hva som kan videreutvikles (Hiim og Hippe 2009:129)

Denne oppgaven viser til en gjennomført praktisk didaktisk analyse, hvor *både* undervisende helsesøster og elevene fikk uttrykt en evaluering. Selv om undervisningsopplegget var godkjent av elevene, er likevel viktig å tenke nyskapende fremover på andre undervisningsopplegg. Samarbeid bygges best opp med tverrfaglige møter, hvor både helsesøster og lærer har ansvar for opprettelse og innkalling til slike. Begge aktører har behov og nytte for at møter finner sted, for å planlegge sine virksomheter for elevene. Møtene vil være gode for å enes om lokal læreplan, og mer spesifikk måloppnåelse av elevenes kunnskapsbase. I disse møtene kan læreplanen og kompetansemål vurderes og avtales hvem som skal undervise om hvilke mål og hvilke metoder som er ønskelig og tidsrammen (den didaktiske relasjonsmodellen). Ved skriftlige planer blir undervisning og kompetansemål vurdert i samråd, og på denne måten blir samarbeidet satt i system og en didaktisk analyse av lærestoffet blir vurdert.

Implikasjon

Helsesøsters undervisning kan medberegnes i timetall om den er vurdert inn i læreplanen, noe som både frigjør timer for læreren til annen undervisning og som gjør at helsesøsters undervisning ikke blir tilfeldig, men en anerkjennelse av pensumundervisning. For at slik anerkjennelse skal finne sted må helsesøster delta på samarbeidsmøte eller planleggingsmøte, og gjøres kjent med skolens lokale læreplan.

Elevsammensetningen kan være et utgangspunkt for undervisningen, hvor klassemiljø og individuelle elevbehov kan vurderes. Undervisningen kan legges som tilpasset opplæring, ved differensiering ved behov. Læreren kjenner elevenes kunnskap og behov, og vet hvordan klassen fungerer som gruppe, helsesøster kan ha kjennskap til andre forhold som sosiale eller psykologiske faktorer som påvirker elever og læringsprosessen. Til sammen gir dette et fantastisk utgangspunkt for å legge lokal læreplan for seksualitet, og fremme gode læreprosesser hos elevene. Det er under slikt nært samarbeid det kan vurderes om kjønnsdelt, ordinær klasse eller mindre gruppeoppdeling er rett for klassene og for lokal læreplan ved den enkelte skole. Et siste forslag er å benytte elevmedvirkning i læringsprosessen; de kan selv få delta i avgjørelsen om de skal kjønnsdeles eller ikke, gjennom demokratisk og skriftlig avstemning.

8Metodekritikk

For intervjuene kunne jeg ha spurt litt *mer* inngående om samhandling med lærere, og helsesøstrenes forhold til læreplaner. Det ville gitt meg mer grunnlag for å få bekreftet min hypotese om at samarbeidet bør styrkes.

Observasjonene er preget av noe dårlig tid til utfylling, men det er unngåelig ettersom timene varierer etter elevsammensetningene. Noen grupper trenger lengre tid enn andre, og da går dette utover den totale tidsrammen (og friminuttet for læreren).

Spørreundersøkelsen burde hatt en utvidet metodekritikk og også nærmere beskrivelser rundt fremgangsmåter med variabler pga forskningens krav om repeterbarhet, men må utelates pga oppgavens størrelse. En bemerkning til spørreundersøkelsen er at kanskje den gitte undervisningen påvirket svarene til elevene, noe som kan forklare hvorfor så mange i kontrollgruppa mener at det greit med fellesundervisning. De opplevde undervisningen som positiv, men kanskje ville svarene blitt annerledes om de fikk spørsmålene i forkant av undervisningen? En annen faktor var spørsmålet om undervisningen, hvor ingen svarte at den var dårlig. Det kunne vært et svaralternativ til for å sortere mer ut om undervisninga var under gjennomsnitt forventet, men ikke ”dårlig”. Det positive med tre kategorier er at det tvinger frem klar mening, det er enten bra - ok eller dårlig. Jeg mener det er en styrke her med en slik streng inndeling som tvinger ungdommene til klare svar.

Litteraturliste:

Buli- Holmberg, J. B og Ekeberg, T.I(2009). *Likeverd og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2007, 4 utgave 2007, 2.opplag.2010

Datatilsynet (2005) Meldeplikt ved forskningsprosjekter: Veileder: bruk av personopplysninger i forskning. Versjon 1.0 publisert 08.07.2005:
http://www.datatilsynet.no/Global/04_veiledere/forskningsinfo_del_II_1_0.pdf

Departementene (2009): *Aksept og mestring. Nasjonal hivstrategi (2009-2014)*. Publikasjonskode 1-1143B. Kap.3
<http://www.regjeringen.no/upload/HOD/Dokumenter%20FHA/Aksept%20og%20mestring-Nasjonal%20hivstrategi.pdf>

Nordstrøm, (2009)<http://www.forskning.no/artikler/2013/mai/356672> Lastet ned 21.05.2013

Engelsen, B. U (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Norsk Forlag AS 2006, 5.utgave 2006, 6.opplag 2010

Germeten, S(red)(2009): *Yrkesfagenes særpreg og egenart: Kunnskapsløftet i praksis*. Eureka Forlag: Tromsø. 1 Opplag 2009. Kompendium i Yrkesdidaktikk, UIN.

Hiim, Hilde og Hippe, Else(2009): *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. 3.utgave 2009, 2.opplag 2010. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS 2009

Veileder IS-1154: *Kommunenes helsefremmede - og forebyggende arbeid i helsestasjon - og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3.april 2003 nr.450*. Utgitt 12/2004. Sosial – og helsedirektoratet.
http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00002/IS-1154_2619a.dpf

Kunnskapsløftet (LK06)
:<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=16813&v=5&s=2&kmsid=16849> og <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Malterud, K(2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget 2003. 3.opplag 2006

Nielsen, K og Kvale, S.(2004): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS 1999, 2.opplag 2004.

NOVA: Ung i Norge, Resulater. <http://www.ungdata.no/id/25895.0> Lastet ned 21.mai 2013.
Nordstrøm, Charlott. G (2013): *Seksualundervisninga er utdatert og tilfeldig*.
<http://www.forskning.no/artikler/2013/mai/356672> Lastet ned: 22.mai.2013

Mossige, S og Stefansen, K (2007): *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrapportering blant avgangselever i videregående skole*. Nova rapport 20/2007.

http://nova.no/asset/3059/1/3059_1.pdf

NOU 2012:17(2012): *Om kjærlighet og kjøletårn. Strafferettslige spørsmål ved alvorlige smittsomme sykdommer*. Helse- og omsorgsdepartementet. 19.oktober 2012. Kap. 9.4.2

<http://www.regjeringen.no/pages/38086281/PDFS/NOU201220120017000DDDPDFS.pdf>

Regjeringen (2005): *Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning*. 60 studiepoeng. Utdannings- og forskningsdepartementet, 1.des 2005.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269386-rammeplan_for_helsesosterutdanning_05.pdf

Rindal, K(2007):*ENHET OG MANGFOLD Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 1.utgave 2001, 2.opplag 2009.

Risberg, T (2009): *Praktisk pedagogikk. En studentaktiv lærerutdanning*. Cappelen Damm AS. 1.utgave, 2. opplag 2009

Svanberg, Ray og Wille, Hans Petter(red)(2009): *Læring – på veien mot dem profesjonelle lærer*. 1. utgave, 1.opplag 2009. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2009.

Træen, B., Gorecka, M.M og Bårdsen, J.L (2011):*Vurdering av smitterisiko for klamydia og hiv i et nettutvalg av unge voksne i Norge*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 48, nummer 5, 2011 http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=141184&a=2

Waale, May-Britt: *Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen. En kvalitativ studie*.. Universitetet i Tromsø: 2007.

Waale, May- Britt (2012): nettlelesning om observasjon og spørreskjema Bodø: PHS, Universitetet i Nordland.

Utdanningsdirektoratet(2009): *Undervisning om seksualitet. Ressurshfte for lærere i grunnskoleopplæringen*. http://diesel.sodor.no/no.vl/undervisning_om_seksualitet.pdf

Undervisningsinspirasjon fra May Britt Waale og henvisninger fra Jan Arne Pettersens og Trond Lekangs nettundervisningstimer 2012.

INFORMASJONSBREV TIL INFORMANTENE

Xxxxx

PPU2 ved UIN

(Mailadr)xxxxtlf.nrxxxxx

(Sted).....

Til: Helsesøster ved.....Skole

Jeg er student ved praktisk-pedagogisk utdanning, Universitetet i Nordland (Bodø) og skal i den forbindelse skrive en prosjektoppgave. Mitt interesseområde er undervisning i ungdomsskolen, og undervisning i tema: Ungdom og utvikling, pubertet og seksualitet. Jeg er selv helsesøster i skolehelsetjenesten.

Min oppgave har følgende spørsmål: **Hvordan kan en kjønnsdelt klasseinndeling gi bedre læringsutbytte enn ved ordinær klasseinndeling for undervisning i skolens kompetansemål for seksualitet?**

Oppgaven tar utgangspunkt i kvalitativ metode og vil baseres på intervju(semistrukturert) av helsesøstre som arbeider i skolehelsetjenesten.

Ditt konkrete bidrag vil være en samtale rundt undervisning i skolen og din tilbakemelding på min problemstilling. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd. Når samtalen er nedskrevet(transkribert) vil den bli oppbevart i en datafil hvor datamaskinen ikke vil være tilknyttet internettet, dette for sikker lagring av eventuelt sensitiv informasjon. Datamaskinen beskyttes også med passord. Ditt navn vil kobles til datafilen gjennom en samtykkeerklæring som vil oppbevares adskilt fra datamaskinen. I intervjuutskriftene vil alle opplysninger knyttet til bestemte personer bli slettet og intervjuet vil anonymiseres. Både lydopptak og datafil vil slettes når oppgaven er levert og det er gitt tilbakemelding fra UIN, dvs juni/juli 2013.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst avbryte samtalen eller trekke tilbake ditt intervju, uten noen konsekvenser for deg.

Oppgavestudien er ikke underlagt etisk komité da jeg ikke benytter pasienter eller barn/unge som informasjonskilde, men skal være godkjent av veileder ved UIN.

Vedlegg: samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING(i 2 eksemplarer)

Informant:

Jeg bekrefter å ha fått informasjon om oppgaven og problemstillingen, og jeg samtykker til intervju. Jeg har forstått at opplysninger gis under taushetsplikt, og at min informasjon vil anonymiseres og vil oppbevares forsvarlig. Samtykket er frivillig og jeg kan trekke tilbake mine opplysninger om jeg ønsker det.

Sted.....Dato.....Underskrift.....

Intervjuer:

Jeg bekrefter å ha gitt nødvendig informasjon om studieoppgaven og ettertrykkelig frivillig samtykke:

Sted.....Dato.....Underskrift.....

INTERVJUGUIDE- semistrukturert

1. Demografiske spørsmål

2. Kan du fortelle litt om deg selv?

(Alder, arbeidserfaring, annen utdanning)

3. Arbeidserfaring og arbeidsområde

1. Hva er det du arbeider med nå?

2. Kan du fortelle litt om din arbeidsplass?(konkrete arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon)

3. Trivsel

1. Er det noe spesielt du liker ved jobben din?(hva, hvorfor)

2. Er det noen spesielle temaer du er opptatt av?(hva, hvorfor)

3. Er det noe du i dag ikke arbeider med som du ønsker å gjøre?(fremtidsplaner, ønsker for eget arbeid)

4. Undervisning

(Undervisning er noe jeg er opptatt av og som jeg ønsker å se nærmere på, og jeg vil derfor spørre noen spørsmål om undervisning i skolehelsetjenesten)

1. Hva tenker du om undervisning i skolehelsetjenesten?(hva, hvorfor)

2. Har du hatt undervisning for ungdom i emnet utvikling og seksualitet nylig, og hvordan opplevde du denne timen?

3. Hvordan synes du det er å undervise i dette emnet?(har du undervist lenge, hvilke trinn underviser du på)

Metoder:

1. Hvordan planlegger du eller legger opp timen din?(hva, hvorfor)

2. Hva er målet ditt for undervisningen?(generelle mål, men også om hun har noen andre mål)

3. Har du noen strategier eller synspunkter på for når du synes undervisningen er ”vellykket”? Opplever du forskjeller i timene dine?(fortell!)

4. Underviser du hele klassen samlet eller deler du opp i mindre grupper, som jente – og gutteklasser?

5. Synes du det spiller en rolle hvordan sammensetningen er når det undervises i dette emnet?(hvorfor)

SPØRRESKJEMA

1.Hvilken klasse går du i?

10A 10B 10C 10D

2.Kjønn: Jente Gutt

3. Hva synes du om undervisninga?

Bra helt ok dårlig

4. Synes du det er best å dele klassen i
Jente- og guttegruppe for denne timen?

Ja nei spiller ingen rolle

5.Evt.hvorfor?.....

.....
.....

Tusen takk for svaret!

STED:

DATO:

TID:

Observasjonssted/Observasjonssituasjon:

.....
.....
.....

Min posisjon i rommet:

.....
.....
.....

Observasjon:

Kommunikasjon med elever:

Gutte- eller jenteklasse?.....

1. Hvor mange ganger svarer elevene på spørsmål som stilles?(Sett telletegn).....
2. Hvor mange ganger spør elevene/snakker elevene på eget initiativ?.....

Generell stemning i rommet:.....

.....
.....
.....
.....
.....

Andre observasjoner:

.....
.....
.....
.....
.....

Tolkning av timen:

.....
.....