



NR 9, MARS 2012

UNDERVISNING I SEX OCH SAMLEVNAD ETT IDÉMATERIAL

Anita Wallin, Viktoria Bengtsdotter Katz,
Magnus Hermansson Adler, Olle Katz,
Florentina Lustig och Eva West

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
Göteborgs universitet, Box 300, SE-40530 GÖTEBORG
ISSN 1651-9531, Redaktörer: Anita Wallin och Björn Andersson

© Författarna och institutionen för didaktik och pedagogisk profession, IDPP, Göteborgs universitet.
Elevuppgifter får kopieras av lärare och användas i hans/hennes undervisning.

Tack

Författarna till idématerialets olika kapitel önskar först och främst tacka alla kursdeltagare i Skolverkets fortbildningskurs *Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv* om 7,5 hp som gavs våren och hösten 2010 vid Göteborgs universitet. Ni utgjorde en grupp med speciellt intresse för sex- och samlevnadsundervisning och tillsammans representerade ni flera olika kategorier av skolpersonal. Ni genomförde sex olika kursuppgifter och vi tackar er för att så frikostigt låta oss använda era redovisningar för att skriva detta idématerial. Flera av uppgifterna arbetade ni med tillsammans med elever på era skolor. Vi vill därför uttrycka vårt stora tack till alla dessa cirka 700 elever som hjälpt kursdeltagarna genomföra kursuppgifterna.

Utkast till detta material har lästs och kommenterats av forskare runt om i landet och vi har träffats och behandlat innehållet vid ett seminarium. Tack till alla i det nationella *Nätverket kring Sex- och samlevnadsundervisning*.

Idématerialet har producerats inom projektet *Utveckling av forskningsbaserad undervisning i Sex och Samlevnad för lärarutbildning och skola* med finansiering från Socialstyrelsen och senare Smittskyddsinstitutet. Vi vill tacka för möjligheten att få arbeta fram detta material och ett speciellt tack till Margareta Forsberg som var vår forskningskontakt fram till och med sommaren 2011. Tack för din positiva inställning, proffsiga bemötande och konstruktiva kritik.

Bakgrund

De nya läroplanerna som gäller från hösten 2011 markerar betydelsen av undervisning i sex och samlevnad. Här ger vi vårt bidrag till denna undervisning genom att presentera ett idématerial som kan ligga till grund för planering, genomförande och utvärdering av undervisning i sex och samlevnad.

Tillkomsten av idématerialet har sin upprinnelse i projektet *Utveckling av forskningsbaserad undervisning i Sex och Samlevnad för lärarutbildning och skola* (SoS-projektet) vid Göteborgs universitet, som startade 2008. Deltagarna i projektet är knutna till Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession (IDPP) samt Preventions- och utvecklingsenheten vid Göteborgs stad. Inledningsvis finansierades projektet av medel från Socialstyrelsen för att därefter bli ett ansvar för Smittskyddsinstitutet. Syftet med projektet är att skapa bättre förutsättningar för undervisning i sex och samlevnad.

Projektet tog delvis en annan riktning i samband med att projektdeltagarna även fick ett Skolverksuppdrag om att ge kompetensutvecklingskurser för lärare och annan skolpersonal som är engagerade i sex- och samlevnadsundervisning. I samråd med Socialstyrelsen beslöts då att kurserna skulle användas för insamling av den data som ligger till grund för stora delar av detta idématerial. De flesta texterna i idématerialet bygger alltså på direkta eller indirekta erfarenheter av Skolverkets fortbildningskurs *Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv* om 7,5 hp som gavs våren och hösten 2010 vid Göteborgs universitet. Kursdeltagarna utgjordes av olika kategorier av skolpersonal vid grundskolan och gymnasieskolan och i sina kursuppgifter prövade de kursinnehållet med sina egna elever. Samtliga kursdeltagare har skriftligen medgivit att deras inlämnade texter i anslutning till kursuppgifterna får användas för att utveckla detta idématerial.

Målgrupp och syfte

Idématerialet riktar sig till skolpersonal som är engagerad i sex- och samlevnadsundervisning, såsom lärare och skolledare samt personal som är knuten till elevhälsan. Dessutom riktar det sig till lärarstuderande. I examensbeskrivningen för grundlärare med inriktning mot årskurs 4-6 anges under rubriken *Färdighet och förmåga* att lärarstudenten ska ”visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och samlevnad”. Motsvarande mål finns ej i examensbeskrivningen för årskurs 1-3 eller högstadiet och gymnasiet. Vår förhoppning är nu att detta idématerial ska bidra till en utveckling av undervisningen i sex och samlevnad vid landets grundskolor och gymnasieskolor.

Läsanvisningar

Idématerialet kan användas av skolpersonal som undervisar i sex och samlevnad på olika sätt, som inspirationsmaterial i läroplanen, för planering, genomförande och utvärdering av undervisning eller som litteratur i kompetensutvecklingskurser. Idématerialet har också potential för att användas i lärarutbildningen både teoretiskt men också praktiskt i samband med VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Idématerialet anvisar inte någon särskild undervisningsmetod utan vi vill istället visa på förutsättningar till en kvalitativ och lokal utveckling av undervisningen.

Idématerialet är att betrakta som en antologi där de ingående kapitlen utgör en ganska brokig samling av texter, med olika författare och varierande innehåll. Vi har valt att bejaka variationen och ser den till och med som en tillgång. Då de olika kapitlen inte bygger på varann kan

de alla läsas fristående vilket gör att läsaren utan problem kan läsa det som appellerar till honom eller henne i den ordning som passar bäst.

Men för att läsaren ska kunna orientera sig bland kapitlen följer här en disposition med korta sammanfattningar av kapitlen.

Disposition

De olika kapitlen är grupperade i anslutning till Kirby, Laris och Rolleris (2007) karaktäristik av effektiva undervisningsprogram i sex och samlevnad (vi återkommer till deras forskningsresultat i kapitel 1). De tre forskarna finner att effektiv undervisning om sex och samlevnad uppvisar gemensamma kännetecken som kan sammanfattas under tre rubriker:

- I. Undervisningens förutsättningar
- II. Mål och metoder som specificerar kursplaneinnehållet
- III. Implementering av kursplanen

I. Undervisningens förutsättningar

Först beskriver Kirby m.fl. (2007) förutsättningarna för en effektiv undervisning och pekar bland annat på värdet av att konstruera en logiskt uppbyggd kursplan med ett aktuellt innehåll. De poängterar dessutom att en effektiv undervisning karaktäriseras av att elevgruppen med dess särskilda behov identifieras. De tre första kapitlen i detta idématerial behandlar förutsättningar för undervisning och vi har samlat dem under denna rubrik.

Kapitel 1. En forskningsöversikt om undervisning i sex och samlevnad

Anita Wallin ger med sin breda forskningsöversikt i det inledande kapitlet aktuella bidrag till undervisningsinnehållet. Att undervisning ska vara forskningsbaserad eller kunskapsbaserad poängteras allt tydligare i dagens skoldebatt och det gäller även området sex och samlevnad. I den internationella forskningslitteraturen är svenska studier om undervisning av sex och samlevnad mycket sällsynta. Svensk forskning synliggörs i detta kapitel genom att resultat redovisas från fem svenska doktorsavhandlingar som studerat sex- och samlevnadsundervisning. Anita Wallin inleder kapitlet med ett avsnitt om interventionstudier utgående ifrån den ovan nämnda forskningsöversikten av Kirby m.fl. Detta avsnitt illustreras också med två svenska exempel. Synen på sex och samlevnad så som den framkommer i ett trettioårtal artiklar från den internationella tidskriften *Sex Education* presenteras därefter. Det är elevers, forskares och lärares syn på sex och samlevnad i samband med undervisning som lyfts fram och diskuteras. I detta sammanhang avslutas avsnitten med frågan: Vad säger svensk forskning?

Kapitel 2. Sex och samlevnad i läroplaner 2011

Ämnesområdet sex och samlevnad utgörs inte av ett skolämne med en egen kursplan eller ämnesplan. Tyngdpunkten i ämnesområdet ligger ofta på skolämnet biologi, men flera delar av ämnet ligger utspridda på en rad olika skolämnena. För läraren kan därför sex och samlevnad upplevas som både osammanhängande och uppsplittrat. Men med hjälp av Eva Wests kapitel kan de utspridda innehållsmomenten lokaliseras. Från och med hösten 2011 gäller nya samlade läroplaner för skolan. Grundskolan har fått nya kursplaner och gymnasieskolan har fått nya ämnesplaner. En viktig fråga för lärarutbildning och kompetensutveckling av skolpersonal inom området sex och samlevnad är vilka anknytningar det finns till området i de nya styrdokumenterna. Grundskolans läroplan med kursplaner och ett antal ämnesplaner för gymnasiet har systematiskt genomsökts i avsikt att försöka fånga en översiktlig bild.

Kapitel 3. Elevers uppfattningar och kunskaper om innehåll i sex- och samlevnadsundervisning

Att ta reda på elevernas uppfattningar och kunskaper inom ett område innan undervisningen menar Anita Wallin har potentialen att radikalt förändra undervisningsinnehållet. I detta kapitel har kursdeltagare i våra didaktiska kompetensutvecklingskurser i undervisning om sex och samlevnad tillsammans låtit nästan 700 elever i grund- och gymnasieskolan besvara en enkät innehållande uppgifter om deras kunskaper och uppfattningar om sex och samlevnad. Resultaten presenteras under rubrikerna: *Att kommunicera sex och samlevnad, Vad vill eleverna veta?, Säkert sex, Vad innebär sex för eleverna?, Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer, Klamydia och hiv och Sex mot sin vilja*. Elevernas svar diskuteras och jämförs med resultat från fem svenska doktorsavhandlingar samt den stora ungdomsundersökningen UngKAB09 vars rapport publicerades våren 2011. Anita Wallin menar att eleverna förmedlar intressanta, spännande och tankeväckande budskap via sina svar på vår enkät och oftast överensstämmer elevernas uppfattningar med resultat från andra elever i forskningslitteraturen.

II. Kursplaneinnehållet specificeras med mål och metoder

Huvuddelen av idémateriallets kapitel har samlats under denna rubrik, kapitel 4 – 10. Kirby m.fl. menar att kursplaneinnehållet måste specificeras med metoder som låter eleven utveckla ett aktivt och individuellt förhållningssätt till undervisningen. Här markerar författarna bland annat värdet av att visa hur målen för undervisningen ska uppnås. De poängterar också betydelsen av att eleverna får bearbeta attityder, normer och beteenden som styr sexuellt beteende. Som sista punkt i deras karaktäristik om mål och metoder anges värdet av att genomföra undervisningen på ett sammanhängande sätt.

Kapitel 4. Elevfrågans lärandefunktion i sex- och samlevnadsundervisningen

Magnus Hermansson Adler visar i sitt kapitel hur elevens fråga kan spela en stor roll i undervisningen kring begreppet sexuell identitet. Genom att ställa frågor och undersöka samt diskutera svar, kan eleven få bidrag till utvecklingen av sin sexuella identitet. Diskussionen kan leda fram till respekt och tolerans för olika sexuella identiteter. Med hjälp av frågan kan eleven samtidigt pröva sin position i förhållande till den heterosexuella normen. Kapitlet bygger på insamlade elevfrågor från grundskolan och gymnasieskolan. Elevernas frågor visar sammantaget en önskan om att få veta mer om den egna kroppens sexuella funktioner, att vara normal och delaktig i en social gemenskap. Utifrån de insamlade frågorna går det inte att dra några slutsatser kring betydelsen av etnicitet och klass när eleverna ställer sina frågor.

Kapitel 5. Formativ utvärdering inom sex- och samlevnadsundervisning

I detta kapitel utvecklar Eva West hur läraren kan bedöma om målen för undervisningen har uppnåtts. I en lärares uppdrag ingår ju att utvärdera hur elevernas lärande utvecklas på vägen mot målen och hur väl eleverna uppnår dessa. Sådana bedömningar kan exempelvis genomföras för att utvärdera genomförd undervisning, planera fortsatt undervisning, ge elever enskild återkoppling (feedback), skriva utvecklingsplaner eller sätta betyg. Bedömningar är antingen formativa eller summativa. Formativ bedömning innebär att läraren använder utvärdering som ett redskap för att forma den fortsatta undervisningen så att den bidrar till ökat lärande för eleverna. Summativ bedömning innebär däremot att utvärdering genomförs när en verksamhet är avslutad såsom vid betygsättning av ett område eller en kurs. Eva Wests kapitel handlar om formativ utvärdering, vikten av formativ utvärdering samt hur den utifrån forskningsöversikter inom området kan genomföras på ett framgångsrikt sätt.

Kapitel 6. Sex och samlevnad – en kort läroboksanalys

Läroboken i biologi är ofta basen i sex- och samlevnadsundervisningen. Innehållet i en lärobok består av ett urval texter som ska möjliggöra elevens måluppfyllelse. Däremot anger inte läroboken vanligtvis någon särskild metod för måluppfyllelse i undervisningen. Magnus Hermansson Adler beskriver i detta kapitel hur lärobokens innehåll på gott och ont kan bli central för undervisningen i sex och samlevnad. För om inte skolan gör några särskilda insatser får eleverna i alla fall lära sig om sex och samlevnad genom att studera just läroboken i biologi. I kapitlet analyseras inslaget av sex och samlevnad i de vanligaste biologiböckerna för grundskolan år 2010. Resultatet visar att läroboken ofta undviker autentiska texter och sällan problematiserar innehållet. De undersökta läroböckerna försöker med skiftande resultat att balansera mellan lusten till sex och risken med sex. Nästan genomgående upprätthålls en skarp åtskillnad i läroboken mellan beskrivningen av kroppens utseende och funktioner och de sexuella känslornas olika uttryck. Magnus Hermansson Adler menar att dessa brister ger läraren en möjlighet att komplettera läroboken genom en undervisning som engagerar eleverna och stimulerar deras lärande. Samtliga undersökta läroböcker uppvisar ett lättläst språk, varför läroboken kan utgöra en enkel utgångspunkt för elevernas fördjupningsarbeten.

Kapitel 7. Värderingsövningar i sex- och samlevnadsundervisningen – en bra metod för lärande?

Genom värderingsövningar eller så kallade affektiva metoder kan eleverna få möjlighet att bearbeta attityder, normer och beteenden som styr sexuellt beteende. Exempel på sådana är ”heta stolen”, ”4 hörn”, listningsövningar och dilemman, men även rollspel, forumspel och samarbetsövningar räknas till affektiva metoder. I kapitlet redovisar Olle Katz metodernas bakgrund och syften, något om metoden samt de problem som lärare/ledare ofta ställs inför: Kan/skall man förhålla sig neutral? Hur hanterar ledaren sina egna åsikter och erfarenheter och hur genomför man övningar som stärker individens förmåga att fatta hälsofrämjande beslut utan att fördomar spås på eller att eleverna till och med utsätts för kränkningar? Värderingsövningar kan, enligt Olle Katz, vara ett användbart verktyg för att ge undervisningen autenticitet och bidra till lärandet. Men metoden kräver tydliga mål och ställer krav på ett kvalificerat ledarskap.

Kapitel 8. ”Man har liksom fått samma bok flera gånger”

Viktoria Bengtsdotter Katz visar hur attityder, normer och beteenden kan bearbetas genom boksamtal kring litteratur som behandlar sex och samlevnad. I sitt kapitel visar hon hur en central del av undervisningen i sex och samlevnad utgår från att elever reflekterar kring frågor som handlar om sexualitet och relationer. Genom att använda skönlitteratur som utgångspunkt för sådana samtal kan eleven, genom att förhålla sig öppen i läsningen samt utifrån kopplingar till egna och andras erfarenheter, förstå sig själv på ett nytt sätt. I boksamtalet får eleven också del av hur andra har tolkat boken och kan därigenom få insikt om hur andra människor kan uppfatta samma situation på helt olika sätt. Kapitlet beskriver först receptionsteorier som rör förhållande mellan text och läsare, därefter beskrivs en arbetsmodell utprövad av Aiden Chambers och till sist hörs några röster från lärare, skolsköterskor och kuratorer som har arbetat utifrån modellen.

Kapitel 9. Skriva i sex- och samlevnadsundervisning

Läsa och skriva är redskap för lärande också i sex och samlevnad. I kapitel 9 presenterar Viktoria Bengtsdotter Katz tre skrivuppgifter skrivna i en kurs i sex och samlevnad på gymnasiet. Med utgångspunkt i genrepedagogiken analyseras skrivuppgifterna utifrån de olika genrer

som elevtexterna representerar: berättelse, brev och insändare. Samtliga elevtexter är texter som lämnas in till läraren för bedömning. Analysen pekar mot att skrivuppgifter i sex- och samlevnadsundervisningen efterfrågar genrer som uppmuntrar eleverna till engagemang och till att känna empati.

Kapitel 10. Hur kan sex- och samlevnadsundervisningen ämnesintegreras?

En sammanhängande undervisning om sex och samlevnad kännetecknas av integration av olika innehåll. I kapitlet diskuterar Eva West om just ämnesintegration. Grund- och gymnasieskolans styrdokument föreskriver ju att ämnesövergripande kunskapsområden som sex och samlevnad ska integreras i olika ämnen. Det finns ingen entydig definition av vad ämnesintegrering innebär, och därför finns det också olika tolkningar av dess innebörd. Kapitlet handlar om hur kursdeltagare beskriver ämnesintegrering i en avslutande uppgift som gavs i samband med kompetensutvecklingskursen i sex och samlevnad. De olika sätt att se på ämnesintegrering som framkommer kan användas som idéunderlag för att utveckla en ämnesintegrerad undervisning i sex och samlevnad.

III. Implementering av kursplanen

I den tredje delen av Kirbys m.fl. program för effektiv undervisning om sex och samlevnad visas på betydelsen av att implementera kursplanen och dess undervisningsinnehåll. Bland annat understryker författarna hur viktigt det är att specialutbilda motiverade lärare. Under denna rubrik hamnar idémateriallets sista kapitel.

Kapitel 11. Elevers och lärares upplevelse av sex- och samlevnadsundervisningen – en utgångspunkt för lokal kompetensutveckling

Florentina Lustig beskriver i kapitlet hur tidigare rapporter från Skolverket (2000) och Myn-digheten för skolutveckling (2005) visar att läroplanens syn på lärande inom sex och samlevnad inte har fått ett generellt genomslag i undervisningen. Trots att exempelvis rektorerna har huvudansvar för de ämnesövergripande områdena har många skolor inte lyckats att samordna sex- och samlevnadsundervisningen och anpassa den efter läroplanens krav. För att få en mer aktuell överblick av läget granskar Florentina Lustig utvalda studentuppsatser (2006-2009) om lärares och elevers upplevelser av undervisningen i sex och samlevnad vid nationella socionom-, folkhälso- och lärarutbildningar. Dessa studentuppsatser belyser den aktuella problematiken kring sex- och samlevnadsundervisningen och kan därför med fördel användas som underlag i samband med en lokal kompetensutveckling.

Göteborg 20120301

Anita Wallin (anita.wallin@ped.gu.se)

Viktoria Bengtsdotter Katz (viktoria.bengtsdotter@ped.gu.se)

Magnus Hermansson Adler (magnus.hermansson@ped.gu.se)

Olle Katz (olle.katz@ped.gu.se)

Florentina Lustig (florentina.lustig@ped.gu.se)

Eva West (eva.west@ped.gu.se)

Innehållsförteckning

Kapitel 1. En forskningsöversikt om undervisning i sex och samlevnad	15
Sammanfattning	15
Inledning	15
Forskningsöversikten – ett diskursunderlag	16
Forskning om undervisningsinterventioner i sex och samlevnad	17
Utvärdering av undervisning om sex och samlevnad	20
Synen på sex och samlevnad	22
Sammanfattning	32
Förslag till frågor att diskutera	33
Referenser	34
Kapitel 2. Sex och samlevnad i läroplaner 2011	37
Sammanfattning	37
Kursplaner och ämnesplaner	37
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11	38
1. Skolans värdegrund och uppdrag	38
2. Övergripande mål och riktlinjer	39
3. Kursplaner	39
Gymnasiets ämnesplaner för gymnasiegemensamma ämnen samt biologi	46
Ämnesplan för biologi på gymnasiet	49
Förslag till uppgifter	50
Referenser	50
Kapitel 3. Elevers uppfattningar och kunskaper om innehåll i sex- och samlevnads- undervisning	51
Sammanfattning	51
Inledning	51
Elevernas svar på enkäten	52
Didaktiska reflektioner	61
Förslag till uppgifter	64
Referenser	65
Bilaga: Enkät om kärlek, sex och relationer	66
Kapitel 4. Elevfrågans lärandefunktion i sex- och samlevnadsundervisningen	71
Sammanfattning	71
Inledning	71
Frågor som kvalificerar eleven	72
Analys	72
Sexuell identitet och sexuell kompetens – en alternativ kategorisering	73
Frågans funktioner i lärandet	74
Frågans ursprung	75
Förslag till uppgifter	76
Referenser	76
Kapitel 5. Formativ utvärdering inom sex- och samlevnadsundervisning	79
Sammanfattning	79
Inledning	79
Lärande och formativ utvärdering	79
Klassaktiviteter	80

Återkoppling på individnivå - positiva effekter.....	81
Återkoppling på individnivå - negativa effekter.....	82
En förändrad klassrumskultur.....	83
Bedömningsexempel – sex och samlevnad.....	83
Förslag till uppgifter.....	86
Referenser.....	86
Kapitel 6. Sex och samlevnad – en kort läroboksanalys.....	87
Sammanfattning.....	87
Inledning.....	87
Formella och allmänna krav på läroboken.....	87
Allmänna krav på en god lärobok i biologi.....	88
Analysens inriktning.....	88
Analysens uppbyggnad.....	89
Analysresultat.....	90
Exemplet Livskunskap.....	94
Integration i lärandet.....	94
Sammanfattning av analysresultatet.....	95
Förslag till uppgifter.....	95
Referenser.....	96
Kapitel 7. Värderingsövningar i sex- och samlevnadsundervisningen – en bra metod för lärande?.....	97
Sammanfattning.....	97
Inledning.....	97
En snabb bild från klassrummets vardag.....	97
Bakgrund.....	98
Forskning och metodlitteratur.....	99
Värderingsövningarnas kritiska punkter.....	99
Sex och samlevnad – ett normativt ämne.....	100
Övergripande kritiska synpunkter.....	101
Kritiken.....	101
Erfarenheter från kursdeltagare.....	102
Reflektioner.....	103
Förslag till diskussionsuppgifter.....	103
Referenser.....	104
Kapitel 8. ”Man har liksom fått samma bok flera gånger”.....	105
– om boksamtal i sex- och samlevnadsundervisningen.....	105
Sammanfattning.....	105
Inledning.....	105
Boksamtal om sexualitet och relationer.....	106
Läsaren upptäcker sig själv mellan raderna.....	107
Boksamtal.....	107
Läro- och skolsköterskeröster om boksamtal.....	110
Förslag till uppgifter.....	111
Referenser.....	112
Bilaga.....	113
Kapitel 9. Skriva i sex- och samlevnadsundervisning.....	115
Sammanfattning.....	115

Skriva i skolan.....	115
Ämnesspråk.....	117
Tre skrivuppgifter	117
Förslag till uppgifter	123
Referenser	123
Kapitel 10. Hur kan sex- och samlevnads-undervisningen ämnesintegreras?	125
Sammanfattning	125
Inledning	125
Olika former av ämnesintegration	126
Resultat	126
Diskussion.....	128
Förslag till uppgifter	129
Referenser	129
Kapitel 11. Elevers och lärares upplevelse av sex- och samlevnadsundervisningen – en utgångspunkt för lokal kompetensutveckling	131
Sammanfattning	131
Inledning och kort bakgrund.....	131
Några problemområden	132
Undervisningsinnehåll	134
Lärares kunskaper och personliga egenskaper.....	135
Kort summering	136
Förslag till uppgifter	136
Referenser	137

Kapitel 1. En forskningsöversikt om undervisning i sex och samlevnad

Anita Wallin, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Att undervisning ska vara forskningsbaserad eller kunskapsbaserad poängteras allt tydligare i dagens skoldebatt och det gäller även området sex och samlevnad. I den internationella forskningslitteraturen är svenska studier om undervisning av sex och samlevnad mycket sällsynta. Svensk forskning synliggörs i detta kapitel genom att resultat redovisas från fem svenska doktorsavhandlingar som studerat sex- och samlevnadsundervisning. Kapitlet inleds med ett avsnitt om interventionsstudier utifrån en forskningsöversikt som illustreras med två exempel. Synen på sex och samlevnad så som den framkommer i ett trettiotal artiklar från den internationella tidskriften *Sex Education* presenteras därefter. Det är elevers, forskares och lärares syn på sex och samlevnad i samband med undervisning som lyfts fram och diskuteras. I detta sammanhang avslutas avsnitten med frågan: Vad säger svensk forskning?

Inledning

All undervisning vilar ytterst på vetenskap och beprövad erfarenhet. För att inte undervisningen ska utgå från föråldrad vetenskaplig kunskap krävs att läraren håller sig uppdaterad. I denna text presenteras därför sammanställningar av resultat från vetenskaplig litteratur, artiklar och avhandlingar som behandlar undervisning och lärande om sex och samlevnad. Syftet är att få en överblick över forskningsresultat, som kan tjäna som grund för en forskningsbaserad undervisning såväl inom lärarutbildning som grundskola, gymnasieskola och lärarfortbildning.

Sammanställningen inleds med en redovisning av så kallade interventionsstudier, vilket betyder att man i forskningen prövat hur en insats för att utveckla sex- och samlevnadsundervisning med ett speciellt syfte har fungerat. Först presenteras resultat från en forskningsöversikt som sammanfattar resultat från många olika studier, en så kallad review-artikel. Därefter följer två exempel på svenska interventionsstudier. Därefter ett kort avsnitt om utvärdering av undervisning om sex och samlevnad. För att synliggöra svensk forskning om sex- och samlevnadsundervisning avslutas forskningsöversiktens olika avsnitt om synen på sex och samlevnad med en redovisning av resultat från några svenska avhandlingar för att belysa området.

En stor del av underlaget bygger på ett trettiotal artiklar från den engelska tidskriften *Sex Education* från år 2001 till år 2008. Tidskriften har utkommit sedan 2001 och från och med 2005 utkommer den med fyra nummer per år. Som en följd av tidskriftens höga renommé, finns den nu representerad vid landets främsta universitets- och högskolebibliotek. Då tidskriften ännu inte är särskilt frekvent vid folkbibliotek och skolbibliotek finns det all anledning att uppmärksamma dess innehåll i detta sammanhang. Större delen av det undersökta materialet har sitt ursprung i västvärlden, och speciellt den anglosaxiska kulturen med Storbritannien, Australien och Nya Zeeland, och kan därför inte sägas representera ett globalt perspektiv. Detta urval kan motiveras av att svensk forskning om undervisning i sex och samlev-

nad till stor del influeras av vetenskapliga rön, som har sitt ursprung i en europeisk eller amerikansk kontext. Det betyder inte att forskning kring detta område i andra världsdelar saknar betydelse, men för att förstå och förklara undervisningsinnehållet i de svenska skolorna måste särskild uppmärksamhet riktas mot den strida ström av forskningsresultat som härrör från Europa och Amerika.

Urvalet av material vilar på ett högt värde av så kallad interbedömarreliabilitet. Det innebär att minst två erfarna forskare oberoende av varandra fastställer vilket material, som är av gemensam betydelse för undersökningen och därför kan bli föremål för kategorisering och analys. Forskarna har i sitt arbete ställt frågor som även den enskilda läraren kan arbeta med såsom: Har frågorna varit adekvata? Har metoden använts på ett konsekvent sätt? Går resultatet att generalisera?

Forskningsöversikten – ett diskursunderlag

En forskningsöversikt bygger på en sammanställning av korta referat från empiriska och teoretiska undersökningar. Sammanställningen kan fylla olika funktioner i olika sammanhang. Forskaren använder översikten till att förstå och förklara sina egna forskningsresultat inom samma område. Studenten använder den som en introduktion till studier i ämnet. En läroboksförfattare använder stoffet i översikten till att skapa en text som fungerar i ett undervisnings-sammanhang. Journalisten vid en tidning/radio eller TV plockar ut några intressanta delar till ett kort nyhetsinslag eller en bakgrundsartikel. När samma forskningsdata vandrar från ett akademiskt sammanhang till ett massmedialt förändras också texten. Språket blir enklare och sammanhangen i texten blir kortare och förenklade.

I alla dessa olika sammanhang utvecklas typiska sätt att tala och teoretisera kring texten, som här utgörs av en sammanställning av teoretiska och empiriska studier av sex- och samlevnadsundervisning. Efter en tid blir sättet att tala och uttrycka sig normerande, då vissa åsikter kommer att dominera. Det kanske är en ledande professor eller en framgångsrik journalist vid TV, som markerar vad som är riktiga och oriktiga uppfattningar. På så sätt har förutsättningar till en diskurs eller avgränsat kunskapsområde inom sex- och samlevnadsundervisningen uppstått. Och alla som sysslar med sex och samlevnad tvingas att förhålla sig till de åsikter och teorier som för stunden dominerar i diskursen. I annat fall ställer de sig utanför det offentliga samtalet och förlorar allt inflytande.

Det var den franske filosofen och socialhistorikern Michel Foucault (1926-1984) som uppmärksammade världen på att det fanns en mängd diskurser i ett samhälle, där de som hade makten över diskursens innehåll ville visa vad som var normalt och onormalt. Inom de västerländska samhällena fanns länge en diskurs som till exempel visade att ett sexuellt avvikande beteende också var onormalt, ovanligt och sjukt. Så långt fram under det europeiska 1900-talet var exempelvis homosexuellt beteende något så onormalt att det var straffbart. Foucault uppmanar oss att studera sexualitetens diskurser för att komma underfund med hur vi själva förhåller oss till tvånget att tänka på ett visst sätt. Om vi studerar diskursen noga får vi förutsättningar till att avslöja förtryckets mekanismer och frigöra oss från myter och fördomar. (Foucault, 2009)

Utifrån Foucaults tankar får vi som undervisar i sex och samlevnad vara medvetna om risken att vi förmedlar normerande åsikter som utestänger och diskriminerar grupper av människor vars sexuella beteende vi inte uppfattar som normalt. Samtidigt får vi vara uppmärksamma på vilka diskurser våra elever kommer i kontakt med. Vem säger vad till dem om sex och samlevnad? Är det föräldrarna, kamraterna, läraren, läroboken, sexspalten i kvällstidningen eller den pornografiska filmen? Och varifrån har alla dessa informationskällor hämtat sina kun-

skaper? En stor del av kunskapsunderlaget kommer från forskningsresultat med ursprung i västvärlden, men på vägen från forskningen till kvällstidningen har en förändring ägt rum. Om vi låter våra elever kritiskt granska denna förändringsprocess blir de också medvetna om vilken betydelse olika diskurser har.

Forskning om undervisningsinterventioner i sex och samlevnad

För att se på vilket sätt undervisningsmål bäst kan uppnås, kan forskarna göra en allmän eller specifik intervention i en pågående undervisningsprocess. Med intervention menas att undervisningen tillförs ett nytt moment eller innehåll. En allmän intervention kan till exempel utgöras av en undervisning om sex och samlevnad om det inte funnits någon undervisning i sex och samlevnad tidigare. När forskarna arbetar med en specifik intervention finns det ett tydligt avgränsat ämnesinnehåll i interventionen som exempelvis STI (sexuellt överförbara infektioner)/hiv, kondomanvändning, våldtäkter eller oönskade graviditeter. Vanligtvis finns det i båda fallen en annan undervisningsgrupp som fortsätter den ordinarie undervisningen utan någon intervention och utgör en så kallad kontrollgrupp. På det sättet blir en jämförelse möjlig.

Det finns olika sätt att förhålla sig till syfte och mål med sex- och samlevnadsundervisningen. Allmänt sett vill skolan i alla länder stödja ungdomar till att fatta kloka beslut och utveckla förutsättningar för att skapa goda och hälsosamma framtida sexuella relationer. Men hur detta ska gå till skiftar från land till land och från kultur till kultur. I en globalt upplagd forskningsöversikt presenterad av Kirby, Laris och Rolleri, (2007) sammanställde författarna resultat från 83 olika studier. Av studierna fokuserade 52% enbart på förebyggande av STI/hiv, 31 % fokuserade på förebyggande av STI/hiv och oönskade graviditeter samt 17% fokuserade enbart på oönskade graviditeter. Den inverkan programmen fick sammanfattas i åtta punkter (n=antal studier).

1. *Sexuell debut* (n=52)
Studierna visade att programmen inte generellt tidigarelade den sexuella debuten
2. *Sexuell aktivitet* (n=31)
I en tredjedel av studierna visade minskning av den sexuella aktiviteten och i två tredjedelar visade ingen effekt (tre studier visade ökning)
3. *Antal sexpartner* (n=34)
En tredjedel av studierna visade minskning av antal partner och två tredjedelar visade ingen effekt (en studie visade ökning)
4. *Användande av kondom* (n=54)
Nästan hälften visade på ökad användning av kondom och ingen på minskad
5. *Användande av preventivmedel* (n=15)
I sex studier fann man ökad användning, åtta ingen effekt och en minskad användning
6. *Sexuellt riskbeteende* (n=28)
Hälften av programmen medförde minskat risktagande och ingen studie visade ökat
7. *Graviditetsfrekvens* (n=13)
Tre studier visade färre graviditeter, nio ingen effekt och en fler
8. *STI frekvens* (n=10)
Två studier visade lägre frekvens STI, sex ingen effekt och två högre frekvens

Dessa program visade en mycket större positiv inverkan på sexuellt beteende än negativ. Dessa resultat tillbakavisar den oro som finns/har funnits i vissa länder, och inte minst i USA,

för att sexuell kunskap skulle öka tonårsgraviditeter, STI och sexuell aktivitet generellt. Sammanfattningsvis konstaterar författarna att effektiva undervisningsprogram uppvisar vissa gemensamma kännetecken.

Först måste *förutsättningarna* för undervisningen anges i kursplanen eller motsvarande:

- Skapa ett lärararbetslag med skilda och kompletterande kompetenser
- Identifiera elevgruppen och dess särskilda behov
- Konstruera en logiskt uppbyggd kursplan som beaktar hälsomål och hälsobeteende, riskbeteende och hur risker kan undvikas
- Planera för en verksamhet som överensstämmer med samhällets värdegrund och tillgängliga resurser
- Testa undervisningen genom en pilotversion

Kursplaneinnehållet måste sedan specificeras med mål och metoder:

- Tydliga hälsomål kring exempelvis STI/hiv-prevention och tonårsgraviditeter
- Visa på konkreta sätt att uppnå dessa hälsomål
- Bearbeta attityder, normer och beteenden som styr sexuellt beteende
- Undervisningen ska äga rum under trygga förhållanden
- Erbjud en variation av arbetsätt
- Låta eleven utveckla ett aktivt och individuellt förhållningssätt till undervisningens innehåll
- Anpassa undervisningen till elevernas ålder, intressen och sexuella erfarenheter
- Genomför undervisningen på ett sammanhängande sätt

Kursplanen ska slutligen *implementeras*:

- Säkerställ ett administrativt och idémässigt stöd från skolledning och ansvariga i den kommunala förvaltningen
- Specialutbilda särskilt utvalda och motiverade lärare som får handledare som stöd
- Visa fördelarna med undervisningen genom att marknadsföra den
- Låt en hög grad av trovärdighet lysa genom hela undervisningen

Forskarna menar att det med denna typ av undervisningsdesign finns goda förutsättningar till att reducera specifika sexuella riskbeteenden och hur effektiv undervisningen blir beror på varaktigheten. (Kirby, Laris & Rolleri, 2007)

Tillsammans med ytterligare internationella interventionsstudier presenteras denna studie av Kirby, Laris och Rolleri också i en kunskapssammanställning av Forsberg (2007).

Interventionsstudier i Sverige

I den internationella forskningslitteraturen är svenska interventionsstudier inom området sex och samlevnad mycket sparsamt förekommande, något som också Forsberg (2007) konstaterar. Vid sökning i den pedagogiska databasen *Eric* visade det sig att svensk forskning om undervisning i sex och samlevnad är så gott som obefintlig, åtminstone vad som hittades med hjälp av sökorden *sex education* och *Sweden*. Totalt gav sökningen tre träffar mellan åren 2000 och 2011. Här följer två exempel från interventionsstudier i Sverige. Båda studierna presenteras också av Forsberg (2007), våra respektive presentationer är fristående från varandra.

Utbildning har effekt – Allmän intervention

Effektiva utbildningsprogram i sex och samlevnad har större förutsättningar att lyckas om de inriktar sig mer på färdigheter än kunskaper (Kirby, Laris & Rolleri, 2007). Tina Kindebergs

avhandling från 1997 visar att för eleverna i hennes studie är det också annat än kunskaper som framträder som mest väsentligt för lärandet i sex och samlevnad. Hon påpekar att kunskaper om enskilda begrepp har mindre betydelse för elevers lärande än elevers egna uppfattningar och erfarenheter.

Avhandlingen inleds med frågan: Vilka möjligheter har skolan att påverka elevers tänkande inom området aids och sex? Datainsamlingen skedde genom enkäter och intervjuer samt att lärarna dokumenterade sin undervisning. Forskaren följde 13 lärare och deras elever i 15 klasser under två år och därtill fanns kontrollgrupper tillgängliga. Totalt medverkade 548 elever från grundskolans senare del och gymnasiet.

Undervisningen i projektgruppen byggde på vad man kallade djupinriktad metodik, vilket betyder att lärarna inte förmedlar begreppen, utan att eleverna får arbeta och tolka texter med hjälp av dem. Då skulle eleverna få en djupare förståelse och kunna påverka egna attityder och utveckla en aktiv handlingsberedskap. De centrala begreppen i undervisningen var smittskydd och smittrisker/smittspridning i relation till, förutom fakta, både attityd och handlingsberedskap. Lärarna i projektet hade tillgång till en lärarhandledning, som byggde på forskningsresultat om dagstidningars möjligheter att via autentiska texter om aids och sex främja djupförståelse hos eleverna

Efter ett års undervisning fanns inga signifikanta skillnader mellan projektgruppen och kontrollgruppen vad gäller faktakunskaper, attityder eller handlingsberedskap. Detta resultat förvånade både forskare och lärare, eftersom massiva undervisningsinsatser skett i projektgruppen. Men lärarna blev nu intresserade av den kategorisering som forskaren gjort av elevernas svar på enkäten, och de var förvånade över den stora variation som fanns bland elevuppfattningarna. Lärarna kände sig därför stimulerade till att fortsätta att utveckla sin undervisning och önskade utgå från elevuppfattningarna för att förändra sin undervisning. Ett exempel på en vanlig elevuppfattning var att *säkert sex* var liktydigt med *inte bli med barn*. För alla stod det klart att utvärdering av undervisning har stor betydelse. Samtidigt blev lärarna medvetna om betydelsen i undervisningen av sina egna ofta outtalade värderingar.

Första årets resultat ledde till att forskaren förflyttade fokus från relationen innehåll - elev till relationen lärare – elev – innehåll. I lärarnas dokumentation kunde man nu också se en förskjutning mot arbetsuppgifter, där eleverna fick använda sitt eget kunnande. Tidigare hade lärarna i huvudsak använt den elevaktiva metoden med fråga och svar. Nu försköts undervisningen mot en minskning av begreppsdefinitioner till förmån för händelser relaterade till elevernas livsvärld. I det sammanhanget blev det tydligt att läraren måste bidra med erfarenheter kopplade till den egna personen. Detta främjade ett djupinriktat lärande samtidigt som såväl lärare som elever utvecklade ett kritiskt förhållningssätt till aids och sex. Forskaren pekar på att den genomgående förändring, som skedde mellan år ett och två i forskningsprojektet bestod i att lärarna såg det nödvändiga sambandet mellan målets och metodikens utformning.

Efter andra året besvarade projektgruppens elever enkätfrågorna signifikant bättre än kontrollgruppen. Tina Kindeberg menar att en djupinriktad undervisning kan påverka elevernas handlingsberedskap på ett positivt sätt samtidigt som lärarens stora betydelse synliggörs. Lärarna uppmärksammas därför på möjligheten att utveckla den individuella lärarrollen i en känslomässig gemenskap med eleverna där begrepp i konsekvensinriktade situationer kan få en stor betydelse. Den formativa utvärderingen var alltså ett bärande inslag i Tina Kindebergs avhandling. Undervisningens inriktning ändrades tack vare den uppföljning som gjordes efter projektets första år.

Utbildning har effekt – Specifik intervention

Syftet med denna studie av Larsson, Eurenus, Westerling och Tydén (2006) var att utvärdera en specifik intervention om kondom användning och akut-p-piller (APP) bland en grupp gymnasieelever på media-, hotell- och restaurangprogrammen. Hypotesen var att interventionen skulle öka kunskapen om, attityder till, och användning av preventivmedel i interventionsgrupperna.

Vid starten visade det sig att 77 % av eleverna hade erfarenhet av sexuellt umgänge. Fler än en tredjedel av de 293 sexuellt erfarna eleverna hade haft sin första erfarenhet före 15 års ålder. Det vanligaste preventivmedlet vid första samlaget var kondom, använt av 60 %. Det vanligaste preventivmedlet vid senaste samlaget var oralt intaget medel, 42 %.

Majoriteten av eleverna hade god kunskap om kondom användning redan vid starten av interventionen och de flesta (96 %) hade hört talas om APP. Detalj kunskaperna om APP var dock dåliga men ökade i interventionsgruppen. Elevernas attityder till kondom användning var oförändrad under interventionen och attityderna påverkades inte. Däremot påverkades attityderna till APP positivt.

Användning av kondom och ett självständigt tänkande kring ansvar och risker ökade i interventionsgruppen men förblev oförändrad i kontrollgruppen. Användandet av APP förändrades inte och ingen var beredd att använda eller rekommendera APP efter interventionen. Vänner och media var den största källan till information om APP i båda grupperna före interventionen. Ett år senare var mönstret likadant i kontrollgruppen men i interventionsgruppen hade skolan blivit huvudkällan till information.

Denna studie visar att undervisningsprogrammet tillsammans med fri tillgång till kondomer förändrade vissa attityder och ökade användningen av kondomer. Attityder till kondomer var dock ganska negativa i vissa avseenden och detta förbättrades inte genom interventionen. Författarna tror att den utökade tillgången på kondomer samt diskussioner i grupper kring detta kan ha reducerat vissa barriärer mot kondom användning. (Larsson, Eurenus, Westerling & Tydén, 2006)

Utvärdering av undervisning om sex och samlevnad

Ovanstående avsnitt om interventionsstudier innehåller alla moment av utvärdering. Detta är nödvändigt för att överhuvudtaget kunna visa på vilka effekter en intervention har haft. Nu följer ett avsnitt om utvärdering av undervisning om sex och samlevnad som tar upp forskningsresultat från studier som specifikt fokuserar utvärdering. Avslutningsvis redovisas en svensk statlig utvärdering *Nationella kvalitetsgranskningar* för att ge ett svenskt bidrag till utvärderingsavsnittet.

En utvärdering kan principiellt vara formativ eller summativ. Den formativa utvärderingen är en slags uppföljning av ett pågående lärande, vilken tillåter korrigeringar under pågående läroprocess. Läs gärna kapitlet i detta idématerial av Eva West med titeln *Formativ utvärdering inom sex- och samlevnadsundervisning*. Den summativa utvärderingen däremot äger rum sedan läromomentet är avslutat. Då kan inga korrigeringar komma till stånd, utan erfarenheterna får utgöra underlaget till förbättringar av undervisningen i samband med nästa tillfälle. Eller som i interventionsstudierna ovan där erfarenheterna publiceras i vetenskapliga publikationer för att sprida resultat om olika programs effektivitet.

Den summativa utvärderingen vill ofta belysa elevernas attityder, värderingar och kunskaper efter slutförd undervisning. Några studier från Storbritannien visade exempelvis på olika ge-

nusaspekter av attityder till undervisningen. I intervjuerna med killarna framkom att sex- och samlevnadsundervisningen ofta upplevdes som kvinnocentrerad och att den inte var tillräckligt explicit (Buston & Wight, 2006). I en annan studie från Storbritannien framkom att tjejer upplevde att killar inte tog området tillräckligt på allvar (Twine, Robbé, Forrest & Davies, 2005). Samma utvärdering visade att drygt hälften av eleverna ville ha mer sex- och samlevnadsundervisning, cirka 40 % tyckte de fått tillräckligt och 5 % tyckte de fått för mycket. Vidare lyfter Twine m.fl. fram att tjejer var mer informerade än killar vad gäller sexuella frågeställningar. Exempelvis uttryckte fler tjejer än killar att de alltid ska använda kondom. Men samtidigt svarade tjejerna signifikant oftare att de kände sig generade av att köpa kondomer och att föreslå användning. Fler tjejer än killar var oroliga för att ungdomsmottagningen skulle berätta för föräldrarna om att de ville ha preventivmedelsrådgivning, totalt 38 % av eleverna.

Skolverkets utvärdering av svensk sex- och samlevnadsundervisning

Skolverkets stora utvärdering av den svenska skolans sex- och samlevnadsundervisning 1999 gjordes som en kvalitetsgranskning (Skolverket, 2000). Kvaliteten beskrevs utifrån hur denna undervisning bedrevs i förhållande till de uppsatta målen.

Granskningen av *jämställdhetsperspektivet* visade att speciellt de kvinnliga och manliga identiteterna och sexualiteten behöver lyftas fram mer i undervisningen. I många fall verkar skolorna lägga mer kraft på att stärka tjejerna än killarna, vilket inte följer de rekommendationer som ingår i jämställdhetsperspektivet. Man bör göra motsvarande satsningar även på killar. Tjejer och killar bör få lika stort inflytande på planeringen av innehållet i sex- och samlevnadsundervisningen i alla skolor.

Med ett *hälsofrämjande perspektiv* menas att undervisningen utgår ifrån och stärker det som är positivt i de ungas sexualitet och liv. Det konstaterades att det i alldeles för många skolor fortfarande föreligger ett fokus på ett *risk- eller sjukdomsperspektiv* i sex och samlevnadsundervisningen. För att övergå till ett hälsofrämjande perspektiv behövs det en kompetensutveckling och samtal mellan alla parter inblandade i undervisningen, konstaterade Skolverket.

Rapporten granskade också *balansen mellan elevperspektiv och vuxenperspektiv* i sex- och samlevnadsundervisningen. Frågan gällde huruvida man i undervisningen tagit hänsyn till elevers behov och frågeställningar. Resultaten visade att undervisningen bör närma sig eleverna och att det behövs en större förankring i elevers värld, deras frågor och deras behov, som ofta skiljer sig från de vuxnas behov och intressen. Samtal i mindre grupper var en uppskattad form av undervisning bland eleverna.

Vid undersökningen av skolans *syn på lärande* granskade man om den överensstämde med läroplanen, om det fanns en balans mellan fakta och reflektion och om olika ämnens perspektiv integrerades i sex- och samlevnadsundervisningen. Det visade sig att ett stort antal elever i grundskolan fortfarande får sex- och samlevnadsundervisning enbart i biologiämnet och utan perspektiv från andra ämnen. Detta leder till en obalans mellan fakta och reflektion och betyder att undervisningen inte följer styrdokumentens rekommendationer angående ämnesintegrering inom detta kunskapsområde. Det var också mycket påtagligt att de flesta av de 29 undersökta gymnasieskolorna knappt hade någon undervisning alls, vilket strider emot alla elevers rätt till en likvärdig undervisning.

Många av ovan nämnda brister berodde på svagheter i *styrning och organisation* av undervisningen, vilken enligt Lpo94 och Lpf 94 ingår i rektors ansvar. Medan styrdokumentet innehåller mål för sex och samlevnadsundervisning i grundskolan, saknas motsvarande mål för gymnasieskolan. Inspektörer kunde visa att det bara var i 14 av de 51 granskade grundsko-

lorna och i sex av de granskade gymnasieskolorna, som rektorn utövade styrning. Det behövs alltså fler intresserade och engagerade rektorer för att utveckla och förbättra undervisningen i sex och samlevnad.

Dessutom hade bara ett fåtal av grundskolorna och gymnasieskolorna (4 av 51 grundskolor och i 6 av 29 gymnasieskolor) nedskrivna mål för sin sex- och samlevnadsundervisning. Tydliga målbeskrivningar bör utarbetas i samarbete mellan skolledning, lärare och elever och tillämpas i alla skolor. I de flesta skolor saknades både utvärderingar och dokumentation av sex- och samlevnadsundervisningen, samtal mellan skolledning, lärare och elever samt tydliga rekommendationer från skolledningen, vilket är nödvändiga delar i en bra undervisning. Granskningen visade också att många lärare känner sig obekväma i en undervisningssituation, där de känner att de saknar adekvata kunskaper. Lärarna uttryckte därför ett behov av kompetensutveckling inom sex- och samlevnadsområdet, vilket kräver ekonomiska resurser och ett större engagemang från skolledningen. En stark styrning från skolledningen behövs för åtgärda befintliga brister och att garantera en likvärdig utbildning som elever har rätt till.

Synen på sex och samlevnad

Vi inleder med en diskussion om olika diskurser som forskare identifierat i samband med sex- och samlevnadsundervisning. Därefter presenterar vi den syn på sex och samlevnad som framträder i forskningslitteraturen och fokuserar på elevers, lärares och forskares syn på sex och samlevnad. Varje avsnitt avslutas med frågan: Vad säger svensk forskning? Den besvaras med hjälp av fem svenska avhandlingar vars resultat presenteras och diskuteras i förhållande till de internationella studierna.

Sex och samlevnad som olika diskurser

Det finns många definitioner på begreppet diskurs. Här använder vi en enkel definition som säger att begreppet beskriver ett avgränsat kunskapsområde som har gemensamma begrepp, tankar och teorier. Som vi ska se längre fram, påverkar innehållet i en diskurs ofta vårt sätt att tänka och förhålla oss till verkligheten. I detta fall handlar det om vårt sätt att som pedagoger och hälsovårdspersonal närma oss skolans sex- och samlevnadsundervisning med dess möjligheter och problem. Avsnittet bygger på forskningslitteratur från tidskriften *Sex Education*.

Vid analyser av läroplaner och kursplaner fann forskare från Australien tre olika diskurser kring sex- och samlevnadsundervisning, nämligen en konservativ, en riskminimerande samt en emancipatorisk eller frigörande (Farrelly, O'Brien & Prain, 2007). Frånvaron av en renodlad diskurs om njutning och lust blev tydlig. Detta återkommer i flera sammanhang, där en konservativ och riskminimerande diskurs vill lyfta fram risker och våld förknippade med sexualitet.

Kanadensaren Gilbert (2007) vill nyansera denna samlade negativa bild och lyfter därför fram värdet av en frigörande diskurs. Han påpekar att sex och samlevnad gäller de mest intima av livets alla sidor såsom kärlek, förlust, sårbarhet, makt, vänskap och aggression. Sex och samlevnad handlar om ungdomar som skapar sitt jag, finner kärlek utanför familjen och lär känna sin nya vuxna kropp. Gilbert menar att vi behöver en teori för ungdomens sexualitet för att förstå hur den skiljer sig från vuxnas. Han ställer därför den radikala frågan: Vad skulle det innebära för vuxna att se ungdomar som sexuella subjekt, som har rätt att uppleva sexuella risker, och samtidigt ge ungdomarna ansvar för att skapa förutsättningar för hänsynsfullhet, omhändertagande och nyfikenhet både i och utanför skolan? Härigenom sätter han behovet av att eleven får chans till en frigörelse inom ramen för en livsvärldsorienterad sex- och samlev-

nadsundervisning. Med livsvärld menar vi här lite förenklat den till synes självklara och vardagliga värld vi kan uppfatta i tillvaron med vår familj och våra mest betydelsefulla vänner och förebilder.

Men i forskningslitteraturen finns det exempel på den frigörande diskursen, där lusten bidrar till emancipationen från gamla normer och förväntningar från omgivningen. I en studie av Measor (2006) från Storbritannien, där unga sexuellt aktiva kvinnor mellan 18 och 22 intervjuades med hjälp av *peers* (jämbördiga personer såsom andra studenter), blev det uppenbart att erotik är överordnad varje sexuell säkerhetsdiskurs eller riskminimering. Lust och njutning är viktigare än risker. Detta blev tydligt när kondom användning kom på tal. Lusten fick inte brytas av att en kondom skulle träs på, för då kunde pojkvännerna bli stressade och tappa erektionen. Med andra ord fann de unga kvinnorna det svårt att avbryta det sexuella umgänget för att överväga skydd. De pratade om att de blev ”*carried away with ourselves*”.

Men forskningen ger ingen entydig bild av tjejers roll vid kondom användning. I exempelvis en norsk studie undersöktes tre skolor från resurssvaga områden i Oslo. Resultatet gav vid handen att tjejers åsikter, starkt påverkade av deras föräldrars åsikter, var den mest betydelsefulla faktorn som påverkar killars kondom användning (Myklestad & Rise, 2008). Här var det alltså den riskminimerande diskursen som tog överhanden. Så en och samma företeelse inom sex och samlevnad kan alltså tolkas utifrån skilda diskurser.

Vad säger svensk forskning och internationell forskning om Sverige?

I Sverige var vi först i världen med att införa obligatorisk sexualundervisning 1955. Den bejakande synen fick brett genomslag på 1970-talet, men tonades ned under 1980-talet då hiv/aids-epidemin ställde riskerna i fokus, för att nu återigen ha ett bejakande perspektivet. Bäckman (2006) konstaterar i sin avhandling att *...lärare idag förväntas ge sina elever en i grunden positiv syn på såväl sexualitet som samliv* (s. 11). Men det betyder förstås inte att man ska undvika svåra och problematiska områden inom sex och samlevnad. Bolander (2009) som undersökt sexualupplysnings- och sexualundervisningsprogram i TV konstaterar *...att sexualupplysning och sexualundervisning balanserar mellan att behandla riskaspekter och bejakande aspekter av sexualitet* (s. 26).

Bäckman (2006) följde undervisningen i en gymnasieklass under sex- och samlevnadsundervisningen i sin avhandling. Vid intervjuerna visade eleverna att de tagit till sig en bejakande inställning till sexualitet och samliv. Trots det valde ungdomarna i intervjuerna ofta att prata om smärta, svek, rädsla för STI och oönskade graviditeter trots att Bäckman ville styra in intervjuerna på positiv sexualitet.

I en undersökning från Australien skriver Milton (2003) i inledningen av artikeln en intressant sak rörande vår syn på undervisning i sex och samlevnad. De refererar till forskningsresultat som visar att i länder som Nederländerna, Sverige, Frankrike och Tyskland, som har en öppen och mer flexibel syn på sex- och samlevnadsundervisning, har ungdomar den lägsta frekvensen av sexrelaterade hälsoproblem i västvärlden. I dessa länder är antalet oönskade graviditeter och frekvensen av STI lägre och ungdomarna har en senare sexualdebut. Detta stämmer med vad Bolander (2009) kan konstatera utifrån sin litteraturgenomgång nämligen att svenska upplysnings- och undervisningsprogram har mycket mer öppen och bejakande attityd till sex och samlevnad än t.ex. USA och Storbritannien.

Några jämförelser i synen på sex och samlevnad mellan länder

Undervisningen i sex och samlevnad återspeglar generellt ofta den syn ett samhälle har på familjen och specifikt vad samhället anser om exempelvis användningen av preventivmedel

och då särskilt kondom. I en artikel från Nederländerna presenterar Ferguson, Vanwesenbeeck och Knijn (2008) en jämförelse av unga människors sexuella hälsa i Nederländerna och USA. Den holländska sex- och samlevnadsundervisningen beskrivs ofta som öppen, liberal, positiv och omfattande till sitt innehåll, på samma sätt beskrivs den svenska i Milton (2003), se ovan. Detta jämfört med USA, som ofta har en konservativ utbildningstradition som förmedlar avhållsamhet. Skillnaderna mellan Nederländerna och USA är små när det gäller sexuell aktivitet bland de unga, men när det gäller användning av preventivmedel finns stora skillnader. Ungdomar i Nederländerna använder preventivmedel i mycket större utsträckning och detta medför att de har färre tonårsgraviditeter, färre barn till unga föräldrar samt färre aborter än deras jämnåriga i USA.

Det går dock inte att generalisera all undervisning i USA. I en artikel jämförde Blinn-Pike (2008) förhållandena med avseende på sex och samlevnad för lärare i städer och på landsbygden i USA. Det fanns många likheter bland lärarna och de var till exempel lika måna om elevernas bästa. Men man fann också skillnader som påverkade lärarna. Exempelvis var religiositeten större på landet, lärarna var mindre anonyma och blev lättare utsatta för kritik. I städerna var skolorna och lärarna mer öppna, liberalare och mer progressiva i sitt förhållnings-sätt.

Men det puritanska förhållningssättet om avhållsamhet innan äktenskapet avspeglar en politisk idévärld som betonar kristna värden och betydelsen av kärnfamiljen. Just av dessa skäl avstår många skolor i USA helt från att undervisa om preventivmedel och att exempelvis dela ut kondomer. Detta är fullt möjligt, eftersom det inte finns någon statlig styrning av skolornas sex- och samlevnadsundervisning. Men resultatet är till synes kontraproduktivt (Bartz, 2007).

Kanske kan den amerikanska situationen till delar förklaras av att många goda försök till en allsidig sex- och samlevnadsundervisning aldrig får någon genomslagskraft. Undervisningen berör helt enkelt inte ungdomarnas livsvärld. I en teoretisk artikel från USA inleder Rogow och Haberland (2005) med att diskutera att killar och tjejer tenderar att ha sex utifrån olika orsaker. Tjejer pratar om önskan om kärlek, medan killar pratar om nyfikenhet och lust. Författarna konstaterar att till stor utsträckning tar man i sex- och samlevnadsprogram ingen hänsyn till de skillnader som finns mellan könen. Dock förknippas många gånger manligt beteende med tvång, vilket kan förstärka en endimensionell bild av den manliga sexualiteten. Forskarna konstaterade bland annat att undervisningen generellt saknade aspekter av exempelvis homofobi, kvinnlig lust och oralsex.

På så sätt fanns i USA inget alternativ till en heteronormativ undervisning utan kvinnligt och manligt uttrycktes i undervisningen ofta som stereotyper. Larkin, Andrews och Mitchell (2006) visar på behovet av alternativa synsätt i en studie från Kanada, där hiv-prevention diskuteras med ungdomar mellan 21 till 23 år. För att nå alla ungdomar i ett undervisningsprogram med hiv-prevention som mål, föreslår författarna att man inleder med att diskutera just alternativa synsätt på kön. Författarna uppmärksammar här att könet är en social konstruktion, som ständigt förändras till innehåll och uttryckssätt. Det betyder att undervisningen inte kan ta sin utgångspunkt i oförändrade och statiska könsroller om manligt och kvinnligt. Det blir lättare att förstå könsroller och sexuellt beteende om undervisningen visar på förändring och gränsöverskridande i stället för så kallad normalitet.

Vad säger svensk forskning?

Den bejakande sexualundervisningen fick som sagt ovan sitt genomslag på 1970-talet i Sverige och visade och visar fortfarande en stark koppling mellan sex och kärlek. I UngKAB09-rapporten (Tikkanen, Abellsson & Forsberg, 2011) beskriver författarna tre olika paradigmer: ett

äktenskapsparadigm, ett romantiskt kärlekskomplex och den rena relationen. Författarna förklarar den rena relationen kortfattat som en sexuell relation avskalad olika typer av romantiska föreställningar och betecknar en relation som består bara så länge som de involverade parterna har utbyte av den. Det romantiska kärlekskomplexet är fortfarande starkt normbildande i Sverige, även om det numera pågår en viss rörelse mot den mer rena relationen enligt författarna.

Det romantiska kärlekskomplexet innehåller två centrala komponenter: kärleksideologi och heteronormativitet. Bäckman (2006) skriver *...att för eleverna framstod kärleken, till skillnad från den betydligt, mer bekömda sexualiteten, som könsneutral - som det stora, det bästa (s. 152). Men också en koppling till heteronormativa ideal som till exempel tvåsamhet och livslång kärlek. Vidare konstaterar hon att det fanns en undertext av heterosexualitet i den sexualundervisning, som hon observerade på skolan, även om homosexualiteten regelmässigt fanns med. Även i de TV-program som Bolander (2009) studerat är heteronormativiteten ständigt närvarande; bland annat visas det tydligt i att homosexualiteten ofta ges speciella program. Ambjörnsson (2007) observerade undervisning i alla ämnen och fokuserade på två olika grupper av tjejer från olika gymnasieprogram, som i huvudsak representerar två olika samhällsklasser. I avhandlingen framkommer en stor variation mellan tjejgrupperna, vilket är intressant med tanke på att tjejer ofta behandlats som en homogen grupp. Hon beskriver också den heteronormativitet som fanns närvarande på skolan och beskriver hur tjejerna formas:*

Det handlar om hur man, för att bli begriplig och igenkännbar som tjej, måste röra sig inom en heteronormativ ordning, där både homosocialitet – det vill säga vänskapliga relationer tjejerna emellan – och heterosexualiteten framstår som centrala och avgörande komponenter (Ambjörnsson, 2007, s.106).

Den svenska forskningen som studerat sex- och samlevnadsundervisning i skolan eller genom TV-program visar alltså entydigt på att heteronormativiteten och kärleksideologin dvs. det romantiska kärlekskomplexet är starkt för våra ungdomar i de avhandlingar som vi studerat. Det krävs att lärare på ett kraftfullt sätt utmanar de uppfattningar som ofta utgör ett förgivettagande hos eleverna. Läraren i Bäckmans (2006) studie arbetade mycket aktivt med att bearbeta fördomar mot homosexualitet:

Genom att gå på gång utmana och ifrågasätta det ofreflekterade heteronormativa tänkandet hos merparten av sina elever lyckades hon ofta punktera det förment självklara och förskjutna gränsen för det normala. (s. 96)

Elevers och forskares syn på sex- och samlevnadsundervisningen

Vi antar gärna att en framgångsrik undervisning i sex och samlevnad bör utgå från elevernas behov, vilket innebär att undervisningen till övervägande del blir livsvärldsorienterad. I en studie från Storbritannien fick killar uttrycka om vad och hur de ville bli undervisade i sex och samlevnad (Hilton, 2007). Killarna markerade att de önskade mindre grupper, mer aktiva undervisningsmetoder, och vissa av dem ville ibland ha tid i särskilda killgrupper. De efterfrågade mer undervisning i tidigare ålder, men genomgående ville de ha en säker och icke-kritisk miljö att vistas i när sex och samlevnad skulle diskuteras.

I Storbritannien verkar killarnas behov och intressen ha kommit i skymundan. Buston och Wight (2006) konstaterar nämligen att mycket har skrivits om att det funnits en tendens för skolans sex- och samlevnadsundervisning att vara kvinnocentrerad, och rikta sig mer mot unga kvinnor än mot deras manliga klasskamrater. Det är viktigt att killarnas behov lyfts fram, då det visade sig att skolans sexundervisning i många fall tycks vara den enda sakliga informationskällan de har. Författarna menar därför att skolans undervisning kan vara ännu mer betydelsefull för killar än vad den är för tjejer.

Det finns flera artiklar som visar hur undervisningen inte uppfyller sitt ofta goda syfte. Här går det att identifiera en rad hinder. I en artikel från Kanada fokuserar till exempel Langille, Mackinnon, Marshall och Graham (2001) på barriärer, som hindrar måluppfyllelse i sex- och samlevnadsundervisningen. Djupintervjuer med 28 unga kvinnor från 15 till 18 år pekade ut flera barriärer, såsom avsaknad av nytt stoff eller att ett visst stoff undveks, oinspirerade och opersonliga lärare, att tidpunkten var fel i förhållande till elevernas erfarenhet samt att skolledningen inte var tillräckligt stödjande. Det fanns även barriärer som berodde på att läraren hade andra värderingar och var fördömande, eller att läraren var obekvämd med området eller helt enkelt saknade kunskap. Men det fanns också hinder som kunde härledas till samspelet mellan tjejer och killar, såsom rädslan av att förlora i respekt i ett samtal och att inte våga uttrycka sig fritt.

Ovan ser vi exempel på tillkortakommanden i sex- och samlevnadsundervisningen. Trots detta framkommer i flera artiklar från olika länder att skolundervisningen för många elever är en viktig informationskälla, inte sällan den viktigaste, i frågor om sex och samlevnad. De tre informationskällor som framkommer med högst frekvens i artiklarna är skolundervisning, vänner samt familj och då oftast föräldrar. I några studier har man rangordnat dessa källor och skolundervisning kommer på första plats i flera studier (Buston & Wight, 2002, 2006; Coleman & Testa, 2007; Rolston, Schubotz & Simpson, 2005; Twine, Robbé, Forrest & Davies, 2005). Ytterligare källor som ofta finns representerade är TV och media, tidskrifter, böcker och Internet. I enstaka studier resonerar man om ytterligare källor t.ex. partner, sjukvård, jourhavande medmänniska och pornografisk litteratur.

Befintligt undervisningsinnehåll

Uppenbarligen finns det problem sammanbundna med innehållet i sex- och samlevnadsundervisningen. I en enkät från Storbritannien angav 1 013 ungdomar vilka olika områden, som hade funnits med i deras sex- och samlevnadsundervisning (Rolston, Schubotz & Simpson, 2005). Det innehåll de uppgav var i fallande frekvens sexuell utveckling, graviditet, sexuellt umgänge, preventivmedel, menstruation, abort, aids/hiv, säker sex, äktenskap, relationer och STI. Det fanns könsskillnader i några områden till exempel kring förekomsten av momentet menstruation i undervisningen (killar 50% och tjejer 90%). De områden som enligt eleverna funnits med i låg frekvens var hbt (homo-, bi- och transsexualitet), orgasm, våta drömmar och onani. De tre sistnämnda områdena hade dock killar rapporterat som ingående i undervisningen i signifikant högre frekvens än tjejer.

I en stor undersökning i Storbritannien besvarades en enkät om sex- och samlevnadsundervisning av 3 331 elever. I studien intervjuades dessutom flera lärare och en skolsköterska. De områden som lärarna mest frekvent undervisade om var preventivmedel och STI. Men många lärare undervisade även om relationer, om att motstå påtryckningar och om ungdomsmottagningarnas stödfunktioner. Vissa områden undervisade endast ett fåtal lärare om såsom homosexualitet, religiösa och kulturella synsätt samt sexuellt utnyttjande. Eleverna rapporterade att undervisningen innehållit hiv/aids, STI och preventivmedel, men få elever rapporterade om att homosexuella relationer och färdighetsmoment hade ingått i undervisningen. En slutsats från studien, som författarna drar, är att lärare behöver tydligare riktlinjer över vilka områden som bör ingå i sex- och samlevnadsundervisning. (Strange, Forrest, Oakley & Stephenson, 2006)

Det finns tydligen en viss samstämmighet i uppfattningen om ett gemensamt undervisningsinnehåll i de undersökta länderna. Men en sak är vad undervisningen faktiskt handlar om och en annan sak är hur undervisningen uppfattas, vilket vi kan se i studierna ovan. Urvalet och kommunikationen av ett undervisningsinnehåll är därför viktigt. Detta illustrerar en forskningsartikel från USA där Bell och Stanley (2006) undersökte elevernas uppfattningar av lekt-

ioner som de hade skrivit berättelser om. Forskarna fann att elevernas uppfattningar om innehållet i termer av lust och faror varierade mycket, vissa ansåg att lektionen var helt fokuserad på risker, andra att den var helt njutningsfokuserad och medan åter andra resonerade mer nyanserat. Åsikterna gick alltså isär.

Av elever önskat innehåll

Ur ett internationellt perspektiv finns det alltså ett uttalet missnöje med innehållet i dagens sex- och samlevnadsundervisning. Forskare i olika studier understryker därför vikten av att fråga eleverna om vilken kunskap de efterfrågar. Men eleverna är ingen homogen grupp som avger alltigenom likartade svar.

I bland annat en studie från Storbritannien fick eleverna ange vilka områden de ville lära mer om. De önskade mer om STI, sexuella färdigheter, känslor, emotionella förhållanden, kultur i anslutning till sex och samlevnad samt preventivmedel (Coleman & Testa, 2007). Buston och Wight (2006) lyfter i detta sammanhang fram 35 killars önskade innehåll, fakta om sambandet mellan alkohol och sex, hur man gör så att sex blir bra för tjejer, andra preventivmedel än kondom och hur man lättare pratar med tjejer.

I exempelvis en artikel från Nya Zeeland besvarades en enkät av 1 180 elever i åldern 16 till 19 år (Allen, 2005). I enkäten fanns frågor om den sex- och samlevnadsundervisning de fått. Här önskade eleverna fler interaktiva aktiviteter och mer information om verkliga livet. Eleverna saknade också undervisningsinslag om främst hbt och homofobi, sexuell attraktion, tonårsföräldraskap, graviditet och känslor i relationer.

Kulturell bakgrund kan vara en avgörande faktor när elever önskar ett visst undervisningsinnehåll. I en studie besvarade 3 007 engelska elever med olika etnisk bakgrund en enkät (Coleman & Testa, 2007). Ungdomar som forskarna kategoriserade som *Black* och *Asiatic* hade ett större intresse att lära sig mer om de flesta områden inom sex och samlevnad jämfört med elever kategoriserade som *white British* och *white Other*. Dessutom föredrog *Black* och *Asiatic* i större utsträckning att undervisas av en person med samma kulturella och etniska bakgrund som de själva. Resultatet av enkäten visade på de tre viktigaste informationskällorna för eleverna: familj, vänner och skola. Gruppen *Asiatic* anger, till skillnad från övriga grupper, att skolan är en viktigare informationskälla än familjen.

I en mångkulturell gymnasieskola i Oslo studerade en amerikansk forskare sex- och samlevnadsundervisningen. Studien vill jämföra uppfattningarna hos olika etniska grupper (Bartz, 2007). I den undersökta skolan arbetade hälsoarbetare med information om sex och samlevnad. Denna information gavs till eleverna enskilt. I studien framkom att muslimer, jämfört med kristna och ateister, hade sämre förkunskaper i sex och samlevnad och de upplevde större konflikt mellan sina egna värderingar och de värderingar som framträdde i skolan. Forskaren påpekar att materialet inte tillåter långtgående generaliseringar, men att resultatet bekräftar en tidigare dansk studie. Studien avslutas med frågan om huruvida den norska skolan kommer att förändra sin undervisning i sex och samlevnad under påtryckning från olika invandragrupper.

Av forskare rekommenderat innehåll

Internationellt sett är forskningen kring sex- och samlevnadsundervisningen omfattande. Många gånger utmynnar denna forskning i klara rekommendationer. Här redovisas några exempel på av forskare rekommenderat innehåll i undervisningen.

En del artiklar tar fasta på elevernas uppfattningar om undervisningens tyngdpunkt vid det farliga och riskfyllda och inte det erotiskt lustfyllda. I en studie från Nya Zeeland (Elliott, 2003) visades till exempel hur kvinnliga och manliga könsorgan presenteras på olika sätt i en

lärobokstext. I texten presenterades vagina som farlig, som oanvändbar utan funktion och som passiv mottagare av penis och sperma. Penis å andra sidan presenterades i samma text förknippat med stånd och njutning. Lust och risk får här utgöra olika aspekter av ett endimensionellt genustänkande. Mot detta rekommenderar forskaren en undervisning, som visar hur unga människor och speciellt unga kvinnor kan skapa sig en sexuell identitet i beaktande av både faror och njutningar. Diskursen bör alltså inkludera sexuell lust. Measor (2006) i en studie från Storbritannien betonar i detta sammanhang betydelsen av att det i sex- och samlevnadsundervisningen ingår alternativ till det penetrerande samlaget. Författaren påpekar att detta inte är lätt då ungdomarna finns i en kultur där riktigt sex är liktydigt med penetrerande sex.

Det dominerande heteronormativa inslaget i undervisningen har engagerat många forskare. Hillier och Mitchell (2008) från Australien, Donovan och Hesterb (2008) samt Petrovic (2002) från USA, frågar sig alla varifrån ungdomar ska få information om hbt på ett positivt sätt om inte just i skolan. De rekommenderar att begreppet sexuell identitet ska vara ett innehåll i sex- och samlevnadsundervisningen. Ungdomar behöver få positiv information som avvisar våld som konfliktlösningsmetod och samtidigt inskräpper betydelsen av kunskaper och färdigheter för att utveckla en tolerant människosyn.

Forskning från Storbritannien visar nämligen att det är skillnad mellan könen vad gäller synen på homosexualitet. Killar är mer homofoba och detta måste tas på allvar, menar bland flera Allana, Atkinsonb, Braceb, DePalmab och Hemingway (2008) och Sharpe (2002). Många ungdomar är bekymrade, förvirrade och oroliga för att vara homosexuella, men detta är knappt synbart i undervisningen. Detta gör det svårt för både elever och lärare att mötas på ett positivt sätt. Genom att diskutera hbt i klassrummet kan vi behandla innehållet seriöst och inte låta det florerat oemotsagt på skolgården i form av homofobi, menar forskarna.

I flera undersökningar efterlyser eleverna praktiska anvisningar kring sexualteknik. I exempelvis en artikel från Storbritannien (Wilson, 2003) ställs frågan om sex- och samlevnadsundervisning kan bli praktisk till sin karaktär. Forskaren och artikelförfattaren påpekar, att trots att elevernas integritet måste respekteras kan mycket göras med hjälp av exempelvis rollspel och engagerad undervisning. I annat fall riskerar ungdomarna att isoleras från vuxenvärlden i utvecklingen av den sexuella identiteten.

Vad säger svensk forskning?

Kulturell bakgrund kan vara en avgörande faktor när elever önskar ett visst undervisningsinnehåll påpekas ovan. Ambjörnsson (2007) observerade två tjejgrupper som representerade två olika samhällsklasser. Ytterst få umgicks över "klassgränserna" även om några kände varann sedan tidigare skolår. Det fanns i skolan en normativ feminism som kännetecknades av måttfullhet, kontroll och vänlig tillgänglighet. Tjejerna på samhällsprogrammet uppvisade vanligen de egenskaper som förknippas med normen medan tjejerna på barn och fritidsprogrammet var i opposition mot normen och som Ambjörnsson skriver hade: *...en ovilja att identifiera sig med en gemenskap de i grunden ansåg sig uteslutna från* (s. 84). Dessa tjejer utstrålade istället *både en sexuell tillgänglighet och en i det närmaste upproriskt kaxig vårdslöshet* (s. 53). Det blir uppenbart i avhandlingen att gruppen tjejer består av individer med en mångfald av kunskaper och attityder av betydelse för undervisning i sex och samlevnad. Forsberg (2005) visar på ytterligare mångfald exempelvis att tjejer med svensk och med utländsk härkomst ibland har olika uppfattningar och erfarenhet av sex- och samlevnad. Exempelvis är tjejer i årskurs 9 med utländsk härkomst mer lojala med kärleksideologin än jämnåriga med svensk härkomst, och både tjejer i årskurs 9 och i årskurs 3 på gymnasiet med utländsk härkomst är mer avståndstagande till många sexuella partners.

I de svenska studierna i övrigt är elevgrupperna relativt etniskt homogena, det är få elever med utländsk härkomst. Ambjörnsson (2007) visar dock att tjejerna har åsikter om killar med utländsk härkomst. Det rörde som om att killarna med utländsk härkomst ofta hade en ”gamaldags” eller rent av ”taskig” syn på hur tjejer bör bete sig. Här resonerade tjejerna både från föreställningar och egna erfarenheter. Det framkom också att en tjej som valde en pojkvän med utländsk härkomst riskerade att bli betraktad på ett sätt som gav lägre social status.

Ovan under rubriken *Av elever önskat innehåll* framkommer exempel på vad ungdomar internationellt önskar att sex- och samlevnadsundervisningen ska innehålla. I Ungkab09 (Tikkanen m.fl., 2011) fick ungdomarna mellan 15 och 29 år markera olika alternativ och flest respondenter (50%) markerar alternativet *Hur man får en relation att fungera bra*. Även i vår undersökning, som redovisas i kapitel 3 *Elevers uppfattningar och kunskaper om innehåll i sex- och samlevnadsundervisning*, visade det sig att elever är mycket intresserade av att resonera om relationer i samband med sex och samlevnad. I vår studie fick eleverna förutom att markera olika alternativ på innehåll som de önskade få mer kunskap om komplettera med vad de ansåg saknades i listan och de förslag eleverna skrev handlade mycket om trygghet i nära relationer. Både ungdomarna i UngKAB09 och våra elever visade stort intresse för STI/hiv, ett intresse de verkar dela med de ungdomar som ingår i de internationella studierna.

I den internationella forskningen påtalas hinder för en öppen sex- och samlevnadsundervisning i klassrummet. Ett exempel är rädslan för att förlora i respekt i ett samtal eller att inte våga uttala sig fritt beroende på samspelet mellan tjejer och killar. Intressant att uppmärksamma i detta sammanhang är hur Ambjörnsson (2007) noterar att under de könsblandade lektionstimmarna tenderade de annars så samtalsglada och livliga tjejerna (sambandsprogrammet) att tystna. Ambjörnsson påpekar att detta beteende stämmer överens med den heteronormativa synen att tjejer i det offentliga rummet bör vara mer måttfulla. Hon menar vidare att tjejer hela tiden balanserar mellan två oönskade ytterligheter, *den oattraktiva, okvinnliga kvinnan* och *den lösaktiga, alltför sexuellt tillgängliga ”horan”* (s. 117).

Generellt verkar elever önska att undervisningen i sex och samlevnad ska innehålla en större andel som handlar om relationer med dess positiva men även dess mer problematiska sidor. Bäckman (2006) visar, som nämnts tidigare, att trots att hon under intervjuerna försökte leda in eleverna på positiv sexualitet så handlade ofta samtalet om olika problem. Internationella studier visar att sex- och samlevnadsundervisningen oftast fokuserar på det farliga och riskfyllda och inte det erotiskt lustfyllda även om uppfattningarna om en och samma lektion kunde variera bland eleverna. Att lust förknippas på olika sätt till killars och tjejers visas i Bäckmans studie. Under samtal i klassrummet utifrån triaden kön-sexualitet-lust kom lusten att sammankopplas med killar. Eleverna ansåg sällan att den kvinnliga sexualiteten var lika lustfylld som den manliga utan att den uppfattades mer relationsorienterad.

I de internationella studierna framkommer att homofobi är vanligare bland killar och tjejer. Både Ambjörnsson (2007) och Bäckman (2006) finner i sina observationsstudier i svenska gymnasieklassrum att det förhåller sig på samma sätt här. Bäckman uttrycker till och med sin förvåning över killarnas aggressiva hållning i frågan. Samtidigt påpekar Ambjörnsson att eleverna själva i hennes studie ansåg att toleransen och öppenheten mot homosexuella var stor.

Det var alltså stor skillnad på hur killar och tjejer reagerade på homosexualitet i klassrummen. Men reaktionen på manlig/kvinnlig homosexualitet var också olika på så sätt att eleverna lättare tolererade kvinnlig än manlig homosexualitet. Ambjörnsson (2007) påvisar att åsikter om bögar är mer synliga än åsikter om lesbiska, det talas mycket om bögar medan det är tystnad, dock välvillig sådan, kring lesbiska. Hon påpekar det intressanta i *hur manlig homosexualitet framställs som en tydlig motpol gentemot vilken killarna ser sig själva* (s. 224). Bäckman

(2006) visar på hur motsägelsefull bilden på bögen framställs – samtidigt sexuellt aggressiv och feminin och fjollig. De lesbiska kvinnorna kom däremot att i hennes elevintervjuer inte att framstå som sexuella. Tjejerna på samhällsprogrammet i Ambjörnssons studie reagerade mer mot stil och kläder än mot det sexuella då de resonerade om lesbiska tjejer. I båda studierna blev det uppenbart att den heterosexuella familjen var den normalitet som det stora flertalet av eleverna levde med och som Bäckman skriver: ... *den var även det självskrivna målet för den egna relationskarriären* (s. 136)

Lärares syn på sex och samlevnad

Lärarnas uppfattningar om sex- och samlevnadsundervisning är naturligtvis av stor betydelse. Uppfattningarna kan ju ligga till grund för förbättringar av undervisningens kvalitet. I en undersökning från Storbritannien (Westwood & Mullan, 2007) besvarade 155 lärare från 19 skolor en enkät om deras kunskaper och attityder till sex- och samlevnadsundervisning. Resultatet visade att sex- och samlevnadsundervisning ofta är ett eftersatt område i de lokala kursplanerna och många gånger saknas en ansvarig och kunnig resursperson på skolan. Det medför att lärarna inte känner sig tillräckligt förberedda vad gäller kunskaper och resurser. Många lärare ansåg inte att de ska undervisa om hela detta område och önskar därför ett samarbete mellan fler personer, något som inte verkar finnas på så många skolor.

I en studie från Portugal mätte de Almeida Reis och Vilar (2006) lärares attityder till sex- och samlevnadsundervisning. I studien ingick 176 lärare som undervisade elever från 10 till 16 år. Forskarna kunde konstatera en positiv attityd till denna typ av undervisning. Det fanns hos lärarna en positiv korrelation mellan kunskap och attityd, och även mellan välbefinnande och attityd. Det fanns dock inget signifikant samband mellan undervisningsträning och attityd. Forskarna menar att det är engagemang och inte träning som skiljer lärares attityder åt.

Medan lärarna i studien från Storbritannien således måste bygga förändringen av undervisningen på genomgående negativa uppfattningar som måste övervinnas, kunde lärarna i den portugisiska studien befästa och utveckla sina positiva uppfattningar .

Lärares egenskaper och kunskaper

På vilka sätt kan den goda läraren visa sig? I en observationsstudie från Storbritannien (Buston & Wight, 2004) av 62 lektioner kategoriserades 10 till att ha högt elevengagemang, 41 till medel och 11 till lågt elevengagemang. Klasstorlek verkade inte vara avgörande för elevernas engagemang i denna studie. Observationerna visade att lärarnas undervisningsstil varierade påtagligt. Lektioner med hög elevdelaktighet undervisades nästan alltid av lärare med stor känsla för humor. Samtidigt var dessa lärare mycket noggranna med disciplinen i klassen. En intressant iakttagelse var, att i de klasser där delaktigheten och engagemanget var högt var ofta den undervisande läraren relativt ny för eleverna.

Men i många fall kan det förekomma hinder på vägen mot målet att bli den goda läraren. I undersökningar från Portugal (Veiga, Teixeira, Martins & Meliço-Silvestre, 2006), Australien (Milton, 2003) och Storbritannien (Westwood & Mullan, 2007) framkom att lärarna själva upplevde att de var dåligt förberedda för att undervisa sex och samlevnad. Även majoriteten av lärarstudenterna i studien från Portugal uppgav att de inte kände sig beredda att undervisa området för 6 till 10 år gamla elever, trots att de flesta hade fått formell utbildning inom området. De främsta anledningarna var otillräckliga vetenskapliga och didaktiska kunskaper, brist på lämpligt stödmaterial och rädsla för föräldrars reaktioner. Många lärare, och då framförallt nya, tyckte att vissa områden var besvärliga att hantera som till exempel våta drömmar, kvinnligt könsorgan med klitoris och vagina samt dagens mångfald av sexuella relationer.

Därtill var lärarna ofta bekymrade över hur djupt de ska gå in i ett specifikt område och hur elevernas olika mognad, kunskap och välbefinnande under undervisningen ska hanteras.

Även om det kan vara svårt att formulera och överföra goda undervisningsexempel (Kehily, 2002), kan kompetensutveckling kring faktakunskaper och undervisningsfärdigheter vara ett sätt att undanröja hinder i undervisningen. Westwood & Mullan, (2007) från Storbritannien och Milton (2003) från Australien påpekar samfällt att engagerade lärare som uppskattar att undervisa i sex och samlevnad bör uppmärksammas vid planering av området.

Veiga m.fl. (2006) avslutar artikeln i *Sex Education* med att påpeka att det är upp till lärarutbildningarna att förstå komplexiteten när det gäller undervisning i detta område, vilket bör visa sig i deras utbud av kompetensutveckling. Enligt Milton (2003) bör, mot bakgrund av att området är litet beforskat, den forskningsbaserade undervisningen vid lärarutbildningarna särskilt uppmärksamma en sex- och samlevnadsundervisning riktad mot yngre elever.

Det framkom i artikeln från Portugal (Veiga m.fl., 2006) som undersökte just lärarstudenters kunskaper och erfarenheter inom sex och samlevnad, att 52 av 148 inte var sexuellt aktiva, ingen uppgav erfarenheter av homosexualitet och två ansåg att onani var omoraliskt. Denna typ av information kan generellt vara intressant att diskutera och problematisera vid lärarutbildning och i kompetensutveckling. För uppenbarligen är det så att lärarens personliga erfarenheter påverkar den pedagogiska praktiken.

Elevers syn på lärares egenskaper och kunskaper

Många gånger kan elevers och lärares uppfattningar sammanfalla om vad som beskriver en god lärare i sex och samlevnad. I en undersökning från Storbritannien (Hilton, 2003) tillfrågades killar i åldern 16 till 17 år om vad de ansåg vara viktiga egenskaper hos en lärare som undervisar i sex och samlevnad. De saker som eleverna fann viktiga var främst att läraren var kunnig och avslappnad samt visade förmåga till att lyssna på dem och möta deras behov med en variation av metoder.

I en annan studie från Nya Zeeland (Allen, 2005), med ungdomar av båda könen i samma ålder, framkom att ungdomarna önskade sig lärare som var öppna, frispråkiga och bekväma med att prata om sexuella frågor. Killarna i studien ovan ansåg att lärarna i historia och engelska var bättre lämpade för sex- och samlevnadsundervisning, eftersom de var mer vana vid rollspel och diskussioner. Bland killarna framhölls dessutom värdet av att samtidigt ha både en manlig och en kvinnlig lärare.

Vad säger svensk forskning?

Att läraren har stor betydelse för undervisning och elevernas lärande framkommer även i svensk forskning. I Kindebergs (1997) interventionsstudie visade det sig att experimentgruppens lärande inte skilde sig från kontrollgruppen efter första året. Men efter andra året lyckades experimentgruppen bättre. Skillnaden från första året var bland annat att läraren bidrog mer med sin egen person, en del av lärarrollen som ofta förbises, men som blev oerhört viktig i projektet för att ta ställning till innehållet och våga gå på djupet. Även i Bäckmans (2006) avhandling, där en erkänt duktig lärare inom området undervisar, blev det tydligt vilken viktig roll läraren har. Speciellt framkom det då läraren utmanade föreställningar som ligger förbörjade i t.ex. heteronormativiteten.

I forskningsresultaten framkommer att vissa områden upplevs som mer komplicerade för speciellt unga lärare. Ett sådant område är onani och vi väljer att ta upp just detta område för att det också förkommer i den internationella litteraturen som ett område som ofta inte finns med i undervisningen. Bäckman visar att det i klassrummet uppkom känslostormar då läraren tog

upp ett exempel på manlig grupponani ("runkbulle") och det var första gången hon observerade att killarnas sexualitet knöts till en tabubelagd praktik, en äcklig ovana. Onani var överhuvudtaget ett tabubelagt område och den kvinnliga onanin ännu mer än den manliga. Den kvinnliga onanin pratades det inte om överhuvudtaget och då den nämndes i klassrummet ebbade samtalet ut och det blev tyst. Även under intervjuerna erfor Bäckman denna tystnad, ämnet var privat.

Pornografi är ytterligare ett område som visar sig problematiskt i undervisningssammanhang. En uppfattning som alla var överens om i klassen var att det är killar som ser på porr och att tjejerna är mer avvaktande (Bäckman, 2006). Även Bolander (2009) konstaterar att pornografi genomgående i TV-programmen är något som pojkar och män tittar på. I Bäckmans intervjuer var porr det område som starkast väckte elevernas omedelbara gensvar. Eleverna var bekymrade över att porren *visar en falsk föreställning om vad kvinnor vill ha och hur samlag går till* (s. 174). Jämställdhetsdiskussionen som annars var ständigt närvarande uteblev vid diskussion av pornografi i klassrummet och Bäckman menar att pornografi kan upplevas problematiskt i en fördomsfri och bejakande undervisning.

Ambjörnsson (2007) uppmärksammade att hår väckte starka negativa känslor hos eleverna och det handlade då om hår på "fel" ställe. Det fanns strikta regler för var man kunde ha hår och var man måste raka sig och det skilde sig mellan killar och tjejer. Ambjörnsson gjorde sina observationer läsåret 1999/2000 och det är intressant att notera att tjejer förväntades raka sig så att troslinjen var utan hår. Nu drygt tio år senare är det vanligt bland våra ungdomar med köns- eller intimrakning.

Som tidigare nämnts har det romantiska kärlekskomplexet stark ställning i de skolor som Ambjörnsson (2007) och Bäckman (2006) observerat men också i de upplysnings- och undervisningsprogram i TV som Bolander (2009) studerat. Bäckman visar i sin studie att kvinnlig sexualitet helst ska utmärkas av kärlek till sexualpartnern och inte av känslor som kåthet, upphetsning eller attraktion. Denna kärleksdiskurs är också sammanbunden med kontroll, självkontroll och attityder. Även Ambjörnsson talar i termer av kontroll i samband med den feminina normen, om tjejerna ses som känslororienterade så ses killarna som mer driftstyrda. Bäckman upplevde att ungdomarna lätt trasslade in sig i motstridiga skildringar av könsstereotyper och egna upplevelser. De flesta av de elever som Bäckman intervjuade var noga att skilja på sex och sex:

Sex när man är kär ansågs bättre och mer lustfyllt än sexuella förbindelser som enbart baserades på attraktion. Sex som ett uttryck för kärlek och närhet värderades också högre än den "rena" sexualiteten. (Bäckman, 2006, s. 140)

Bäckman skriver i slutet av avhandlingen att det finns risk att den bidrar till stereotypa förståelser av kön och sexualitet som hon egentligen vill upphäva. Det är lätt att i sex- och samlevnadsfrågor hamna i olika dikotomier som till exempel kärlek/sexualitet, kvinnligt/manligt och heterosexuell/homosexuell, och att sådana dikotomier riskerar att dölja den mångfald som rymms inom de olika kategorierna.

Sammanfattning

Denna översikt vill försöka ge en representativ bild av det aktuella forskningsläget om sex- och samlevnadsundervisning. Sammanfattningen är gjord efter genomläsning av ett större antal artiklar än som redovisas i kapitlet:

- Undervisning i sex och samlevnad bidrar till ökade kunskaper, men det är svårt att förändra invanda attityder och beteenden.

- En framgångsrik undervisning utgår från elevens behov och intressen, där lustperspektivet balanseras mot riskperspektivet. En undervisning som ensidigt betonar avhållsamhet före äktenskapet främjar inte ett riskminimerande beteende.
- Då sex och samlevnad i Sverige inte är ett eget obligatoriskt skolämne, måste undervisningen legitimeras genom rektors aktiva stöd.
- Sex- och samlevnadsundervisningen måste även legitimeras på nationell nivå genom att den får utgöra ett obligatoriskt moment i lärarutbildningen.
- Läraren har en stor betydelse för elevernas lärande. Men läraren behöver ständig kompetensutveckling för att kunna hålla sig à jour i ämnet i syfte att erbjuda en attraktiv och variationsrik undervisning. Med tanke på ämnet sex och samlevnads tvärvetenskapliga uppbyggnad kan det vara aktuellt med undervisningsinslag från utomstående specialister.
- Betydelsen av lärarens engagemang lyfts fram i flera studier.
- Undervisningskvaliteten är starkt beroende av såväl summativa som formativa utvärderingar.
- Skolan uppfattas ofta som en saklig informationskälla, vilken verkar ha särskilt stor betydelse killar.
- Undervisningen får inte väja för det som kan uppfattas som ett kontroversiellt innehåll i ett samhälle präglad av kulturell mångfald. Normkritiska perspektiv har därför en given plats.

Förslag till frågor att diskutera

I ett sex- och samlevnadsperspektiv betyder *empowerment* att öka individens inflytande över sin egen beslutsprocess genom förstärkning av självkänsla och självförtroende och därigenom den egna självkontrollen. I en studie i tidskriften *Sex Education* såg forskarna ironiskt nog tendenser till att eleverna snarare ökade än reducerade riskbeteenden efter att man arbetat med att stödja individuell *empowerment*. Ungdomar valde alltså att ta del av aktiviteter trots att de har vetskap om vilka hälsorisker de utsatte sig för. (Spencer, Maxwell & Aggleton, 2008).

1. Detta är resultatet från en enda studie från Storbritannien, verkar resultatet rimligt? Varför? Varför inte?
2. Hur stort inflytande ska eleverna ha över innehållet i sex- och samlevnadsundervisningen?

Tina Kindeberg (1999) ställer några intressanta frågor till kursplanen i sin avhandling:

3. Vilka krav ställs på mig (lärare och elev) för att i solidaritet med andra minska spridningen av hiv? Till vilken nytta är kunskapen?
4. Hur tar jag (lärare och elev) mitt ansvar för aidsepidemin? Vilken funktion skall kunskapen ha?

Nationella kvalitetsgranskningar (1999) visar att kvaliteten på undervisningen i Sverige varierar mycket både inom och mellan skolor. Det är inte heller ovanligt att undervisningen hamnar enbart i biologilärarens knä. I läroplanen står uttryckligen att sex- och samlevnadsundervisningen är rektors ansvar. Sex och samlevnad är ett område där många olika lärarkategorier med fördel kan samverka om undervisningen. Då många lärare kanske inte känner sig speciellt bekväma för att undervisa i området finns ju stora möjligheter för rektor att på sin skola välja de lärare som tillsammans kan förväntas genomföra en bra undervisning. Forskningen stöder ju dessutom att man bjuder in specialister som tar vissa delar av området.

5. Hur ser den goda sex- och samlevnadsundervisningen ut? Vilka hinder finns för att förverkliga den? Och hur kan dessa hinder övervinnas?

Det framkommer i många studier att en del innehåll inte finns representerat. Ett sådant ämne tycks hbt vara. Det innebär att ungdomar som tillhör denna grupp aldrig blir representerade i skolans undervisning. Dessutom finns det en risk för att alla elever tar del av osaklig och fördomsfull information när skolan inte uppmärksammar detta innehåll. Följden kan bli en mer eller mindre utbredd homofobi, vilket forskarna noterat speciellt bland killar och även ganska långt ner i åldrarna.

6. Varje tid präglas av sina fördomar. Vilka tabubelagda områden saknas idag i den svenska sex- och samlevnadsundervisningen? Varför blir ett undervisningsinnehåll tabubelagt och av vem? Vilken vägledning ger läroplanen i denna fråga?

Referenser

- Allana, A., Atkinson, E., Brace, E., DePalma, R. & Hemingway, J. (2008). Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex education*, 8(3), 315-328.
- Ambjörnsson, F. (2007). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Avhandling. Stockholm: Ordfront förlag.
- Bartz, T. (2007). Sex education in multicultural Norway. *Sex education*, 7(1), 17-33.
- Bell, J. & Stanley, N. (2006). Learning about domestic violence: young people's responses to a Healthy Relationships programme. *Sex education*, 6(3), 237-250.
- Blinn-Pike, L. (2008). Sex education in rural schools in the United States: impact of rural educators' community identities. *Sex education*, 8(1), 77-92.
- Bolander, E. (2009). *Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualupplysning i TV*. Avhandling. Linköping: UniTryck.
- Buston, K. & Wight, D. (2002). The Salience and Utility of School Sex Education to Young Women. *Sex education*, 2(3), 233-250.
- Buston, K. & Wight, D. (2004). Pupils' participation in sex education lessons: understanding variation across classes. *Sex education*, 4(3), 285-301.
- Buston, K. & Wight, D. (2006). The salience and utility of school sex education to young men. *Sex education*, 6(2), 135-150.
- Bäckman, M. (2006). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Avhandling. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Coleman, L. & Testa, A. (2007). Preferences towards sex education and information from an ethnically diverse sample of young people. *Sex education*, 7(3), 293-307.
- de Almeida Reis, M. & Vilar, D. (2006). Validity of a scale to measure teachers' attitudes towards sex education. *Sex education*, 6(2), 185-192.
- Donovana, C. & Hester, M. (2008). 'Because she was my first girlfriend, I didn't know any different': making the case for mainstreaming same-sex sex/relationship education. *Sex education*, 8(3), 277-287.
- Elliott, K. (2003). The Hostile Vagina: reading vaginal discourse in a school health text. *Sex education*, 3(2), 133-144.
- Farrelly, C., O'Brien, M. & Prain, V. (2007). The discourses of sexuality in curriculum documents on sexuality education: an Australian case study. *Sex education*, 7(1), 63-80.
- Ferguson, R., Vanwesenbeeck, I. & Knijn, T. (2008). A matter of facts... and more: an exploratory analysis of the content of sexuality education in The Netherlands. *Sex education*, 8(1), 93-106.
- Forsberg, M. (2005). *Brunetter och Blondiner. Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Avhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, skriftserien 2005:1.
- Forsberg, M. (2007). *Ungdomars sexuella hälsa: internationella kunskapssammanställningar och svenska erfarenheter av förebyggande arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Foucault, M. (2009). *Sexualitetens historia*. Bd 1. Viljan att veta. Göteborg: Daidalos.

- Gilbert, J. (2007). Risking a relation: sex education and adolescent development. *Sex education*, 7(1), 47-61.
- Hilton, G. (2007). Listening to the boys again: an exploration of what boys want to learn in sex education classes and how they want to be taught. *Sex education*, 7(2), 161-174.
- Kehily, M. (2002). Sexing the Subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex education*, 2(3), 215-231.
- Kindeberg, T. (1997). *Undervisningens möjligheter att förändra elevers tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University Press.
- Kirby, D., Laris, B., & Rolleri, L. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206 – 217.
- Langille, D., Mackinnon, D., Marshall, E. & Graham, J. (2001). So Many Bricks in the Wall: young women in Nova Scotia speak about barriers to school-based sexual health education. *Sex education*, 1(3), 245-257.
- Larkin, J., Andrews, A. & Mitchell, C. (2006). Guy talk: contesting masculinities in HIV prevention education with Canadian youth. *Sex education*, 6(3), 207-221.
- Larsson, M., Eurenus, K., Westerling, R. & Tydén, T. (2006). Evaluation of a sexual education intervention among Swedish high school students. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34, 124-131.
- Measor, L. (2006). Condom use: a culture of resistance. *Sex education*, 6(4), 393-402.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex education*, 3(3), 241-256.
- Myklestad, I. & Rise, J. (2008). Predicting intentions to perform protective sexual behaviours among Norwegian adolescents. *Sex education*, 8(1), 107-124.
- Rogow, D. & Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: toward a social studies approach. *Sex education*, 5(4), 333-344.
- Rolston, B., Schubotz, D. & Simpson, A. (2005). Sex education in Northern Ireland schools: a critical evaluation. *Sex education*, 5(3), 217-234.
- Sharpe, S. (2002). 'It's Just Really Hard to Come to Terms With': young people's views on homosexuality. *Sex education*, 2(3), 263-277.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber distribution
- Spencer, G., Maxwell, C. & Aggleton, P. (2008). What does 'empowerment' mean in school-based sex and relationships education? *Sex education*, 8(3), 345-356.
- Strange, V., Forrest, S., Oakley, A. & Stephenson, J. (2006). Sex and relationship education for 13-16 year olds: evidence from England. *Sex education*, 6(1), 31-46.
- Tikkanen, R. H., Abellson, J. & Forsberg, M. (2011). *UngKAB 09 – kunskap, attityder och sexuella handlingar bland unga*. Göteborgs universitet, institutionen för socialt arbete, skriftserien 2011:1.
- Twine, C., Robbé, I., Forrest, S. & Davies, S. (2005). A needs assessment in South Wales schools for a novel medical student-led sex education programme. *Sex education*, 5(2), 137-152.
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I. & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex education*, 6(1), 17-29.
- Wilson, J. (2003). Can Sex Education be Practical? *Sex education*, 3(1), 23-32.

Kapitel 2. Sex och samlevnad i läroplaner 2011

Eva West, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Från och med hösten 2011 gäller nya samlade läroplaner för skolan. Grundskolan har fått nya kursplaner och gymnasieskolan har fått nya ämnesplaner. En viktig fråga för lärarutbildning och kompetensutveckling av skolpersonal inom området sex och samlevnad är vilka anknytningar det finns till området i de nya styrdokument. Grundskolans läroplan med kursplaner och ett antal ämnesplaner för gymnasiet har systematiskt genomskotts i avsikt att försöka fånga en översiktlig bild.

Kursplaner och ämnesplaner

Grundskolans läroplan med kursplaner har genomskotts i sin helhet, medan sökningen i gymnasiets ämnesplaner har begränsats. De ämnesplaner som genomskotts på gymnasiet är ämnesplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena, dvs. de ämnen som alla elever på samtliga program inom gymnasieskolan kommer att läsa. I detta sammanhang är det viktigt att notera att ämnesplanerna innehåller olika kurser, och det antal kurser en elev läser inom ett ämne varierar beroende på vilket gymnasieprogram eleven går. Eftersom den genomförda sökningen baseras på de gymnasiegemensamma ämnena och inte på separata kurser motsvarar sökresultatet de möjligheter som gymnasiet totalt erbjuder. Historia, samhällskunskap och matematik är gymnasiegemensamma ämnen, men det finns dock ingen kurs som är gemensam för alla gymnasieprogram. Däremot finns det gemensamma kurser inom ämnena engelska, idrott och hälsa, religionskunskap samt svenska. Naturkunskap ingår i de gymnasiegemensamma ämnena, med två undantag eftersom naturkunskap har ersatts av kemi, fysik och biologi på naturvetenskapsprogrammet och av kemi och fysik på teknikprogrammet. Av denna anledning har sökningen kompletterats med biologiämnet.

De sökord som har använts är: sex, samlevnad, genus (saknas i de nämnda styrdokument), kön, identitet, kärlek (finns ej i gymnasiets ämnesplaner), jämställdhet, känslor, moral och etik. De textavsnitt där dessa ord ingår i ett sammanhang som kan tänkas anknyta till sex och samlevnad presenteras nedan. Sökorden förekommer också i kunskapskraven, men de har uteslutits från denna redovisning. Ämnena redovisas i samma ordning som i regeringens förordningstext.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11

Nedan följer de textavsnitt som innehåller de sökord som använts vid genomsökningen. De texter som återges utgörs endast av sammanfogade citat som är kopierade ur läroplanen.

1. Skolans värdegrund och uppdrag

Grundläggande värden

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.

Förståelse och medmännisklighet

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

En likvärdig utbildning

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.

Skolans uppdrag

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar.

2. Övergripande mål och riktlinjer

2.8 Rektorns ansvar

- i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger

3. Kursplaner

Undervisningen ska behandla följande centrala innehåll

Bild

Årskurs 7–9

Bildframställning

- Rättigheter och skyldigheter, etik och värderingar när det gäller bruk av bilder samt yttrandefrihet och integritet i medier och övriga sammanhang.

Bildanalys

- Bilder som behandlar frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas.

Engelska

Årskurs 4–6

Kommunikationens innehåll

- Åsikter, känslor och erfarenheter.

Årskurs 7–9

Kommunikationens innehåll

- Åsikter, erfarenheter, känslor och framtidsplaner

Hem och konsumentkunskap

Syfte

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om, och ges möjligheter att reflektera över, jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet.

Årskurs 7–9

Miljö och livsstil

- Arbetsfördelning i hemmet ur ett jämställdhetsperspektiv

Idrott och hälsa

Årskurs 7–9

Hälsa och livsstil

- Hur individens val av idrotter och andra fysiska aktiviteter påverkas av olika faktorer, till exempel av kön.

Moderna språk

Årskurs 4–9, inom ramen för språkval

Kommunikationens innehåll

- Åsikter, känslor och erfarenheter.

Modersmål

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker.

Syfte

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på modersmålet. I undervisningen ska eleverna möta och få kunskaper om skönlitteratur, annat estetiskt berättande och olika former av sakprosa på modersmålet. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla sitt språk, sin identitet och förståelse för omvärlden.

Årskurs 1-3

Språkbruk

- Ord och begrepp för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.

Årskurs 4-6

Berättande texter och sakprosatexter

- Berättande texter och poetiska texter för barn och unga i form av skönlitteratur, lyrik, sagor och myter från olika tider och områden där modersmålet talas. Berättande och poetiska texter som belyser människors villkor, identitets- och livsfrågor.

Språkbruk

- Ord och begrepp för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.

Årskurs 7-9

Berättande texter och sakprosatexter

- Skönlitteratur för ungdomar och vuxna, lyrik, dramatik, sagor och myter från olika tider och områden där modersmålet talas. Skönlitteratur som belyser människors villkor, identitets- och livsfrågor.

Språkbruk

- Ord och begrepp för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning. Bildspråk och idiomatiska uttryck.

Musik

Musik finns i alla kulturer och berör människor såväl kroppsligt som tanke- och känslomässigt. Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling.

Årskurs 1-3

Musikens sammanhang och funktioner

- Associationer, tankar, känslor och bilder som uppkommer när man lyssnar på musik.

Årskurs 4-6

Musikens sammanhang och funktioner

- Ljudets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan i olika sammanhang. Hur musik används för påverkan och rekreation och i olika rituella sammanhang.

Årskurs 7-9

Musikens sammanhang och funktioner

- Ljudets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan. Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön.

Biologi

Årskurs 4-6

Kropp och hälsa

- Människans pubertet, sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar.

Årskurs 7-9

Kropp och hälsa

- Människans sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar. Metoder för att förebygga sexuellt överförbara sjukdomar och oönskade graviditeter på individnivå, på global nivå och i ett historiskt perspektiv.

Samhällsorienterande ämnen (årskurs 1-3)

Årskurs 1-3

- Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer.

Historia

Syfte

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar.

Årskurs 7-9

Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid

- Demokratisering i Sverige. Bildandet av politiska partier, nya folkrörelser, till exempel kvinnorörelsen, och kampen för allmän rösträtt för kvinnor och män. Kontinuitet och förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet.

Hur historia används och historiska begrepp

- Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang.

Religionskunskap

Syfte

Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiska förhållningssätt. På så sätt ska undervisningen skapa förutsättningar för eleverna att

utveckla en personlig livshållning och förståelse för sitt eget och andra människors sätt att tänka och leva.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur olika religioner och livsåskådningar ser på frågor som rör kön, jämställdhet, sexualitet och relationer. Eleverna ska vidare ges förutsättningar att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor. Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur människors värderingar hänger samman med religioner och andra livsåskådningar. Den ska också bidra till att eleverna utvecklar beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning.

Genom undervisningen i ämnet religionskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- reflektera över livsfrågor och sin egen och andras identitet
- resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller

Årskurs 4-6

Identitet och livsfrågor

- Hur olika livsfrågor, till exempel vad som är viktigt i livet och vad det innebär att vara en bra kamrat, skildras i populärkulturen.
- Hur olika livsfrågor, till exempel synen på kärlek och vad som händer efter döden, skildras i religioner och andra livsåskådningar.
- Vad religioner och andra livsåskådningar kan betyda för människors identitet, livsstil och grupptillhörighet.

Etik

- Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.
- Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.
- Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott.

Årskurs 7-9

Religion och samhälle

- Konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen, till exempel i frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på jämställdhet.

Identitet och livsfrågor

- Hur olika livsfrågor, till exempel meningen med livet, relationer, kärlek och sexualitet, skildras i populärkulturen.
- Hur religioner och andra livsåskådningar kan forma människors identiteter och livsstilar.
- Riter, till exempel namngivning och konfirmation, och deras funktion vid formandet av identiteter och gemenskaper i religiösa och sekulära sammanhang.

Etik

- Vardagliga moraliska dilemman. Analys och argumentation utifrån etiska modeller, till exempel konsekvens- och pliktetik.
- Föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang, till exempel dygdetik.

- Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar.
- Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar.

Samhällskunskap

Syfte

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen.

Årskurs 4–6

Individer och gemenskaper

- Familjen och olika samlevnadsformer. Sexualitet, könsroller och jämställdhet.

Information och kommunikation

- Informations-spridning, reklam och opinionsbildning i olika medier. Hur sexualitet och könsroller framställs i medier och populärkultur.

Årskurs 7–9

Individer och gemenskaper

- Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning.

Information och kommunikation

- Olika slags medier, deras uppbyggnad och innehåll, till exempel en dagstidnings olika delar. Nyhetsvärdering och hur den kan påverka människors bilder av omvärlden. Hur individer och grupper framställs, till exempel utifrån kön och etnicitet.

Samhällsresurser och fördelning

- Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet.

Slöjd

Årskurs 7–9

Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer

- Slöjd och hantverk i Sverige och andra länder som uttryck för etnisk och kulturell identitet.

Svenska

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Syfte

I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.

Årskurs 1-3

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.

Årskurs 4-6

Berättande texter och sakprosatexter

- Berättande texter och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.

Årskurs 7-9

Berättande texter och sakprosatexter

- Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter.

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.

- Språkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen.

- Etiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i olika medier och sammanhang.

Svenska som andraspråk

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Syfte

I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.

Årskurs 1-3

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.

Årskurs 4-6

Berättande texter och sakprosatexter

- Berättande texter och poetiska texter för barn och unga. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter. Texter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.

Årskurs 7-9

Berättande texter och sakprosatexter

- Skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter från olika tider och skilda delar av världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.

Språkbruk

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.

- Språkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen.

- Etiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i olika medier och sammanhang.

Teknik

Syfte

Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla tilltro till sin förmåga att bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling

Gymnasiets ämnesplaner för gymnasiegemensamma ämnen samt biologi

Nedan följer de textavsnitt som innehåller de sökord som använts vid genomsökningen. De texter som återges utgörs endast av sammanfogade citat som är kopierade ur läroplanen.

Engelska

Engelska 5

Centralt innehåll

Kommunikationens innehåll

- Ämnesområden med anknytning till elevernas utbildning samt samhälls- och arbetsliv; aktuella områden; händelser och händelseförlopp; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; relationer och etiska frågor.

Engelska 6

Centralt innehåll

Kommunikationens innehåll

- Konkreta och abstrakta ämnesområden med anknytning till elevernas utbildning samt samhälls- och arbetsliv; aktuella ämnesområden; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; etiska och existentiella frågor.

Engelska 7

Centralt innehåll

Kommunikationens innehåll

- Teoretiska och komplexa ämnesområden, även av mer vetenskaplig karaktär, med anknytning till elevernas utbildning, valt fördjupningsområde, samhällsfrågor och arbetsliv; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; kulturyttringar i samtiden och historien, till exempel litterära epoker.

Historia

Syfte

Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter. Undervisningen ska därför ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning.

Historia 1a1, 1a2, 1b

Centralt innehåll

- Historiskt källmaterial som speglar människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar eller kvinnors och mäns försök att förändra sin egen eller andras situation. Olika perspektiv utifrån till exempel social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet.

Historia 1a1

Centralt innehåll

- Industrialisering och demokratisering under 1800- och 1900-talen samt viktiga globala förändringsprocesser och händelser, till exempel migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välbästand, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter, jämställdhet, kolonialism, diktaturer, folkmord och konflikter.

Historia 1a2

Centralt innehåll

- Olika historiska frågeställningar och förklaringar kring långsiktiga historiska förändringsprocesser i ett kronologiskt perspektiv som speglar både kontinuitet och förändring, till exempel befolkningsutveckling, statsbildning, jordbrukets utveckling och olika syn på människors värde, på makt och på könsmönster.

- Hur individers och grupper använt historia i vardagsliv, samhällsliv och politik. Betydelsen av historia i formandet av identiteter, till exempel olika föreställningar om gemensamma kulturarv.

Historia 1b

Centralt innehåll

- Hur individer och grupper använt historia i vardagsliv, samhällsliv och politik. Betydelsen av historia i formandet av identiteter, till exempel olika föreställningar om gemensamma kulturarv, och som medel för påverkan i aktuella konflikter.

Historia 2a

Centralt innehåll

- Tematiska fördjupningar kring historiska frågeställningar av betydelse för individer, grupper och samhällen, till exempel lokalhistoria, global migration och kulturmöten, olika historiska världsbilder, synen på jämställdhet och människors värde samt resursutnyttjande och människors förhållande till naturen.

Idrott och hälsa

Syfte

Undervisningen ska medvetandegöra och motverka stereotypa föreställningar om vad som anses vara manligt och kvinnligt samt belysa konsekvenserna av olika kroppsideal. Den ska också behandla andra frågor om etik och moral i relation till idrottsutövande.

Undervisningen i ämnet idrott och hälsa ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

6. Förmåga att etiskt ta ställning i frågor om könsmönster, jämställdhet och identitet i relation till idrotts- och motionsutövande.

Idrott och hälsa 1 – specialisering

Centralt innehåll

- Etik och moral i förhållande till vald idrott.

Idrott och hälsa 2 – specialisering

Centralt innehåll

Fördjupat perspektiv på något av områdena etik, moral och könsmönster i förhållande till vald idrott.

Naturkunskap

Naturkunskap 1a1, 1b

Centralt innehåll

- Olika aspekter på hållbar utveckling, till exempel vad gäller konsumtion, resursfördelning, mänskliga rättigheter och jämställdhet.

- Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion kring normer, rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa.

Religionskunskap

Ämnet religionskunskap har sin vetenskapliga förankring främst i religionsvetenskapen men är till sin karaktär tvärvetenskapligt. Det behandlar hur religioner och livsåskådningar kommer till uttryck i ord och handling samt hur människor formulerar och förhåller sig till etiska och existentiella frågor. I ämnet behandlas trons och etikens betydelse för individers upplevelse av mening och tillhörighet.

Syfte

Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper om hur människors moraliska förhållningssätt kan motiveras utifrån religioner och livsåskådningar. De ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att analysera och värdera hur religion kan förhålla sig till bland annat etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.

Religionskunskap 1

Centralt innehåll

- Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet.
- Individers och grupperns identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel skriftliga källor, traditioner och historiska och nutida händelser.
- Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas. Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara.

Religionskunskap 2

Centralt innehåll

- Religioners och livsåskådningars betydelse för människors identitet, tillhörighet, gemenskap och syn på jämställdhet.
- Etiska begrepp, teorier och modeller. Tillämpning av dessa på frågor som är relevanta för karaktärsämnen, till exempel biomedicinsk etik, djuretik, miljöetik eller etik i mellanmänskliga relationer.

Samhällskunskap

Syfte

I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om frågor som berör makt, demokrati, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna inklusive barns och ungdomars rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter.

Samhällskunskap 1a1, 1b

Centralt innehåll

- Grupperns och individers identitet, relationer och sociala livsvillkor med utgångspunkt i att människor grupperas utifrån kategorier som skapar både gemenskap och utanförskap.

Samhällskunskap 2

Centralt innehåll

- Det nutida samhällets politiska utveckling utifrån historiska ideologiska villkor, till exempel mänskliga rättigheter, nationalism, kolonialism och jämställdhet, i relation till maktfördelning och ekonomiska villkor.

Frågor om aktörens handlingsfrihet kontra strukturella villkor.

Svenska

Svenska 1

Centralt innehåll

- Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.

Retorik

Centralt innehåll

- Frågan om yttrandefriheten i relation till etik, upphovsrätt och censur.

Litteratur

Centralt innehåll

- Sambandet mellan skönlitteraturen och andra konstarter, dvs. hur författare och verk har påverkats av sitt samhälle, sin kultur och av rådande estetiska ideal samt hur författare och verk har påverkat den samhälleliga och estetiska utvecklingen. Den konstnärliga friheten i relation till etik, upphovsrätt och censur.

Svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk 1

Centralt innehåll

- Språklig variation i Sverige och i det svenska språket, med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel ursprung och bostadsort, ålder, kön och social bakgrund. Attityder till språklig variation. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt talat och skrivet språk.

Svenska som andraspråk 3

Centralt innehåll

- Språklig variation och språkanvändning, med tonvikt på hur kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva och hur språket kan användas för att uttrycka maktförhållanden. Skillnader mellan majoritetssamhällets och minoriteternas språkbruk.

Ämnesplan för biologi på gymnasiet

Kursen Biologi 1 är ett programgemensamt ämne som alla elever läser inom det nationella naturvetenskapsprogrammet, men sökningen gav ingen träff i denna kurs. Däremot finns anknytningar till sex och samlevnad inom kursen Biologi 2.

Biologi

Biologi 2

Centralt innehåll

Organismens funktion

- Samband mellan levnadsförhållanden, hälsa och sjukdom. Etik i medicinska frågor.

- Vad som händer i kroppen under menstruation, förälskelse, sex och graviditet. Hur sexuellt överförbara sjukdomar och oönskade graviditeter kan förebyggas.

Förslag till uppgifter

Inför planering av undervisning i sex och samlevnad kan såväl engagerad skolpersonal som lärarstudenter diskutera urvalsfrågan och i vilken utsträckning en gymnasieelev kommer att möta sex och samlevnad på schemat.

1. Vilka ämnen anser du/ni kan bidra till att utveckla skolans undervisning i sex och samlevnad i de årskurser som du/ni är intresserade av? Utgå ifrån gällande styrdokument: läroplan och kursplaner.
2. Vilka ämnen erbjuder eleverna möjligheter till att bearbeta attityder, normer och beteenden som styr sexuellt beteende? Utgå ifrån gällande styrdokument: läroplan och kursplaner.
3. Vilka möjligheter ges en elev på gymnasiets olika program att möta sex och samlevnad under sin utbildning? Välj något/några för dig/er relevanta program, studera vilka kurser som ingår i programstrukturen och gör en bedömning. Programstruktur för olika gymnasieprogram finns på Skolverkets hemsida under 'Programmen i Gy 2011'.

Referenser

- Utbildningsdepartementet (2010). Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. www.regeringen.se/content/1/c6/15/34/87/8de6b5ef.pdf [Tillgänglig 2011-01-19]
- Utbildningsdepartementet (2010). Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. www.regeringen.se/content/1/c6/15/81/12/977f9ca7.pdf [Tillgänglig 2011-11-15]
- Skolverket (2011). Ämnesplaner. www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2576 [Tillgänglig 2011-01-12]
- Skolverket (2011). Program. www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2953 [Tillgänglig 2011-01-12]

Kapitel 3. Elevers uppfattningar och kunskaper om innehåll i sex- och samlevnadsundervisning

Anita Wallin, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Att utgå från elevernas uppfattningar vid planering och genomförande av undervisning har visat sig framgångsrikt för elevers lärande. I detta kapitel har våra kursdeltagare tillsammans låtit nästan 700 elever i grund- och gymnasieskolan besvara en enkät innehållande uppgifter om deras kunskaper och uppfattningar om sex och samlevnad. Resultaten presenteras under rubrikerna: *Att kommunicera sex och samlevnad, Vad vill eleverna veta?, Säkert sex, Vad innebär sex för eleverna?, Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer, Klamydia och hiv och Sex mot sin vilja*. Elevernas svar diskuteras och jämförs med resultat från fem svenska doktorsavhandlingar samt den stora ungdomsundersökningen UngKAB09 vars rapport publicerades under våren 2011. Eleverna förmedlar intressanta, spännande och tankeväckande budskap via sina svar på vår enkät och oftast överensstämmer deras uppfattningar med resultat från andra elever i forskningslitteraturen.

Inledning

Det finns få större forskningsstudier som fokuserat elevers uppfattningar inom området sex och samlevnad. De flesta större ungdomsundersökningar som gjorts både nationellt och internationellt inom området handlar mer om ungdomars erfarenheter än om deras uppfattningar. Elevers uppfattningar om sex bygger naturligtvis också på deras erfarenheter av sex. Men uppfattningar och erfarenheter är ju inte samma sak. I detta kapitel visar vi därför exempel på uppfattningar från elever från grundskolans senare del och gymnasiet. Vår erfarenhet från tidigare praxisnära forskning visar på värdet av att låta elevers uppfattningar möta det planerade undervisningsinnehållet. I detta möte skapas förutsättningar att utifrån elevernas egna uppfattningar utveckla undervisning och i detta fall sex- och samlevnadsundervisning. Vår erfarenhet är att ett sådant möte ofta radikalt förändrar undervisningsinnehållet.

Vid Göteborgs universitet och Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession har kursen *Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv* utvecklats i samarbete med Skolverket. I samband med två omgångar av denna kompetensutvecklingskurs för skolpersonal vår och höst 2010, har vi fått möjlighet att genom kursdeltagarna undersöka deras elevers uppfattningar och kunskaper inom området sex och samlevnad. Detta har skett genom en Internetbaserad enkät med 15 olika uppgifter (se bilaga: Enkät om kärlek, sex och relationer sist i detta kapitel). De flesta uppgifterna är konstruerade inom vårt projekt av Eva West och Olle Katz och andra är helt eller delvis hämtade från UngKAB09 (Tikkanen, Abelson & Forsberg, 2011).

Som vi skrev i inledningen till hela idématerialet har samtliga kursdeltagare skriftligen medgivit att deras inlämnade texter i anslutning till kursuppgifterna får användas för att utveckla

detta idématerial. Rektorer på respektive skola var också informerade om projektet. Men däremot har inte de elever som genom kursdeltagarna svarat på enkäterna tillfrågats om deras svar får analyseras och användas för att skriva detta idématerial. Eleverna fick dock information om att deltagandet var frivilligt och att deras svar skulle användas av kursdeltagarna på kompetensutvecklingskursen. Vi har därför låtit Regionala etikprövningsnämnden i Göteborg pröva vår studie som gav följande rådgivande yttrande: Nämnden tillstyrker studien men anser att resultaten bör redovisas på grupp-nivå för att säkerställa forskningspersonernas anonymitet, vilket görs i det följande.

Vår enkät är konstruerad för att användas i samband med sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare del samt i gymnasiet. Uppgifterna efterfrågar elevernas uppfattningar och kunskaper och inte uttryckligen elevernas egna erfarenheter inom området. Sammanlagt har 681 elevsvar nått vår databas. Från grundskolan 368 svar och gymnasieskolan 313 svar. Könsfördelningen i de olika åldersgrupperna redovisas i tabell 1 nedan. I denna framställning har vi valt att använda tjej/kille, som många elever angav, fastän många elever angav kvinna/man men endast ett fåtal använde flicka/pojke.

Tabell 1. Kategorisering av elevernas svar på den öppna frågan:

Ditt kön

Skolform	Tjej	Kille	Annat/ Inget	Totalt
Grundskolans senare del	168 (46%)	196 (53%)	4 (1%)	368
Gymnasieskolan	122 (39%)	185 (59%)	6 (2%)	313
Σ	290 (43%)	381 (56%)	10 (1%)	681

Det är inte möjligt att generalisera utifrån resultaten i denna undersökning eftersom det är kursdeltagarnas elever som besvarat enkäten och de utgör inte ett representativt urval. Att inte kunna generalisera är ett problem som vi delar med till exempel den nyligen utförda UngKAB09-studien (Tikkanen m.fl., 2011) där forskarna skickade enkäten till ett representativt urval men fick för få svar. UngKAB09-studien är dock mycket mer omfattande än vår och omfattas av totalt 15 278 unga mellan 15 och 29 år, jämnt fördelade mellan män och kvinnor, 46 respondenter ville inte kategorisera sig utifrån kön i den studien.

De jämförelser vi gör i detta kapitel av våra resultat med UngKAB09 måste alltså betraktas med viss försiktighet, eftersom det inte går att göra några generaliseringar utifrån någon av studierna. Vi tycker ändå att det är intressant att diskutera eventuella trender mellan två studier med olika åldersfördelning. Men urvalsprincipen till trots finns förutsättningar för att våra 681 elevsvar kan ge ett värdefullt bidrag till en utveckling av sex- och samlevnadsundervisningen. I resultatredovisningen beskrivs skillnader mellan könen och skillnader mellan grundskole- och gymnasieelever. De skillnader som tas upp är sådana som är statistiskt signifikanta.

Elevernas svar på enkäten

Här följer en redovisning och kort diskussion om elevernas svar på ett urval av uppgifterna i enkäten. Vi har valt att presentera resultatet under rubrikerna: *Att kommunicera sex och samlevnad, Vad vill eleverna veta?, Säkert sex, Vad innebär sex för eleverna?, Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer, Klamydia och hiv samt Sex mot sin vilja.*

Att kommunicera sex och samlevnad

I enkäten fick eleverna ta ställning till 9 olika påståenden som handlade om skolundervisning och kommunikation med föräldrar, andra vuxna och partners i frågor som rör sex och samlev-

nad. De fick dessutom ta ställning till hur det känns att köpa kondomer. De ombads att markera de påståenden som de höll med om: *Vad tycker du om följande? Sätt ett kryss i de rutor där du håller med om påståendet.*

Bland de som markerat något påstående varierade antalet markeringar mellan 1 och 9 och i medeltal knappt 3. Det var 77 elever som inte markerade något påstående alls. Påståendet som flest elever markerade (ungefär hälften av eleverna) var *Det är viktigt att tala om kärlek och känslor i skolundervisningen*, se tabell 2. Tjejer väljer påståendet mer frekvent än killar oberoende om de är grundskole- eller gymnasieelever. Att elever uppfattar att tjejers sexualitet knyts starkare till kärlek och känslor än killars är ett resultat som kommit fram i andra studier i svenska gymnasieklassrum (Ambjörnsson, 2007; Bäckman, 2006). I UngKAB09 bekräftas resultat från tidigare studier och bland andra att sexualitet *är starkt förknippat med kärlek och kvinnor gör denna koppling tydligare än män* (Tikkanen m.fl., 2011, s.6). I vår studie väljer grundskoleelever påståendet mer frekvent än gymnasieelever, vilket är i överensstämmelse med UngKAB09 där yngre respondenter gör en starkare koppling mellan sex och kärlek.

Påståendet att *Flickor och pojkar bör undervisas var för sig i frågor om sex och samlevnad* markeras av ungefär 30% av eleverna oberoende av ålder och kön. Ungefär 20 % av eleverna (148 elever) håller med om att sex- och samlevnadsundervisningen bör vara frivillig och killar gör det i större utsträckning än tjejer.

Tabell 2. Elevers ställningstagande till påståenden om skolundervisning, samtal och kondomer.

Vad tycker du om följande?	Antal elevmarkeringar n=681
Det är viktigt att tala om kärlek och känslor i skolundervisningen	336
Flickor och pojkar bör undervisas var för sig i frågor om sex och samlevnad	211
Sex- och samlevnadsundervisning bör vara frivillig	148
Man kan få stöd och hjälp genom att tala med vuxna om sex och samlevnad	248
Det känns bra att tala med föräldrar om sex och samlevnad	112
Det är svårt att tala om känslor med en partner	158
Det är pinsamt att prata kondomanvändning med en partner	126
Det är pinsamt att köpa kondomer	196
Det är coolt att köpa kondomer	117

Fler elever i vår studie håller med om påståendet *Man kan få stöd och hjälp genom att tala med vuxna om sex och samlevnad* än påståendet *Det känns bra att tala med föräldrar om sex och samlevnad*. De båda påståendena är kanske inte direkt jämförbara och föräldrar kan ju också ingå i vuxna, men resultatet kan kanske tyda på att eleverna anser att det är lättare att prata om sex och samlevnad med andra vuxna än föräldrarna. Det är cirka 15 % av eleverna (112 elever) som håller med om att det känns bra att tala med föräldrarna medan dubbelt så många (248 elever) håller med om att man kan få stöd och hjälp genom att tala med andra vuxna och här är det tjejer som dominerar.

När det gäller att köpa kondomer tycker grundskoleelever att det är mer pinsamt än gymnasieelever och det är killar som i större utsträckning tycker det är ”coolt” (se tabell 2). Påståendet *Det är pinsamt att prata kondomanvändning med en partner* håller grundskoleelever och tjejer med om i större utsträckning än gymnasieelever och killar. Kondomanvändning problematiserades i den gymnasieskola där Bäckman (2006) observerade sex- och samlevnadsundervisningen. Bland annat framkom ett problem med att skaffa kondom i förväg:

... Den tjej som i en intim situation tar fram en kondom riskerar sitt rykte genom att hennes förutseende kan uppfattas som att hon är ”ute efter sex” snarare än att hon är ansvarstagande. Den kul-

turellt laddade könsskillnaden hotar att misstänkliggöra den tjej som förtänksamt nog utrustat sig med kondom 'utifall att'. (Bäckman, 2006, s.187)

Bolander (2009), som i sin avhandling studerar sexualupplysning och sexualundervisning i TV-program, fann olika förhållningssätt till kondom användning. I vissa programserier (UR) behandlade man kondomen som självklar samtidigt som man också problematiserade dess användning. Men i en annan programserie (Fråga Olle) betraktades kondomen enbart som självklar och ibland till och med som rolig.

Vad vill eleverna veta?

En uppgift handlade om vad eleverna själva tycker de behöver mer kunskap om. Uppgiften gav eleverna 18 olika förslag på områden som de fick markera. De fick markera så många alternativ de själva ville. Bland eleverna valde 22 att markera samtliga alternativ och i medeltal valde eleverna 5 alternativ. Resultatet visas i tabell 3. I UngKAB09-enkäten (Tikkanen m.fl., 2011) fanns en liknande uppgift med 10 olika alternativ som vi inspirerats av. Nio av våra uppgifter var snarlika de som fanns i UngKAB09 och dessa har markerats i tabell 3.

Tabell 3. Eleverna kryssar för de alternativ de tycker att de behöver mer kunskap om. Snarlikt alternativ finns i UngKAB09 markeras i tabellen.

Alternativ	Antal elevmarkeringar n=681
Hur det är att leva med hiv (UngKAB09)	262
Hur olika könssjukdomar smittar (UngKAB09)	250
Hur man får en relation att fungera bra (UngKAB09)	246
Hur man undviker att kondomen går sönder (UngKAB09)	218
Hur man vet om kroppen/de egna könsorganen fungerar normalt	213
Hur man undviker könssjukdomar	208
Hur man flirtar/raggar/gör slut (UngKAB09)	196
Hur man vet om de egna könsorganen ser normala ut	195
Hur man undviker oönskade graviditeter (UngKAB09)	179
Hur man gör när man hånglar och/eller har sex	167
Hur man har säkert sex (UngKAB09)	167
Hur man hittar någon att inleda en relation med (UngKAB09)	157
Hur man talar om risker för könssjukdomar med en sexpartner (UngKAB09)	145
Hur man ska vara för att duga	131
Hur man vet när man är kär	120
Vad som händer med kroppen under puberteten	118
Hur det är om man dras till någon av samma kön	97
Var man får tag på kondomer	92

I tabell 3 ser vi att antalet elever som valt olika alternativ varierar mellan 92 till 262. De tre alternativ som markeras av flest elever är *Hur det är att leva med hiv*, *Hur olika könssjukdomar smittar* och *Hur man får en relation att fungera bra*. Många av ungdomarna (246 elever) i vår studie, på såväl grundskolan som gymnasiet, anser alltså att de behöver mer kunskap om relations- eller samlevnadsfrågor. Så var fallet även i UngKAB09 där ungefär hälften av dem som svarade på enkäten valde detta alternativ, vilket också var det alternativ som valdes av flest. De som besvarade UngKAB09-enkäten är något äldre än våra elever, unga mellan 15 och 29 år, vilket kan vara en orsak till att en högre andel markerar detta alternativ än eleverna i vår studie. Dock var det inte någon skillnad mellan grundskole- och gymnasieelever i vår studie. I UngKAB09 vill relativt många ha mer kunskap om hur det är att leva med hiv, vilket var det alternativ som flest elever markerade i vår studie. På andra plats bland våra elever kom alternativet *Hur olika könssjukdomar smittar*. I UngKAB09-enkäten var detta alternativ upp-

delat på två ett för hiv och ett för andra könssjukdomar och dessa båda alternativ ansåg sig de unga behöva mer kunskap om.

Även om vi inte kan göra långtgående jämförelser mellan de båda studierna är det dock intressant att se att de tre alternativ som flest valt i vår studie (tabell 3, de tre översta alternativen) också är de alternativ som flest valt i UngKAB09-studien.

Det var en signifikant skillnad mellan vad tjejer och killar markerade bland fem alternativ i vår studie. De båda alternativen som handlar om könsorganens normala utseende och funktion: *Hur man vet om kroppen/de egna könsorganen fungerar normalt*; *Hur man vet om de egna könsorganen ser normala ut* markerades mer frekvent av tjejer än killar. Det gäller även alternativen *Hur det är att leva med hiv* och *Hur det är om man dras till någon av samma kön*. Alternativet *Var man får tag på kondomer* var det enda som markerades mer frekvent av killar.

Eleverna fick också i uppgift att ange om de ansåg att något saknades i listan över de 18 olika alternativen ovan (tabell 3), och 45 elever gav flera förslag exempelvis:

- Att samtala med sin partner om sex
- Hur man hanterar relationsproblem
- Hur killar ska visa respekt för tjejer
- Om man blir tvingad att ha sex och vem man kan prata med
- Sex inte bara är risker utan även lust
- "Komma ut" som homosexuell
- Hur går samlag till, hur reagerar kvinnor och män vid samlag
- Erogena zoner på både män och kvinnor
- Bra sex
- Onani

Elevernas egna förslag till vad de behöver mer kunskap om fokuserar i hög grad trygghet i intima relationer. Några av punkterna kommer att kommenteras på andra ställen i kapitlet. Men onani gör inte det och här vill vi gärna kommentera detta utifrån tidigare forskningsresultat som visar att det sällan är ett innehåll i undervisningen och att det upplevs komplicerat att undervisa om (se kapitel 1). Skillnaden mellan kvinnlig och manlig onani blev väldigt tydlig under observationerna i gymnasieklassrummet och i intervjuerna som Bäckman (2006) gjorde i sin studie. Den kvinnliga onanin är mer tabubelagd och mer privat än den manliga. Det var högljudda diskussioner i klassrummet då ett exempel på manlig grupponani presenterades, men då kvinnlig onani togs upp ebbade samtalet ut och tystnaden blev total.

Säkert sex

I vår undersökning vill vi visa på betydelsen av elevers uppfattningar och åsikter i lärandet kring sex och samlevnad. Även Kindeberg (1997) tillmäter elevers uppfattningar stort värde. I sin avhandling finner hon till och med att uppfattningar och erfarenheter har större betydelse i lärandet än enskilda begreppsdefinitioner. Hon fann att för flera av eleverna var *säkert sex* liktydigt med *inte bli med barn*. Detta inspirerade oss till att ställa följande fråga i enkäten: *Ofta talar man om säkert sex. Hur skulle du just nu vilja förklara vad SÄKERT SEX kan vara?* Av våra 681 elever besvarade 619 uppgiften (procentsatserna nedan är räknat på de elever som besvarat uppgiften).

De allra flesta eleverna (585 elevsvar, 95%) skriver om preventivmedel i sina svar om säkert sex. Det vanligaste preventivmedlet i svaren är kondom (517 elevsvar, 84%) men det är

många som nämner andra preventivmedel vid namn eller skriver om skydd mer generellt. Det finns också elever som resonerar om kondom utan att inkludera den i preventivmedel, de skriver om både *kondom och preventivmedel* i sina svar. Vad som händer om man inte har säkert sex, vilka konsekvenser det skulle få eller resonemang om varför man använder preventivmedel är mindre vanliga i svaren (121 elevsvar, 20 %). Det är 104 elever (17%) som berättar att säkert sex innebär att man vill undvika sexuellt överförda infektioner (STI), och det är 66 elever (11%) som anger oönskad graviditet i sina svar på uppgiften. Bland eleverna i vår studie är det 49 (10 killar och 39 tjejer) som anger både STI och oönskad graviditet i sina svar. Både då det gäller STI och oönskade graviditeter är det fler tjejer som uttryckligen skriver om detta i sina svar. Resultatet tyder på att eleverna i vår studie inte i någon större utsträckning i sina svar likställer *säkert sex* med *inte bli med barn* som i Kindebergs studie.

Men troligtvis antyder exempelvis ett elevsvar som anger *användning av både kondom och p-piller för att ha säkert sex* att eleven resonerar om säkert sex både i relation till undvikande av graviditet och till STI. Men eleverna uttrycker inte explicit vad de menar att preventivmedlen skyddar emot. Med detta vill vi säga att andelen elever som är medvetna om att säkert sex skyddar både mot oönskad graviditet och STI säkerligen är mycket högre än de 20 % som uttryckligen skriver detta i sina svar.

En femtedel av eleverna tar upp andra tankeväckande idéer än preventivmedel, STI och graviditet när de berättar vad de anser säkert sex är. Exempel på några idéer är resonemang där eleverna tar upp ansvar om sin partner, viktigt att lära känna sin partner, ha förtroende för sin partner, försiktighet, frånvaro av tvång, avhållsamhet m.m. Dessa aspekter blir intressanta i relation till nästa uppgift där vi frågar *Om man vill ha sex men inte samlag, vad tycker du att man skulle kunna göra då?* I resonemangen om säkert sex framträder det penetrerande samlaget som självklart underförstått.

Vad innebär sex för eleverna?

Eleverna fick i enkäten besvara frågan *Om man vill ha sex men inte samlag, vad tycker du att man skulle kunna göra då?* Av 681 elever har 575 besvarat frågan. Dessutom är det så många som 120 elever som uttryckligen skriver *vet inte* eller liknande.

Det är 172 elever (30% av de som besvarat uppgiften) som anger eller antyder att sex och samlag är samma sak. De skriver till exempel ungefär: *Det är väl samma sak?; Vad är skillnaden?* eller *Det gäller att prata med sin partner*. De 120 elevsvar som skriver att de inte vet kanske tyder på att de inte ser någon skillnad mellan samlag och sex, i så fall skulle det innebära att ungefär hälften av eleverna i denna studie anser att samlag och sex är samma sak.

De elever som ger exempel på alternativa aktiviteter anger tillsammans många olika möjligheter som att pussas, kyssas, kramas, mysa, gosa, smeka, hångla, strula, pulla, ge petting, onani, runka, ge blowjob, använda leksaker och fantasi samt att se på film, porr, utveckla ett förspel, oralsex eller analsex. Alternativet att vänta dyker också upp bland svaren. Eleverna i denna enkätundersökning anger alltså som grupp ett varierande antal aktiviteter som för dem är sex men inte samlag. Men det är trots allt en relativt stor andel elever som sätter likhets-tecken mellan sex och samlag.

I UngKAB09-rapporten poängterar författarna genom att uttryckligen skriva: *Vi vill åter igen påminna läsaren om att sexbegreppet även inkluderar andra praktiker än penetrerande sex* (Tikkanen m.fl., 2011, s.71). De alternativ som ungdomarna fick ta ställning till i enkäten på frågan *Gjorde ni något av följande första gången du hade sex med någon annan?* var: *smek-/gnidsex, oralsex, analt samlag, använde sexleksaker, annat slags sex och vaginalt samlag*. Vi

ser att våra elever har många olika uttryck för det som i UngKAB09-enkäten kallas smek-/gnidsex.

Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer

Som inledning till detta avsnitt vill vi citera UngKAB09 (Tikkanen m.fl., 2011) som på ett kortfattat sätt beskriver utvecklingen av synen sexuella relationer:

Den västerländska utvecklingen, från förmodernitet, via modernitet till senmodernitet, har haft stor inverkan på våra sätt att se på och agera i sexuella relationer. När det gäller diskurser för sexuella relationer, motsvaras de tre olika stadierna, i stora drag, av ett *äktenskapsparadigm*, av ett *romantiskt kärlekskomplex* och av den *rena relationen*. Det romantiska kärlekskomplexet, som i Sverige länge varit det dominerande paradigmet för hur vi uppfattar intima relationer, innehåller två centrala komponenter: kärleksideologi och heteronormativitet. Kärleksideologin är den norm som säger att sexualiteten i första hand hör hemma inom ramen för en kärleksrelation. Heteronormativitet är den norm som innebär att utgångspunkten för en kärleks- eller sexuell relation är att denna är heterosexuell. Det romantiska kärlekskomplexet är fortfarande starkt som normbildning, men vi ser idag också tecken som tyder på att det är utsatt för förändringar och att det försvagas. Idag sker också en rörelse i riktning mot mer rena relationer. Den rena relationen står, kortfattat, för en sexuell relation avskalad olika typer av romantiska föreställningar och betecknar en relation som består bara så länge som de involverade parterna har utbyte av den..... (Tikkanen m.fl., 2011, s.24-25)

Eleverna fick i enkäten också ta ställning till 6 olika påståenden och uppgiften löd: *Här kommer några påståenden om samlevnad och sex. Vad tycker du?* Eleverna fick ange på en femgradig skala i vilken mån de höll med om påståendet (1=håller med helt och hållet; 2=håller delvis med; 3=varken eller; 4=håller inte riktigt med; och 5=håller inte alls med).

Tabell 4. Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer. Eleverna värderar påståendena på en skala mellan 1 och 5. Om medelvärdet är lika med 3 innebär det att eleverna varken håller med eller inte håller med. Om värdet är under 3 innebär det att eleverna tenderar att hålla med om påståendet och om värdet är över 3 att de inte håller med. Medelvärdet är beräknat på de elever som besvarat uppgiften. (Påståendena kom i en annan ordning i enkäten).

Påståendena (kommer från UngKAB09, men delvis omformulerade)	Medelvärde n=667
Man ska vara kär i den man har sex med	2,70
Samlag hör bara hemma i ett fast förhållande	3,52
Killar som har haft många partner förtjänar dåligt rykte	3,14
Tjejer som har haft många partner förtjänar dåligt rykte	3,41
En sexuell relation mellan två tjejer/kvinnor är ok	2,22
En sexuell relation mellan två killar/män är ok	2,78

I tabell 4 kan vi se att eleverna tenderar att hålla med om påståendet *Man ska vara kär i den man har sex med*. Man kan säga att den så kallade kärleksideologin, det vill säga att förälskelse och kärlek legitimerar sexualitet, finns representerad bland ungdomarna i vår studie. Grundskoleelever håller i större utsträckning med om påståendet än gymnasieelever och tjejer i något högre utsträckning än killar bland våra elever. Forsberg (2005) utmanade kärleksideologin i sin avhandling bland annat med att i en enkät låta eleverna ta ställning följande påstående *Det är fel om en tjej har samlag utan att vara kär/ Det är fel om en kille har samlag utan att vara kär*. Enkäten besvarades av 1331 elever i årskurs 9 på grundskolan och årskurs 3 på gymnasiet från Göteborg och Kalmar. Resultatet visade att tjejerna genomgående hade en större lojalitet till kärleksideologin än killarna och att lojaliteten var högre på grundskolan än i gymnasiet. Med andra ord samma resultat som bland våra elever. Även i UngKAB09 instämmer kvinnorna i något högre grad än männen även om skillnaderna inte är stora. I UngKAB09-undersökningen kopplar yngre respondenter starkare kärlek till sex än äldre (över 25 år); 22% av de yngre jämfört med 8% av de äldre håller med helt och hållet på en tregradig

skala. Det överensstämmer med resultatet i vår studie där kopplingen är starkare hos yngre elever i grundskolan än på gymnasieelever.

Eleverna i vår studie, oberoende av ålder och kön, håller dock inte med om att samlag enbart hör hemma i fasta förhållanden. Det överensstämmer med Forsbergs (2005) studie där majoriteten av eleverna med svensk bakgrund på grund- och gymnasieskolorna inte instämde med påståendet *Man ska vara gift innan man har samlag*. Däremot instämde 36% av tjejerna i grundskolan respektive 19% av tjejerna i gymnasieskolan med utländsk härkomst helt med påståendet, motsvarande andel för killar med utländsk härkomst var 13% respektive 12%. Ett liknande påstående fanns i UngKAB09 och få respondenter instämde helt och hållet, och skillnaderna mellan könen var obefintliga. Det fanns dock en grupp i UngKAB09 som till 37% höll med om påståendet helt och hållet och det var de som uppgett att religion påverkar deras vardagsliv i mycket hög grad.

Eleverna tenderar att inte hålla med om att ungdomar med många partner förtjänar dåligt rykte. I UngKAB09 är det få respondenter som instämmer helt och hållet med påståendena om dåligt rykte och det är ingen större skillnad mellan könen. Däremot tenderade respondenter under 20 år att instämma i högre grad jämfört med äldre. I vår studie anger eleverna i högre grad att killar som har många partners förtjänar dåligt rykte än att tjejer förtjänar det. Forsberg (2005) ställde liknande men annorlunda formulerade påståenden och med mer värdeladdade termer än i vår studie: *Tjejer som legat med många är horor/Killar som legat med många är lösaktiga*. Ett intressant resultat var att även Forsberg fann en tendens att ungdomarna i högre grad bekräftade att killar som haft många partners är lösaktiga än att tjejer är horor. Användningen av orden lösaktig respektive hora menar dock författaren kan försvåra jämförelser. I vår enkät använde vi samma ordalydelser för tjejer respektive killar, men fick ändå samma tendens. Nu utgör inte våra ungdomar ett representativt urval så vi kan inte dra några generella slutsatser. Men resultatet skulle i så fall motsäga ”myten” om att tjejer som har många partners får dåligt rykte, medan killar betraktas som tuffa i motsvarande situation. För att kunna uttala sig om vad detta kan bero på behöver frågan studeras ytterligare.

Eleverna i denna studie accepterar en sexuell relation mellan två tjejer/kvinnor i större utsträckning än mellan två killar/män. Detta resultat stämmer väl med vad andra studier visar. När Ambjörnsson (2007) observerade gymnasieelever i olika ämnen fann hon att killar uttalade sig negativt om homosexuella vilket sällan tjejer gjorde. Vidare framkom att det pratades om bögar men om lesbiska var det ganska tyst. Även i Bäckmans (2006) studie av gymnasieelever blev lesbiska erfarenheter osynliga då homosexualiteten oftast kopplades till män/bögar. Hon konstaterar att det fanns en undertext av heterosexualitet i skolans sexualundervisning även om homosexualiteten regelmässigt fanns med. Killarna var eniga om att manlig homosexualitet är mer negativt än kvinnlig, de trodde inte att kvinnligheten hotades på samma sätt som manligheten av homosexualitet. Det är intressant att konstatera den motsägelsefullhet som fanns i synen på bögen – samtidigt sexuellt aggressiv och feminin och fjollig (Bäckman, 2006).

I vår studie accepterar gymnasieelever en relation mellan två killar i större utsträckning än grundskoleelever, men det finns ingen skillnad mellan stadierna då det gäller relationer mellan två tjejer. Men skillnaderna i acceptans är dock stor mellan tjejer och killar i vår studie på så sätt att tjejer är mer toleranta mot samkönade relationer. I UngKAB09 visade sig kvinnorna också vara mer toleranta mot samkönade relationer, i den studien formulerades påståendet gemensamt för könen: *En sexuell relation mellan två av samma kön är OK* och 81% av kvinnorna jämfört med 60% av männen instämde helt och hållet på en tregradig skala. Av de som uppgett annat under kön instämmer 91%. Forsberg (2005) ställde ett något annorlunda påstå-

ende i sin enkät *Kan du tänka dig att ha sex med någon av samma kön?* Här visar det sig också att tjejerna är mer toleranta.

Klamydia och hiv

Eleverna fick ta ställning till påståenden om klamydia och hiv. Påståendena i dessa båda uppgifter är till största delen tagna från enkäten UngKAB09 (Tikkanen m.fl., 2011). Vi har lagt till ett påstående per uppgift, *klamydia* respektive *hiv går att bota* (se tabell 5 respektive 6), och vi valde att inte använda ett påstående från hiv uppgiften i UngKAB09-enkäten.

I enkäten efterfrågades: *Vad vet eller tror du om följande när det gäller klamydia. Om du anser att påståendet stämmer "kryssa" i rutan. Här kan du markera flera svarsalternativ.*

Att klamydia är mycket smittsamt instämmer knappt tre fjärdedelar av eleverna med om, se tabell 5. Gymnasieelever instämmer i signifikant större utsträckning än grundskoleelever och i UngKAB09 instämmer de något äldre respondenterna i ännu större utsträckning (91% kvinnor, 82% män och 77% av de som uppgett annat under kön). När det gäller klamydias smittsamhet verkar man instämma i högre utsträckning med ökande ålder.

Hälften av eleverna kryssar inte i påståendet *Om man har klamydia kan man smitta andra även om man själv inte har några symptom*. Gymnasieelever anger att påståendet stämmer i större utsträckning än grundskoleelever och tjejer i större utsträckning än killar. I UngKAB09 är andelen som instämmer högre, runt 90%.

Påståendet *Om man använder kondom varje gång man har sex, minskar man risken att få klamydia* instämmer majoriteten av våra elever i, oberoende av kön, och i högre utsträckning ju äldre de är men även här i något mindre utsträckning än UngKAB09 (96% kvinnor, 93% män och 89% av de som uppgett annat under kön). Att kondom har en skyddande egenskap i sammanhanget är alltså majoriteten av våra elever medvetna om.

Tabell 5. Elevers ställningstagande till påståenden om klamydia. Andel elever som anser att påståendet stämmer.

Påståenden om klamydia	Frekvens (%) elever som valt minst ett alternativ n=653
Klamydia är mycket smittsamt (UngKAB09)	71
Man kan ha klamydia länge utan att märka det	71
Om man har klamydia kan man smitta andra även om man själv inte har några symptom (UngKAB09)	51
Om man använder kondom varje gång man har sex, minskar man risken att få klamydia (UngKAB09)	85
Klamydiainfektion kan leda till att man inte kan få barn	44
Klamydia går att bota	67

Påståendena *Man kan ha klamydia länge utan att märka det* och *Klamydiainfektion kan leda till att man inte kan få barn* redovisades inte i UngKAB09-rapporten. Att dessa båda påstående stämmer anger gymnasieelever samt tjejer i större utsträckning än grundskoleelever och killar. Mindre än hälften av eleverna instämmer i att klamydia kan påverka framtida möjligheter att få barn. Det sista påståendet i tabell 5 fanns som sagt inte i UngKAB09 och två tredjedelar av eleverna anser att det stämmer att klamydia går att bota. Sammanfattningsvis instämmer gymnasieeleverna i signifikant högre utsträckning på alla sex alternativen angående klamydia som redovisas i tabell 5. På fyra av de sex alternativen instämmer tjejer i högre utsträckning än killar.

I enkäten efterfrågades: *Vad vet eller tror du om följande när det gäller hiv? Om du anser att påståendet stämmer "kryssa" i rutan. Här kan du markera flera svarsalternativ.*

Svarsfrekvensen på denna uppgift skiljer sig inte signifikant åt i någon större utsträckning varken mellan könen eller mellan grundskole- och gymnasieelever. Det är dock signifikant fler killar än tjejer som instämmer i *Det finns inga ungdomar i Sverige som har hiv*, men som visas i tabell 6 är andelen som instämmer förhållandevis låg. På två påståenden instämmer gymnasieelever i större utsträckning än grundskoleelever och det gäller påståendena *En person som ser frisk ut kan ha hiv* och *Risken för att bli smittad med en könssjukdom ökar ju fler man har sex med utan kondom*. I UngKAB09-rapporten redovisas frekvensen på ett av påståendena ovan och det är *Risken för att bli smittad med en könssjukdom ökar ju fler man har sex med utan kondom*. Vad gäller detta påstående instämmer våra gymnasieelever i signifikant större utsträckning än de yngre grundskoleeleverna, men även här som också var fallet på uppgiften om klamydia instämmer de svarande på UngKAB09-rapporten i ännu högre frekvens (96% kvinnor, 95% män och 86% av de som uppgett annat under kön).

Påståendet att hiv smittar via kramar instämmer ett fåtal av våra elever i. När det gäller kyssar och att dricka ur samma glas håller ungefär en fjärdedel av eleverna med om påståendena. Majoriteten av eleverna instämmer i att man kan se frisk ut och samtidigt vara hiv-positiv och att frekvensen sexuella aktiviteter och kondom användning påverkar risken att insjukna. Påståendet att hiv är botbar instämmer 16 % av våra elever i.

Tabell 6. Elevers ställningstagande till påståenden om hiv. Andel elever som anser att påståendet stämmer.

Påståenden om hiv	Frekvens (%) elever som valt minst ett alternativ n=656
Man kan få hiv om man kramar någon som är smittad	2
Man kan få hiv om man kysser någon som är smittad	23
Man kan få hiv genom att dricka ur samma glas/flaska som någon som är smittad	21
En person som ser frisk ut kan ha hiv	80
Om man använder kondom varje gång man har sex, minskar man risken att få hiv	85
Det finns inga ungdomar i Sverige som har hiv	9
Risken för att bli smittad med en könssjukdom ökar ju fler man har sex med utan kondom (UngKAB09)	85
Hiv går att bota	16

Bolander (2009) undersökte sexualupplysnings- och sexualundervisningsprogram i TV där könssjukdomar tillsammans med pornografi och homosexualitet är de vanligaste ämnena som avhandlas. I de program Bolander studerat presenteras STI som en heterosexuell angelägenhet. Heterosexualiteten utgör här en norm utan att den namnges. Om sexualiteten namnges handlar det om homosexualitet vilket görs vid enstaka tillfällen och då ofta i samband med riskgrupper. Bolander påpekar att faran med utpekandet av riskgrupper: *En central aspekt av föreställningen om riskgrupper är vidare att den kan leda till en felaktig föreställning om att vissa grupper inte drabbas av smitta* (s. 71). En fara med att fokusera riskgrupper är också att individerna som anses tillhöra dessa grupper både homogeniseras och stigmatiseras. I stället för att diskutera i termer av riskgrupper kan ett fokus på riskpraktiker eller riskbeteende vara mer framgångsrikt i ett förebyggande STI arbete.

I programmen från UR framkommer öppen kritik mot skolans undervisning vilket inte förkommer i programserien Fråga Olle. Bolander (2009) poängterar att i fråga om STI utformar UR sina program på liknande sätt som de kritiserar skolan för, nämligen att *de repetitivt talar*

om kondom och till viss del använder överdrivna och tillspetsade påståenden om sjukdomars symptom (s. 195).

Sex mot sin vilja

I enkäten fanns en öppen uppgift som löd: *Ibland hör man talas om ungdomar som blivit övertalade till att ha sex fastän de inte vill. Vad tror du att det beror på att de i alla fall säger ja till sex?*

Tabell 7. Elevernas öppna svar på uppgiften varför det förekommer sex mot sin vilja. Ett antal olika anledningar framkom i svaren.

Anledning	Andel elevsvar (%) n=681
Rädsla/osäkerhet/dåligt självförtroende	25
Påtryckningar/tjat	25
Gruppsyck	15
Vill/kåt/biologi	15
Vara cool	10
För någon annans skull	10
Hot/våldtäkt	5
Droger	5
Vara normal/bli bekräftad	5
Rykten	5
Pengar	2

Eleverna kunde ange flera anledningar till att det trots allt blev sex. Att det berodde på rädsla, osäkerhet, dålig självkänsla, påtryckningar och tjat samt gruppsyck angavs av många elever, se tabell 7. Att man ändå ville och var kåt eller att man inte kunde styra biologin anger ca 15 % av eleverna i vår studie. Uttryck i form av en önskan att vara ”cool” eller att man gjorde det för någon annans skull framkom också i materialet.

I UngKAB09 frågades efter erfarenheter av sexuella handlingar mot sin vilja och författarna konstaterar att det är vanligt. I enkäten kunde de svarande välja bland följande alternativ *Någon har blottat sig, Någon har berört kön eller bröst, Har onanerat åt någon, Haft vaginalt samlag, Haft analt samlag, Haft oralt samlag* eller *Någon har lagt ut nakenbilder*. Bland de respondenter som erfårit något av detta under de senaste 12 månaderna:

...ser vi att 22 procent har denna erfarenhet (25 procent bland kvinnorna, 20 procent bland männen och 30 procent inom gruppen ”annat”). Det är höga siffror! (Tikkanen m.fl., 2011, s.62)

Didaktiska reflektioner

Inledning

Från och med hösten 2011 har vi nya kursplaner för grund- och gymnasieskolan och dessa presenteras i kapitlet ”Sex och samlevnad i läroplaner 2011” av Eva West i detta idématerial. Dessa kan vara ett lämpligt komplement vid läsningen av dessa didaktiska reflektioner.

I resultatredovisningen ovan har våra elevers enkätsvar där det varit möjligt jämförts med andra studier. Vi vill återigen poängtera att dessa jämförelser måste tas med viss försiktighet då eleverna i vår studie inte utgörs av ett representativt urval. Det visade sig dock att våra elevers svar ofta stämde överens med resultat från andra studier. Då det fanns en ålders- eller köns-tendens/skillnad i studierna överensstämde våra resultat ofta med de skillnader eller tendenser som observerats i övriga studier.

De didaktiska reflektioner som följer tar upp valda delar av kapitlets innehåll med en förhoppning att starta en diskussion om resultatens konsekvenser för och användning i sex- och samlevnadsundervisningen. Avsnittet avslutas med en presentation av vad ungdomarna i UngKAB09-studien redovisade för uppfattningar av den skolundervisning de genomgått. Ett av UngKAB09-studiens syfte var att bidra till skolans sex- och samlevnadsundervisning (Tikkanen m.fl., 2011).

Sex mot sin vilja

Vi inleder med det resultat som presenterades sist där våra elever gav exempel på vad som kan vara orsaken till att ungdomar har sex mot sin egen vilja. Det framkom att nästan en fjärdedel av de ungdomar mellan 15 och 29 år som besvarat UngKAB09-enkäten hade egen erfarenhet av sexuella handlingar mot sin vilja de senaste tolv månaderna. Forskarna som utfört studien påpekar att det är höga siffror. Våra elever som relativt är yngre bidrar med många olika anledningar till varför det förekommer att man har sex mot sin vilja. Ur ett didaktiskt perspektiv skulle tabell 7 tillsammans med resultatet från UngKAB09 kunna utgöra en startpunkt för diskussioner i klassrummet. Därigenom kan ungdomar bli medvetna om riskerna och få möjlighet att tillsammans diskutera möjliga handlingskompetenser. Bäckman (2006) konstaterar i sin avhandling att *lärare idag förväntas ge sina elever en i grunden positiv syn på såväl sexualitet som samliv* (s. 11). För läraren kan en medvetenhet om att många ungdomar har erfarenheter och föreställningar om sexuella handlingar mot sin vilja utgöra en beredskap att möta eleverna även dessa ungdomar.

Klamydia och hiv

De båda påståendena *Hur det är att leva med hiv* och *Hur olika könssjukdomar smittar* är de två alternativ, när det gäller undervisningens innehåll, som kommer högst på önskelistan bland de olika alternativ som eleverna fick välja emellan (se tabell 3). Dessa alternativ valdes också av många i UngKAB09, vilket tyder på att det är ett ständigt aktuellt område att ta upp i skolans undervisning. Detta är ju ett område inom sex och samlevnad som har ett klart riskperspektiv. Bolander (2009) diskuterar här den kritik skolans undervisning får från sexualupplysnings- och sexualundervisningsprogram i TV, samtidigt som de själva hamnar i samma fälla med upprepande och kanske onödigt skrämselfpropaganda. Att skapa en balanserad undervisning om STI utgör verkligen en didaktisk utmaning. En utgångspunkt som vi ofta förordar i denna text är att utgå från de egna elevernas kunskaper och uppfattningar i ämnet. I texten kring tabellerna 5 och 6 finns en möjlig utgångspunkt. Vi ser i tabell 5 t.ex. att hälften av våra elever väljer att instämma i att klamydia kan smitta utan att man själv har symptom. Genom att använda en enkät innan undervisningen startar finns möjlighet att starta undervisningen utifrån de egna elevernas uppfattningar så som de framkommer ur enkätsvaren. En annan utgångspunkt kan vara om klamydia och hiv går att bota och vad det skulle innebära att bota i respektive fall.

Påståenden om kärlek, samlag, rykte och samkönade relationer

Det romantiska kärlekskomplexet innefattar kärleksideologi och heteronormativitet. När det gäller kärleksideologin så finner vi att tjejer omfattar den i högre grad än killar; ett resultat som är genomgående i UngKAB09, Forsberg (2005) och i vår studie. Vidare är kärleksideologin starkare representerad ju yngre personerna i studierna är. I UngKAB skrivs i inledningen att det finns tecken på att det romantiska kärlekskomplexet, som fortfarande är starkt, håller på att försvagas. Tar vi kärleksideologi och heteronormativitet för givna i skolan? Bäckman (2006) konstaterar att *heterosexualiteten ofta fungerar som en undertext för skolans sex-*

ualundervisning (s. 86) när hon följde en gymnasieklass i deras sex- och samlevnadsundervisning. Ambjörnsson (2007) uttrycker också hur heteronormativiteten är ständigt närvarande i den gymnasieskola hon studerar. Vidare resonerar Bolander (2009) i termer av den underförstådda heteronormativiteten i TV programmen. Detta exemplifieras i studierna bland annat av att när homosexualitet togs upp blev det ett eget ämne. Läraren i Bäckmans studie arbetade mycket aktivt med att bearbeta fördomar mot homosexualitet, och genom att utmana eleverna lyckades hon i diskussionerna förflytta gränsen för det som ansågs normalt.

I elevernas svar på uppgiften som presenteras i tabell 4 finns en stor potential för diskussioner i klassrummet. Utmaningar av det romantiska kärlekskomplexet. Varför uttrycker eleverna högre tolerans mot kvinnlig homosexualitet än manlig? Varför stämde inte myten om att tjejer lättare får dåligt rykte än killar vid många olika partner ett resultat från Forsberg (2005) och i vår studie? Kanske kan de uppfattningar som våra elevers svar i kombination med andra studier pekar på inleda en diskussion som leder till ökad tolerans?

Vad innebär sex för eleverna? och Säkert sex

I enkäten fick eleverna förhålla sig till *säkert sex* och *sex men inte samlag*. Här framkom intressanta resultat som kan påverka vad som blir meningsfullt att ta upp i undervisningssammanhang. Det var 8 % som besvarade uppgiften om *säkert sex* med att explicit ange både skydd mot STI och oönskade graviditeter i sina svar. Många svar kan man tolka som att de implicit innehåller de båda aspekterna men i en undervisningssituation kan det vara viktigt att medvetandegöra eleverna om de olika aspekterna av *säkert sex*. De aspekter som varken rörde STI eller oönskade graviditeter vill vi gärna lyfta fram här. Återigen fokuserar de flesta elever (även forskare och lärare?) på det penetrerande samlaget. För eleverna i vår studie var säkert sex starkt förknippat med kondom (95% av eleverna). Hur ska kondomen presenteras? En utgångspunkt kan vara hur Bolander (2009) visar att kondomen presenteras i olika sexualupplysnings- och sexualundervisningsprogram i TV (se resonemanget under tabell 2). Bäckman (2006) visar i sin studie hur läraren problematiserar kondomen tillsammans med sina elever och jämför med RFSUs kampanj för ökad användning genom att göra kondomen lustfylld.

Vad är sex för våra elever? Det visar sig att för många av våra elever är sex och samlag samma sak och en del uttrycker förvåning över frågan. Bolander (2009) visar på liknande uppfattningar i sin avhandling där hon presenterar uppfattningar som att samlag är ”det riktiga sexet” och liknande. Denna uppfattning verkar vara vanligt förekommande och det kan därför vara av vikt att tillsammans med elever resonera om alternativ till penetrerande sex.

Vad vill eleverna veta? och Att kommunicera sex och samlevnad

Eleverna visar i denna enkät att de är intresserade av att ta del av sex och samlevnad från flera olika perspektiv. De visar att de vill ha med kärlek och känslor, samt att de vill ha mycket av relationer i undervisningen i skolan. De exempel eleverna själva bidrog med och som de ansåg fattades (se tabell 3) visar att ett fokus på trygghet i intima relationer är önskvärt. Ett område som markerades av många elever handlar om den egna kroppen och om den är eller fungerar normalt. Utifrån resultaten i tabell 2 och 3, de egna elevernas tillägg samt innehållet i läro- och kursplaner kan ett resonemang om sex- och samlevnadsundervisningens innehåll starta.

Det framkommer att föräldrar inte är den grupp av personer som de flesta av våra ungdomar i första hand söker sig till då de vill diskutera frågor om sex och samlevnad. Att samtala med vuxna är ett alternativ eleverna väljer i större frekvens än föräldrar. Detta understryker den

viktiga funktion skolan har för våra ungdomar när det gäller kommunikation och kunskap inom området.

Avslutning

I UngKAB09 fanns fem frågor om hur man upplevde skolans sexualundervisning. I enkäten frågades om man upplever att man fått tillräckligt med kunskap. Sammanfattningsvis kan man säga att en stor andel är nöjda med den undervisning som de fått. Det finns dock personer som upplever att de fått för lite, eller ingen, undervisning om sex och samlevnad. Kvinnor och de respondenter som inte kategoriserat sig utifrån kön upplever över lag att de fått något mindre kunskap. Vad detta kan bero på är svårt att uttala sig om. En förklaring kan vara att undervisningen inte möter de behov som finns inom dessa grupper. (Tikkanen m.fl., 2011, s.138)

Att många av UngKAB09s respondenter uttrycker att de är nöjda är glädjande, och det är en röst som oftast inte hörs då skolans sex- och samlevnadsundervisning diskuteras. Det är en eloge till de många lärare och annan personal som är engagerade i sex- och samlevnadsundervisning och som gör ett fantastiskt arbete. Men en förbättring och utveckling av undervisningen måste pågå kontinuerligt och inte minst i ljuset av den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000) som visade att variationen mellan skolor och inom skolor var stor. Ytterligare faktorer som kan bidra till en positiv utveckling är att sex- och samlevnad fått en större plats i de nya läro- och kursplanerna, och att det finns med som mål för lärarutbildningen åtminstone explicit uttryckt för lärare mot årskurserna 4 – 6.

I UngKAB09 fanns en tendens att de personer som inte kategoriserat sig utifrån kön upplever att de fått något mindre kunskap i skolan än andra grupper. En bidragande orsak skulle kunna vara att en större frekvens personer som inte känner sig hemma i heteronormen finns representerade i denna grupp. Som visats ovan finns heteronormativiteten ständigt närvarande i skolan. Det är en didaktisk utmaning att jobba med. Vi vill därför avsluta med ett citat från Bäckman (2006) där hon avslutar ett avsnitt om förhållanden och relationer från sin studie av gymnasieungdomar:

Den heterosexuella familjen framhölls med andra ord inte bara som höjden av normalitet, den var även det självskrivna målet för den egna relationskarriären..... (s. 135 - 136)

Förslag till uppgifter

I detta kapitel har vi försökt visa på vikten av att lärare är medvetna om vilka uppfattningar elever har inom området sex och samlevnad.

1. Diskutera och reflektera över hur resultaten i detta kapitel kan användas för planering och genomförande av undervisning i sex och samlevnad.
2. I inledningen påstås att ett möte mellan planerat innehåll och elevers uppfattningar om samma innehåll har potentialen att förändra undervisningen radikalt. Jämför med tidigare erfarenheter av undervisning i sex och samlevnad, som lärare eller som elev. Stämmer påståendet? Om ja, på vilket/vilka sätt? Om nej, varför inte?
3. Vad eleverna vill veta diskuteras i texten. Men läraren har väl som uppdrag att ta upp vissa saker, oavsett om eleverna efterfrågar det eller inte? Är detta ett problem?
4. Diskutera de didaktiska reflektioner som här presenteras. Kan du/ni relatera dem till egen erfarenhet av undervisning i sex och samlevnad?

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny. (2007). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Avhandling. Stockholm: Ordfront förlag.
- Bolander, Eva. (2009). *Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualupplysning i TV*. Avhandling. Linköping: UniTryck.
- Bäckman, Maria. (2006). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Avhandling. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och Blondiner. Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Avhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, skriftserien 2005:1.
- Kindeberg, Tina. (1997). *Undervisningens möjligheter att förändra elevers tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University Press.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber distribution
- Tikkanen, Ronny Heikki, Abelsson, Jonna & Forsberg, Margareta. (2011). *UngKAB 09 – kunskap, attityder och sexuella handlingar bland unga*. Göteborgs universitet, institutionen för socialt arbete, skriftserien 2011:1. (http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25017/2/gupea_2077_25017_2.pdf)

Bilaga: Enkät om kärlek, sex och relationer

Vi behöver din hjälp för att få veta hur elever svarar på ett antal frågor om kärlek, sex och relationer. Svaren kommer bland annat att användas som hjälp vid planering av kurser för blivande och verksamma lärare. Du svarar naturligtvis helt anonymt.

1. Din skolkod (Du får den av din lärare)

2. Ditt kön

3. Vilken årskurs går du i?

4. Tänk dig att du är ansvarig för en frågespalt där du får följande fråga: "Jag bara smälter när jag ser henne/honom. Mitt hjärta pumpar snabbare och snabbare bara jag hör rösten. Varje gång jag ser henne/honom blir jag knäsvag, och jag vågar inte ta första steget. Alltså att säga eller göra något! Vad ska jag göra?" Vilka råd skulle du ge?

5. Har du någon gång känt så här: "Varför känns det som om ingen vill ha mig? Alla andra i klassen har varit tillsammans med nån/några och strulat och så där, men jag har knappt kramat nån jag har varit kär i". Skriv hur du tänker.

6. Vad vet eller tror du om följande när det gäller klamydia. Om du anser att påståendet stämmer "kryssa" i rutan. Här kan du markera flera svarsalternativ.

- Klamydia är mycket smittsamt
- Man kan ha klamydia länge utan att märka det
- Om man har klamydia kan man smitta andra även om man själv inte har några symptom
- Om man använder kondom varje gång man har sex, minskar man risken att få klamydia
- Klamydiainfektion kan leda till att man inte kan få barn
- Klamydia går att bota

7. Vad vet eller tror du om följande när det gäller hiv? Om du anser att påståendet stämmer "kryssa" i rutan. Här kan du markera flera svarsalternativ.

- Man kan få hiv om man kramar någon som är smittad
- Man kan få hiv om man kysser någon som är smittad
- Man kan få hiv genom att dricka ur samma glas/flaska som någon som är smittad
- En person som ser frisk ut kan ha hiv
- Om man använder kondom varje gång man har sex, minskar man risken att få hiv
- Det finns inga ungdomar i Sverige som har hiv
- Risken för att bli smittad med en könssjukdom ökar ju fler man har sex med utan kondom
- Hiv går att bota

8. Här kommer några påståenden om samlevnad och sex. Vad tycker du? 1=håller med helt och hållet, 2=håller delvis med 3=varken eller, 4=håller inte riktigt med, 5=håller inte alls med.

	1	2	3	4	5
Samlag hör bara hemma i ett fast förhållande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man ska vara kär i den man har sex med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Killar som har haft många partner förtjänar dåligt rykte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En sexuell relation mellan två killar/män är ok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En sexuell relation mellan två tjejer/kvinnor är ok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tjejer som har haft många partner förtjänar dåligt rykte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Ofta talar man om säkert sex. Hur skulle du just nu vilja förklara vad SÄKERT SEX kan vara?

10.

Maria och Nicke är hemma hos Maria som är ensam hemma. De ska ha samlag med varandra för första gången. Ett prassel hörs, och Nicke tar fram en kondom. Maria berättar då att hon använder p-piller. Nicke vill ändå använda kondom. Vad tänker du när du hör detta? "Kryssa" i rutan om du håller med. Här kan du markera flera svarsalternativ.

- Jag tycker Nicke verkar vara omtänksam/ansvarsfull
- Det får mig att tänka på könssjukdomar och känna obehag
- Jag tror/tycker det kan vara upphetsande med kondom
- Jag tror att Nicke kanske är osäker på om han har en könssjukdom
- Jag tror/tycker att kondom skulle användas om jag befann mig i denna situation
- Jag tror att Nicke är rädd för att Maria kan ha en könssjukdom
- Jag tror/tycker att det är avtändande med kondom
- Det verkar bra för då behöver de inte oroa sig efteråt
- Jag tror/tycker att det skulle kännas störande om min partner föreslog kondom
- Jag tror att Nicke är en ovanlig kille för jag tror att killar helst inte vill använda kondom

11.

Vad tycker du att du behöver mer kunskap om? Här kan du markera flera svarsalternativ.

- Hur man vet när man är kär
- Hur man flirtar/raggat/gör slut
- Vad som händer med kroppen under puberteten
- Hur man vet om de egna könsorganen ser normala ut
- Hur man vet om kroppen/de egna könsorganen fungerar normalt
- Hur man ska vara för att duga
- Hur det är om man dras till någon av samma kön
- Hur man gör när man hånglar och/eller har sex
- Hur man undviker oönskade graviditeter
- Hur man undviker könssjukdomar
- Var man får tag på kondomer
- Hur man undviker att kondomen går sönder
- Hur man har säkert sex
- Hur olika könssjukdomar smittar
- Hur det är att leva med hiv
- Hur man talar om risker för könssjukdomar med en sexpartner
- Hur man hittar någon att inleda en relation med
- Hur man får en relation att fungera bra

12. Om du tycker att något saknas på uppgift 11 så kan du skriva till det här.

13. Om man vill ha sex men inte samlag, vad tycker du att man skulle kunna göra då?

14. Vad tycker du om följande? Sätt ett kryss i de rutor där du håller med om påståendet.

- Det är viktigt att tala om kärlek och känslor i skolundervisningen
- Det är svårt att tala om känslor med en partner
- Det är pinsamt att prata kondomanvändning med en partner
- Det är pinsamt att köpa kondomer
- Det är coolt att köpa kondomer
- Flickor och pojkar bör undervisas var för sig i frågor om sex och samlevnad
- Sex- och samlevnadsundervisning bör vara frivillig
- Man kan få stöd och hjälp genom att tala med vuxna om sex och samlevnad
- Det känns bra att tala med föräldrar om sex och samlevnad

15. Ibland hör man talas om ungdomar som blivit övertalade till att ha sex fastän de inte vill. Vad tror du att det beror på att de i alla fall säger ja till sex?

16. Tack för dina svar! Är det något annat som du vill lägga till?

Kapitel 4. Elevfrågans lärandefunktion i sex- och samlevnadsundervisningen

Magnus Hermansson Adler, Inst för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

I undervisningen kring begreppet sexuell identitet kan elevens fråga spela en stor roll. Genom att ställa frågor och undersöka samt diskutera svar, kan eleven erhålla bidrag till utvecklingen av sin sexuella identitet. Med hjälp av frågan kan därför eleven pröva sin position i förhållande till den heterosexuella normen. Samtidigt kan diskussionen leda fram till respekt och tolerans för olika sexuella identiteter. Texten bygger på insamlade elevfrågor från grundskolan och gymnasieskolan. Elevernas frågor visar sammantaget en önskan om att få veta mer om den egna kroppens sexuella funktioner, att vara normal och delaktig i en social gemenskap. Utifrån de insamlade frågorna går det inte att dra några slutsatser kring betydelsen av etnicitet och klass i samband med identitetsbildning.

Inledning

Nyckeln är identitet, säger Jim. Jag kan ju inte förändra mig innan jag ens är klar med mig själv. Om jag inte vet vem man är, om jag inte känner mig själv. Man måste ha en liten känsla av vem man är innan man kan gå vidare. Och det tar tid. (Myndigheten för skolutveckling, 2005 s. 16)

Vem är jag?, frågar sig eleven. När eleven söker sin sexuella identitet utmynnar det ofta i frågor till kamrater, lärare och olika typer av massmedier. Processen med frågor och svar resulterar i bidrag till den sexuella identiteten. Ja, det är ju så jag är! Ja, precis så känner jag det!, kanske eleven konstaterar.

Människans identitet berättar vem hon är, och i denna berättelse ryms fakta, känslor och attityder som har utvecklats under lång tid. Människans identitetsutveckling kan generellt beskrivas som en process byggd på tre typer av medvetande.

- Människan blir medveten om sin egen unika självbild. Jag finns till och är en självständig individ! Hur kan jag vara självständig och kritisk mot dem som vill påverka mig?
- Samtidigt är människan medveten om kroppens betydelse för självbilden. Så här fungerar jag med mitt kroppsliga utseende! Är jag normal?
- Kroppsuppfattning och självbild skapar i sin tur en personlighet. Jag är en och samma människa men förändras ständigt! Hur får jag uppleva trygghet i denna process? (Sernhede, 2006)

I samband med fortbildningskursen ”Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv” vid Göteborgs universitet våren 2010, fick de deltagande lärarna och skolhälsopersonalen i uppgift att kartlägga sina elevers frågor om sexualitet och anatomi. Här sammanfattas och återges med exempel elevernas frågor i kategoriserad form. I analysen tolkas sedan elevernas frågor i relation till begreppet sexuell identitet. Med detta som underlag utvecklas flera perspektiv på hur elevens fråga inom sex- och samlevnadsundervisningen kan bli ett verkningsfullt instrument till lärande. Avsikten är alltså att fokusera förutsättningarna

till att elevens fråga kan bli en undervisningsresurs som främjar lärande inom sex- och samlevnadsundervisningen.

Frågor som kvalificerar eleven

De redovisade frågorna är ställda av alltifrån yngre grundskoleelever till gymnasieelever. Tyngdpunkten ligger vid äldre grundskoleelever. Redovisningarna är av sådan karaktär att det inte konsekvent går att identifiera könet på den som ställt respektive fråga. Men bland de 29 kursdeltagarnas redovisningar kan tre skilda kategorier av frågor urskiljas. Fördelningen av antalet frågor är jämn mellan kategorierna. I den första kategorin dominerar frågor från yngre grundskoleelever medan äldre grundskoleelever och gymnasieelever dominerar i den andra kategorin. I den tredje kategorin är fördelningen jämn mellan årsgrupperna.

I. Kroppslig funktion

Här återfinns frågor som lyfter fram hur kroppen fungerar. Samtliga frågor kan i sin tur sammanfattas med frågan: Duger jag?

Exempel på frågor: ”Hur får tjejen orgasm?”, ”Varför blir penis slak efter utlösning?”, ”Hur gör man för att bli kåt?”, ”Hur hittar jag G-punkten?”, ”Varför blir jag blöt när jag tänker på något sextigt?”, ”Varför får inte killar bröst?”

II. Social gemenskap

De frågor som ryms inom denna kategori fokuserar önskan att tänka rätt och att göra rätt så att man inte blir exkluderad i något sammanhang. Frågorna kan sammanfattas i frågan: Hur blir jag sedd och bekräftad?

Exempel på frågor: ”Hur vet jag om jag är bög?”, ”Är det rätt att raka bort könshåren för att bli mer attraktiv?”, ”Hur vet jag att tjejen inte fejkar orgasm?” ”Måste man alltid få orgasm?”, ”Hur visar man att man vill knulla?” ”Hur flirtar jag på rätt sätt?”, ”Hur lär jag mig att tungkyssas?”

III. Normalitet

Frågorna i denna kategori tydliggör en önskan att vara som alla andra, inte avvika och väcka uppmärksamhet. Frågorna kan sammanfattas i frågan: Är jag vanlig eller udda?

Exempel på frågor: ”Är det normalt att inte få stånd vid första samlaget?”, ”Brukar tjejer få ont vid onani?”, ”När blir det farligt att runka för mycket?”, ”Är det vanligt att tjejer blir kåra tidigare än pojkar?”, ”Är det normalt att bröstet är olika stora?”, ”Varför hänger den ena testikeln ner mer än den andra?”

Analys

När eleverna söker svar på sina frågor söker de förmodligen också underlag till att kvalificera sig för att tillhöra en viss grupp eller att bli betraktade precis som alla andra i deras egen ålder. Frågandet kan då betraktas som ett slags ”rite de passage”, där elevens reflektion kring frågan och bearbetning av svaret blir en invigningsritual till vuxenlivet. (Nationella kvalitetsgranskningar, 1999)

Så det föreligger ingen risk för att bli exkluderad om den frågande eleven kan förstå sina egna kroppsfunktioner inom ramen för det som upplevs som normalt. För några frågor kan antyda

att eleven förväntar sig ett svar som tydliggör den sexuella identiteten i förhoppning om att inte bli exkluderad från någon social gemenskap. Men ingen fråga andas önskan att ställa sig utanför. När eleven ställer sin fråga finns förmodligen därför en önskan om att tillhöra eller identifiera sig med någon eller något. Däremot noterar kursdeltagarna att flera elever inte ställer några frågor. Materialet ger dock inga möjligheter till att fastställa motiven till uppkomsten av denna brist på frågor. Det är möjligt att flera elever känner en osäkerhet inför att offentligt avslöja sina frågor, och därför väljer att avstå i rädsla av att bli betraktad som onormal och exkluderad.

Uteblivna frågor och intersektionalitet

En förnyad och fördjupad undersökning skulle kunna finna skilda orsaker till uteblivna frågor. Materialet ger bland annat inte några möjligheter till att undersöka frågornas relation till kategorierna etnicitet och klass. I svensk forskning med ett genusperspektiv har inte alltid etnicitetens betydelse lyfts fram, och därför har exempelvis homogeniteten mellan kvinnor betonats istället. Men samtida forskning, som inbegriper sexuell identitet, visar på en tydlig strävan till att integrera kategorier såsom etnicitet, klass och generation i analysen. Detta integrerade angreppssätt betecknas ofta som intersektionalitet. I forskning med intersektionalitet som ett analysinstrument framstår ofta den sexuella identiteten som en konstruktion, där den heterosexuella normen visar sin enorma kraft. (de los Reyes, 2002)

Samtidigt skulle det också vara intressant att veta motiven till de frågor som ställs. Hur många flickor ställer exempelvis frågor för att utifrån svaret kunna anpassa sig till pojkarnas krav inom sex och samlevnad? Och hur många av pojkarnas frågor ställs utifrån en önskan att svaret hjälper dem till att anpassa sig till de normer massmedierna och de sociala medierna förmedlar?

Sammanfattningsvis ger frågorna eleverna möjligheten att förhålla sig till normaliteten eller den rådande normen. Normalitet får i detta sammanhang uppfattas som det statistiskt mest förekommande och samtidigt inte på något sätt avvikande. I och med att alla svarskategorier kan relateras till elevernas konstruktion av sin egen sexuella identitet, kan deras frågor uppfattas som försök till lägesbestämningar i förhållande till normen. Och detta vare sig de vill omfatta normen och uppfatta sig som normala eller ta avstånd från den. Naturligtvis kan flera frågor representera en oreflekterad nyfikenhet, men oavsett om frågans ursprung är relaterad till den sexuella identiteten eller inte, kan bearbetningen av svaret bli ett bidrag till konstruktionen av densamma.

Sexuell identitet och sexuell kompetens – en alternativ kategorisering

Elevernas frågor med de efterföljande svaren ger bidrag till en utveckling av den sexuella identiteten. När eleverna får tillfälle att visa denna sexuella identitet i handling synliggör de också sin sexuella kompetens.

Elevernas frågor kan bilda kategorier som sammantaget beskriver det tänkta begreppet ”sexuell kompetens”. En sexuellt kompetent elev är definitionsmässigt inkluderad i en social gemenskap.

- *Tekniska färdigheter* som bygger på frågor om hur sexlivet kan bli en källa till njutning. ”Hur ger jag tjejen en orgasm?”

- *Faktakunskaper* med frågor om kroppens funktioner. ”Varför somnar killen ofta efter utlösningen?”
- *Erfarenhet* utifrån frågor om hur eleven kan lära av sina misstag och framgångar. ”Hur vet man att man har fått klamydia?”
- *Kontakter* som utgår från frågor om hur eleven kan utveckla sin sociala förmåga och få inflytandet över sitt eget sexliv. ”Hur får jag tjejen att bli kär i mig?”
- *Värderingar* som vilar på frågor om hur eleven kan hävda sin integritet och samtidigt ta ansvar för sin egen sexualitet. ”Varför tror killar att man vill knulla bara för att man har strulat lite innan?”

Även dessa kategorier kan ge bidrag till förståelsen av elevens sexuella identitetsutveckling. Inom exempelvis kategorin *Värderingar* kan undervisningen lyfta fram värdet och behovet av autonomi, respekt och tolerans.

Frågans funktioner i lärandet

Judge a man by his questions rather than by his answers. (Voltaire citerad i Wiederman, 2001)

Samtidigt som elevens fråga riktar sig mot den egna identiteten, kan frågan tjäna som ett underlag för elevens lärande. Elevens fråga kan därigenom fylla olika funktioner i undervisningen kring sex och samlevnad.

Ett lärande instrument

Frågan kan bli ett *instrument* för att uppnå ett eftersträvansvärt kunskapsinnehåll. Men vilket är elevens motiv till att ställa frågan? Om eleven ställer sin fråga enbart för att få ett bra betyg eller för att sanktionera lärarens arbete, säger vi att frågan har ett instrumentellt syfte. Eleven får ett slags bytesvärde av att ställa sin fråga och byter frågan mot lärarens gillande. Om eleven däremot ställer sin fråga för att det finns ett äkta behov, säger vi att frågan har ett autentiskt syfte. Svaret kan beskrivas som ett slags bruksvärde i elevens lärande. Det hjälper eleven framåt i sin identitetsutveckling och öppnar för nya frågor och insikter. (Jämför Maltén, 1997)

Det autentiska lärandet kännetecknas bland annat av att eleven ställer frågor som utformas i samspelet mellan elevens äkta behov, intressen samt känslor och de möjligheter och hinder som omvärlden utgör. I arbetet med frågan och svaret konstruerar eleven sedan själv den kunskap som kan ligga till grund för identitetsutvecklingen. (Dysthe, 1996)

John Dewey pekade redan för över hundra år sedan på värdet av att eleven ställer frågor för att utveckla sitt lärande. Om eleven till exempel vill veta mer om sex och samlevnad uppstår frågan i växelspelet mellan vad eleven vet och vad eleven vill uppnå. Svaret på frågan sammanställer eleven inom ramen för det undersökande arbetssättet, där läraren främst fungerar som handledare. Eleven lär sig då att lokalisera, sammanställa och värdera relevansen och rimligheten i svaret. Sedan vidtar en diskussion med andra elever och lärare, vilken förhoppningsvis utmynnar i nya och mer avancerade frågor. Den kunskap eleven utvecklar i det undersökande arbetssättet utgörs inte av någon färdig slutprodukt utan en aldrig avslutad kvalitativ process. (Kühne, 1993)

Om skolans undervisning i sex och samlevnad blir mer utforskande än informationsförmedlande, krävs att undervisningen bygger på en respektfull dialog mellan lärare och elever. (Nationella kvalitetsgranskningar, 2000) ”Som lärare är man ett slags neutrum som man kan ställa alla dumma frågor till. Jag tycker inte det är svårt att nå eleverna men det är viktigt att de känner att ”mina” frågor duger”. (Ibid, s.85) Läraren har med andra ord en viktig funktion i att

utveckla elevernas frågor så att de blir mer relevanta och rika på perspektiv så att exempelvis ensidiga frågor som förstärker fördomar och okunskap inte tillåts dominera undervisningen.

Ett analysunderlag

Elevens fråga kan även utgöra ett verkningsfullt *analysunderlag*, så att den främst synliggör förförståelsen och blir ett effektivt hjälpmedel i det fortsatta lärandet. Så när eleverna ställer frågor om sex och samlevnad på ett sådant sätt att läraren kan iaktta vissa mönster, markeras också på vilken nivå undervisningen ska starta. På så sätt kan frågan också fungera som en *katalysator* på elevens eget lärande. Frågans konstruktion kan bland annat indikera hur långt eleven har kommit i sitt lärande. En komplex fråga som blottlägger flera perspektiv skvallrar ofta om att eleven har kommit långt i sitt lärande. (Hermansson Adler, 2009)

Om eleven formulerar frågor på ett visst sätt kan detta även ses som en katalysator på eller ett uttryck för var eleven befinner sig i lärandet i relation till lärandemålen. Frågan kan med andra ord fungera som underlag till en formativ bedömning, det vill säga uppföljning av hur eleven lär sig. I det läget har läraren till uppgift att föreslå insatser som utvecklar elevens lärande i rätt riktning.

Frågans ursprung

Det är viktigt att bekräfta elevens egen förförståelse genom att till exempel uppmana eleven att ställa frågor som har direkt beröring med händelser i vardagen. Undervisningsprocessen kan då starta med att eleven till exempel reflekterar kring frågan: Vad behöver jag veta för att trivas med mig själv och andra?

1. Eleven ställer frågan om sex utifrån sin livsvärld
2. Eleven ger själv konkreta exempel som förtydligar frågan
3. Läraren tillför teorier och nya perspektiv i elevens bearbetning av frågan
4. Eleven tillägnar sig kunskaper, abstrakta begrepp och attityder genom svaret, vilket påverkar innehållet i elevens livsvärld.

Eleven ställer frågan med utgångspunkt från den livsvärld hon eller han lever i utanför skolan. Enligt teorin om symbolisk interaktionism utvecklas här jaget och självuppfattningen i ett samspel med familjen, de närmaste vännerna och förebilderna. Det är detta samspel i elevens livsvärld som ger bidrag till utvecklingen av jaget eller den självupplevda identiteten. Med andra ord lär sig eleven genom att utsätta sig för påverkan från den närmaste omgivningen. Ordet symbolisk antyder att kommunikationen i livsvärlden främst sker med hjälp av ord, bilder, rörelse och mimik. (Mead, 1969)

När eleven ställer sin fråga kan läraren be om konkretioner kring frågan. Vad vill du veta? Vad har du för kunskaper om detta nu? Hur tänker du gå till väga för att finna svaret? Hur kan jag och dina klasskamrater hjälpa dig i sökandet efter svar?

I sin handledning av eleven tillför läraren teorier och nya perspektiv om det behövs för att utveckla en tolerant uppfattning. När eleven sedan har arbetat fram svaret och fått möjlighet att diskutera det, har de konkreta utgångspunkterna och motiven för frågan ofta resulterat i nya kunskaper i form av bland annat abstrakta begrepp och attityder. Förhoppningsvis kan svaret ge eleven kunskaper till att utveckla den sexuella identiteten, vilket i sin tur kan leda till nya frågor om sex och samlevnad.

Sammanfattningsvis kan vi säga att eleven ställer frågor om sex, där svaren ger bidrag till utvecklingen av den sexuella identiteten. De tankar, ord och handlingar som kan relateras till

den sexuella identiteten visar sig i elevens vardag eller livsvärld. Och där uppkommer nya frågor.

Förslag till uppgifter

För lärare och lärarstuderande samt medlemmar av elevhälsoteamet som arbetar eller kommer att arbeta med sex och samlevnad kan det vara intressant att låta eleverna belysa frågeställandet om sex. Hösten 2010 konstaterade exempelvis ungdomsmottagningen på nätet, www.UMO.se att bara var fjärde fråga kom från en kille. Under namnet ”snoppkampanjen” startade därför ungdomsmottagningen ett projekt, som syftade till att få fler unga pojkar att ställa frågor om sex och samlevnad. Förslag till arbetsuppgifter för eleverna:

1. Undersök hur många och vilken typ av frågor pojkar ställer i exempelvis tidningen Veckorevyn och på www.ungdomar.se. Be eleverna om en förklaring till resultatet av undersökningen.
2. Lyckades ungdomsmottagningen på nätet i sin kampanj?
3. Vad är en bra fråga om sex och samlevnad? Bra för vem och i vilken livssituation? Formulera några frågor och sök efter svaret i böcker och på nätet.
4. Finns det frågor om sex och samlevnad som inte ”får” eller ”bör” ställas? Vad handlar dessa eventuella frågor om?

För alla som är inblandade i skolans sex och samlevnadsundervisning är det viktigt att känna till den medievärld eleverna påverkas av. I just medievärlden är förebilden ofta en effektiv förmedlare av kunskaper och attityder i elevens liv. Dessa förebilder och idoler lever ofta ett liv som väcker nyfikenhet och vem blir inte påverkad av de åsikter den egna idolen framför?

1. Låt eleverna granska några idoler i exempelvis Veckorevyn, Slitz, Café och Moore. Vilken syn på sex förmedlar de? Vilka etiska värden förmedlar idolerna medvetet eller omedvetet? Vilka eventuella skillnader finns mellan skildringarna av kvinnliga och manliga idoler och förebilder? Vilka slutsatser för den framtida undervisningen kan dras utifrån studiet av massmediers skildringar av idolars syn på sex?
2. Elevernas frågor bygger alltid på någon form av erfarenhet. Om inte undervisningen belyser intersektionalitet, utblir förmodligen också många frågor kring detta. Intersektionalitet visar som ett analysinstrument hur olika maktordningar kan vara sammanflätade och påverka en människa. Ett exempel på det är hur könsdiskriminering och rasdiskriminering kan få en samverkande funktion. Vad behöver en lärarstuderande i sin utbildning för att kunna undervisa kring intersektionalitet utifrån kategorierna kön, klass, etnicitet och generation?

Referenser

- De los Reyes, P.(2002). ”Det problematiska systemskapet”. Om svenskhet och invandrarskap inom svensk genus-historisk forskning. I de los Reyes, P, Molina, I & Mulinari, D (red.), *Maktens (o)lika förkländnader. Kön, klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson Adler, M. (2009). *Framtidens historia. Ämnesdidaktiska utmaningar för en ny historieundervisning*. Stockholm: Liber.
- Kühne, B. (1993). *Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetet på grundskolan*. Lunds universitet.
- Maltén, A.(1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G.H. (1969). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Sernhede, O. (2006). *Ungdom och kulturens omvandlingar. Åtta essäer om modernitet, ungas skapande och fascination inför svart kultur*. Göteborg: Daidalos.

Myndigheten för skolutveckling. (2005) *Hela livet. 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber distribution

Wiederman, M. W. (2001). *Understanding Sexuality Research*. Belmont, CA: Wadsworth.

Kapitel 5. Formativ utvärdering inom sex- och samlevnadsundervisning

Eva West, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

I en lärares uppdrag ingår att utvärdera hur elevernas lärande utvecklas på vägen mot målen och hur väl eleverna uppnår dessa. Sådana bedömningar kan exempelvis genomföras för att utvärdera genomförd undervisning, planera fortsatt undervisning, ge elever enskild återkoppling (feedback), skriva utvecklingsplaner eller sätta betyg. Bedömningar är antingen formativa eller summativa. Formativ bedömning innebär att läraren använder utvärdering som ett redskap för att forma den fortsatta undervisningen så att den bidrar till ökat lärande för eleverna. Summativ bedömning innebär däremot att utvärdering genomförs när en verksamhet är avslutad såsom vid betygsättning av ett område eller en kurs. Det här kapitlet handlar om formativ utvärdering, vikten av formativ utvärdering samt hur den utifrån forskningsöversikter inom området kan genomföras på ett framgångsrikt sätt.

Inledning

Läroplaner och kursplaner styr verksamheten i skolan bland annat genom att visa på vilket centralt innehåll som gäller för olika skolämnen (Utbildningsdepartementet, 2010). Sex och samlevnad är inget eget ämne utan ingår i varierad omfattning i flera olika skolämnen. Undervisningen i de olika ämnena ska behandla det föreskrivna innehållet så att eleverna ges möjlighet att nå de kunskapskrav som föreskrivs i läroplanen, och det är rektors och lärarens ansvar att se till att så sker. I den förmedlingspedagogiska andan fanns det en gång en syn på lärande som enkelt uttryckt byggde på uppfattningen att kunskap kunde förflyttas från läraren till eleverna bara eleverna lyssnade ordentligt. Dock var inte detta koncept så lyckosamt vad gällde elevernas förståelse, motivation och intresse. Dagens syn på lärande är helt annorlunda: eleven måste själv konstruera eller rekonstruera sin förståelse utifrån sina tidigare erfarenheter och kunskaper med hjälp av andra personer i omgivningen. Lärarens roll blir således att hjälpa eleverna i denna process, varvid formativ utvärdering är ett av de viktigaste redskapen. Grundläggande är en tro att alla elever kan lyckas.

Lärande och formativ utvärdering

Forskningsöversikter över ett stort antal studier från hela världen visar entydigt att formativ utvärdering och relevant återkoppling till eleverna är ett av de kraftfullare redskap som finns vad gäller elevers lärande (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Studierna pekar på att formativ utvärdering förbättrar elevers motivation, självkänsla och lärande. Många av studierna visar dessutom att formativ utvärdering gynnar alla elever och särskilt lågpresterande elever. Resultatet blir att spännvidden mellan eleverna minskar samtidigt som gruppens totala prestationsnivå ökar.

Studier visar att det är svårt att förändra en undervisningspraxis som i huvudsak bygger på summativ utvärdering, och att det krävs intresse, motivation samt kunskaper om formativ ut-

värdering för att en förändring ska komma till stånd. Ett engelskt projekt, bedrivet 1999-2001 där forskare och lärare som undervisade elever i åldern 11 till 16 år arbetade tillsammans, visade att lärarnas upplevelser av formativ utvärdering förändrades under projektiden (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Initialt beskrev lärarna en känsla av osäkerhet och tappad kontroll gentemot sina elever, medan lärarna mot slutet istället upplevde att de tillsammans med eleven delade på ansvaret för elevens eget lärande.

De nämnda forskningsöversikterna visar att formativ utvärdering och formativ återkoppling är komplex och att resultaten beror av en mängd olika omständigheter. Gemensamt pekar de olika studierna på att det finns en grundläggande framgångsfaktor för lärandet, och det är att det ska finnas tydliga lärandemål. Nu räcker inte det utan lika viktigt är hur elever och lärare arbetar för att eleven ska nå målen. Det sagda kan sammanfattas med tre frågor (Hattie & Timperley, 2007). Frågor som kan ställas utifrån elevens perspektiv är:

1. *Vilket är mitt mål? (Lärandemål)*
2. *Var befinner jag mig i förhållande till målet? (Vilket är mitt utgångsläge? Vad kan jag/har jag lärt mig så här långt?)*
3. *Vilket är mitt nästa steg? (Vad har jag kvar att göra för att nå målet?)*

Läraren kan ställa sig samma frågor:

1. *Vilket är elevens mål? (Lärandemål)*
2. *Var befinner sig eleven i förhållande till målet? (Vilket är elevens utgångsläge? Vad kan eleven/har eleven lärt sig så här långt?)*
3. *Vilket är elevens nästa steg? (Vad har eleven kvar att göra för att nå målet?)*

Frågorna syftar till att hjälpa eleven med att identifiera den klyfta som finns mellan vad eleven hittills har lärt sig och vad som återstår att lära. Elevens egen förståelse av denna diskrepans är en avgörande faktor för lärande och därmed elevens ökade ansträngningar, motivation och engagemang för att lära mer samt möjligheter att nå det uppsatta målet (Hattie & Timperley, 2007). Den formativa utvärderingen är således framåtsyftande till skillnad från den summativa bedömningen där fokus endast ligger på de två första frågorna, alltså var eleven befinner sig i relation till målet.

Klassaktiviteter

En förutsättning för att eleven och läraren ska bli medvetna om var eleven/eleverna befinner sig är att eleverna ges rika tillfällen att formulera sin egen förståelse. Black och Wiliam (1998) hävdar att elevernas möjligheter att uttrycka sin förståelse skall ingå i varje del av undervisningen, eftersom denna växelverkan mellan undervisning och formativ utvärdering leder till ett effektivare lärande. Diskussioner i helklass eller i mindre grupper kan skapa gynnsamma förutsättningar för ökad förståelse och främja lärandet såvida eleven får möjlighet att tänka efter för att kunna formulera sin egen förståelse. En viktig förutsättning är att klassrumsklimatet är öppet och tillåtande, och att både lärare och elever visar respekt för elevens försök att forma sina tankar i ord.

I klassrumssituationen innebär det att eleverna behöver tid innan läraren låter dem svara på en ställd fråga. När läraren svarar på sin egen fråga efter bara två eller tre sekunder och när en minut av tystnad inte tolereras finns det ingen möjlighet för eleven att tänka ut ett svar. De enda frågor som kan ge svar på så kort tid är faktafrågor och dessa kommer oftast att dominera. En uppenbar risk är att många elever inte ens försöker tänka ut ett svar eftersom de vet

att de inte hinner, och resultatet blir att ett fåtal elever i klassen svarar på lärarens frågor. Lektionen kan på så vis flyta på utan att majoriteten av eleverna egentligen förstår innehållet.

Ett annat sätt att ge eleverna tid i klassrumssituationen är att be eleverna formulera sina idéer antingen parvis och/eller i små grupper och därefter låta en elev i paret/gruppen berätta vad de kommit fram till. Ytterligare sätt är att ge eleverna ett val mellan olika möjliga svar och be dem att rösta på de olika förslagen, eller att låta var och en av dem skriva ner ett svar och därefter låta några av dem läsa upp för klassen vad de skrivit.

Diskussioner i ett öppet och tillåtande klassrumsklimat kan ge läraren rika möjligheter att utforska elevernas förståelse av ett begrepp eller en företeelse när läraren låter elevernas olika uppfattningar komma fram (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; Mortimer & Scott, 2003). En förutsättning är att läraren ställer frågor i syfte att utforska just detta och inte är ute efter ett specifikt svar: det ”rätta” svaret. Läraren kan exempelvis låta en elev formulera sitt svar, en annan elev får uttrycka sina idéer, en tredje elev får lägga till något, en fjärde kommentera de givna svaren, en femte kommer med ytterligare tillägg o.s.v. Elevernas svar kan ge läraren en uppfattning om vad eleverna har lärt sig i förhållande till målet och vilka eventuella oklarheter som behöver redas ut. Det betyder naturligtvis inte att all klassrumsundervisning ska ha denna struktur, exempelvis blir lärarens roll en annan när ett område ska introduceras eller knyts ihop och sammanfattas.

Återkoppling på individnivå - positiva effekter

Skriftlig återkoppling (feedback) på individnivå är ett kraftfullt redskap när det gäller elevens lärande, men det förutsätter att den används på ett genomtänkt sätt annars kan effekterna bli de motsatta. Återkoppling skall handla om elevens speciella kvaliteter i hennes/hans arbete, med råd om vad eleven kan göra för att närma sig målet för sitt lärande. En konsekvens är att det är mer fruktbart med färre och väl genomtänkta återkopplingar än ofta förekommande, oreflekterade kommentarer. Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2003) visade också att lärare som regelbundet använde sig av formativ bedömning gav mer genomtänkt återkoppling men vid färre tillfällen. Hur kan då den återkoppling se ut som kan stimulera eleven och bidra till fortsatt lärande? I huvudsak handlar det om återkoppling på tre nivåer: feedback på uppgifts-, process- eller metakognitiv nivå. Ytterligare en nivå finns och det är feedback på den personliga nivån. Denna form av feedback har dock inte visat sig ge särskilt positiva resultat med avseende på elevens lärande, och ibland har effekterna snarare varit negativa.

Återkoppling på uppgiftsnivå

Återkoppling på uppgiftsnivå riktas gentemot ett specifikt innehåll i elevens arbete/uppgift och innehåller enkla, konkreta förslag om hur arbetet/uppgiften kan förbättras, utvecklas eller genomföras utan att det blir trivialt. Generella eller abstrakta utsagor undviks. Specifik återkoppling kan beskriva vad, hur och varför något ska göras, vilket har visat sig vara mer effektivt än att enbart verifiera (t.ex. rätt, fel, korrekt o.s.v.) vad eleven gjort. Det senare riskerar att påverka lärandet i negativ riktning och att eleven istället känner sig frustrerad. När detaljerad information ges är det mer verksamt att ge den i mindre bitar, annars finns det en risk för att eleven förkastar den. En annan icke önskvärd konsekvens av omfattande detaljinformation är ytinläring. När återkoppling ges stegvis erbjuds eleven möjligheter att själv kontrollera sina misstag och att korrigera felaktigheter. Återkopplingen ska bidra till att hjälpa eleven med att klargöra mål, minska eller ta bort oklarheter angående hur väl eleven lyckats på en uppgift samt förtydliga vad som behöver uträttas för att målet ska nås. Den information som ges ska

ges först efter att eleven har försökt att lösa en uppgift, och den ska endast vara till hjälp för eleven men inte mer.

Återkoppling på processnivå

Feedback på processnivå innehåller information om hur eleven kan arbeta vidare med mer utmanande uppgifter och innehåller förslag på lämpliga strategier. Tyngdpunkten ligger alltså på process- och färdighetskunskaper och inte på uppgiftens innehåll i sig. En positiv effekt av sådan återkoppling är att elevens syn på måluppfyllelse kan utvecklas eller ändras från fokus på genomförande till fokus på lärande. Feedback som öppnar för att missförstånd är en del av läroprocessen, att ansträngning ger ökat lärande och bidrar till ökad prestationsförmåga kan ge just sådana effekter. Detta resulterar i sin tur i högre självförtroende och större vilja till ansträngning.

Återkoppling på metakognitiv nivå

En viktig komponent av formativ utvärdering är att träna eleverna i att själva utvärdera sitt eget lärande. Det kan ske först när eleven har en klar bild över vilka lärandemål som skall uppnås. Dessutom behöver eleven information om hur långt hon/han kommit på vägen och ha någon form av förståelse för hur hon/han skall kunna komma vidare. Denna form av återkoppling har visat sig kraftfull genom att den leder till ökat engagemang samt ökar elevens ansträngningar i att genomföra uppgiften. Elevens arbetsinsats blir helt enkelt effektivare. Även i det här fallet bör generella utsagor om lärande i allmänhet eller andra otydliga kommentarer undvikas.

När bör återkopplingen ges?

Tidpunkten för återkoppling kan variera beroende på individen och hur situationen ser ut. När eleven arbetar med att lära sig ett nytt område som är svårt med tanke på elevens kapacitet är det bättre med omedelbar feedback, åtminstone i början. Det gör att eleven kan få hjälp med att rätta till små fel, lärandet blir effektivare och eleven slipper bli frustrerad eller köra fast. När eleven arbetar med relativt enkla uppgifter ger däremot fördröjd feedback mer positiva resultat. En annan positiv effekt av fördröjd feedback är att eleven får ökade förutsättningar att använda sina kunskaper inom nya områden och/eller i nya situationer.

Återkoppling på individnivå - negativa effekter

All form av återkoppling ger inte positiva effekter, och forskningsöversiktarna visar på strategier som inte bidragit till elevernas lärande och som snarare haft negativa effekter. Utvärdering som är tänkt att vara formativ men som ger negativa effekter kan naturligtvis inte anses vara formativ.

Tidigare har nämnts att feedback gentemot individen som person inte gett positiva effekter. Beröm riktar elevens uppmärksamhet mot den egna personen och det tar bort fokus från uppgiften och därmed lärandet. Feedback som är kritisk och kontrollerande gentemot den lärande hotar självkänslan och påverkar lärandet i negativ riktning. Negativa effekter fås också när elever indirekt eller direkt jämförs med andra elever eller när deras prestationer graderas eller betygsätts. En studie (Butler, 1988) jämförde hur elever reagerade på olika former av återkoppling, varvid resultaten visade att de elever som endast fick kommentarer gjorde stora framsteg, de som endast fick betyg lärde sig inget mer, och de som fick både kommentarer och betyg lärde sig inte heller något mer. Butler menade att dessa resultat gjorde att hela

klassrumskulturen med betyg, graderingar, guldstjärnor och premier kunde ifrågasättas eftersom de inte bidrog till ökat lärande. Enligt Black och Wiliam (1998) blir konsekvensen att eleverna undviker svåra frågor om de kan välja. De lägger tid och energi på att söka efter ledtrådar för att finna ”rätta” svaret. Faktiskt blir många lågpresterande elever ovilliga att ställa frågor för att de lär sig att de saknar ”förmåga” och är rädda för att misslyckas vilket bidrar till att de undviker att satsa på lärande eftersom det bara leder till besvikelser. De försöker istället att bygga upp sin självkänsla på andra sätt. Sammanfattningsvis kan sägas att feedback som är omfattande eller leder till ett rätt svar bör undvikas, i samband med feedback bör försiktighet iaktas vad gäller gradering och betygssättning, belöningar bör användas sparsamt och helst inte alls samt feedback i muntlig form bör ersättas av skriftlig (Shute, 2008).

En förändrad klassrumskultur

Det finns inget enkelt sätt att utveckla formativ utvärdering, och varje lärare som försöker förändra sin praxis mot ett mer formativt sätt att arbeta kommer med all sannolikhet att stöta på en del svårigheter i början. När elever möter en form av utvärdering de inte är vana vid kan man förvänta sig att de reagerar med motstånd och osäkerhet. Eleverna tror automatiskt inte på ett förbättrat lärande förrän de själva har upplevt fördelen med detta arbetssätt.

Black och Wiliam (1998) menar att det väsentliga för all formativ utvärdering är lärarens inställning, samt att läraren är realistisk och konfronterar sig själv med frågan ”Vet jag verkligen tillräckligt om mina elevers förståelse så att jag kan hjälpa var och en”? Läraren måste därför kunna hantera två grundläggande dilemman som ofta visat sig ställa till problem när skolpraxisen skall styras om mot ett system av formativ utvärdering. Det första handlar om lärarens tänkande och uppfattning om lärande, vilket tidigare behandlats. Meningen är inte att den enda lösningen skall vara individuell undervisning utan det handlar om att utveckla en ny frågekultur och att stimulera till djuptänkande där eleverna lär av gemensamma diskussioner mellan läraren och klasskamraterna. Det andra dilemmat är den uppfattning läraren har om sina elevers potential för lärande. Om läraren utgår ifrån att elever har en ”outnyttjad potential” hjälper det alla elever att lära och det kan vara till särskild hjälp för svagpresterande elever.

Bedömningsexempel – sex och samlevnad

Jönsson (2011) ger exempel på hur bedömningar kan utformas och som kan användas i formativt såväl som i summativt syfte. Han har formulerat exempel som anknyter till området sex och samlevnad, och vi har i detta avsnitt valt att göra en kortfattad beskrivning av dessa idéer.

De exempel som ges utgår ifrån läroplanens ,Lgr 11, formuleringar inom biologiämnet (Skolverket, 2011). Där anges att undervisningen i biologi bland annat syftar till att eleven ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet” (s. 111). I läroplanen anges också de kunskapskrav som gäller för årskurs 6 och 9.

Det första sex- och samlevnadsexemplet berör abortfrågan:

Ska det vara tillåtet att göra abort?

Du ska söka information om abort. Med hjälp av denna information ska du försöka formulera argument både för och emot abort, beskriva vilka konsekvenser olika ställningstaganden kan ge och

därefter ta ställning i frågan. Du ska kunna motivera din ståndpunkt och diskutera abortfrågan på ett sakligt och respektfullt sätt med dina klasskamrater. (Jönsson, 2011, s.106)

Det andra exemplet handlar om omskärelse men i övrigt är det samma ordalydelse:

Ska de vara tillåtet med omskärelse?

Du ska söka information om (manlig och kvinnlig) omskärelse. Med hjälp av denna information ska du försöka formulera argument både för och emot omskärelse, beskriva vilka konsekvenser olika ställningstaganden kan ge och därefter ta ställning i frågan. Du ska kunna motivera din ståndpunkt och diskutera frågan på ett sakligt och respektfullt sätt med dina klasskamrater. (Jönsson, 2011, s.115)

Uppgifterna utgår ifrån vardagsnära problem, de är öppna - det finns flera tänkbara sätt att lösa dem och redovisningsformen är inte specificerad varvid det är möjligt att bedöma elevernas kunskaper med olika metoder. Uppgifterna kräver att eleven ska kunna granska information och ta ställning i hälsofrågor, att eleven har grundläggande kunskaper inom det givna området och att eleven kommunicerar sina kunskaper. För att läraren ska kunna göra en bedömning som kan användas i formativt och/eller summativt syfte måste målen tydliggöras. Jönsson har därför konstruerat en bedömningsmatris som är anpassad till uppgifterna ovan (figur 1) som utgår ifrån de kunskapskrav som finns i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Han påpekar att de i figuren angivna nivåerna bygger på en progression i alla aspekter vilket gör matrisen användbar för formativ bedömning, men att de angivna nivåerna inte helt överensstämmer med de nivåer (E, C och A) som angivs i de nationella kunskapskraven. Ett sådant exempel är ”söka naturvetenskaplig information” där kunskapskravet är detsamma för alla tre nivåerna. Jönsson föreslår exempelvis att kunskapskraven kan tydliggöras genom att de olika betygsnivåerna markeras med olika färger i matrisen.

Fördelen med en matris är att läraren på förhand har definierat, både för sig själv och för eleverna, vad som ska bedömas och vilka olika kvalitetsnivåer prestationerna kan befinna sig på. Bedömningsmatrisen är således uppgiftsspecifik eftersom nivåerna anpassats till de aktuella uppgifterna och tydliggör lärarens tolkning av mål och kunskapsnivåer. Matrisen innehåller kvalitativa nivåer istället för kvantitativa poäng vilket gör det möjligt för läraren att i sin återkoppling till eleven visa på skillnader i uppsatta mål och hur långt eleven kommit. Nivåbeskrivningarna riktar sig mot uppgiften och inte mot eleven som person samt visar på vad eleverna ska lära sig att göra. Matrisen bidrar till att eleverna redan från början kan sträva åt rätt håll och den underlättar för dem att öva på självbedömning enskilt eller i grupp.

När bedömningsmatrisen används i formativt syfte får eleven arbeta med en uppgift, och läraren ger uppgiftsspecifik återkoppling utifrån matrisen. Därefter får den enskilda eleven utnyttja informationen till att antingen revidera sin uppgift eller alternativt arbeta vidare med nya likartade uppgifter. Bedömningen av omfattande uppgifter bör, i enlighet med de rekommendationer som givits i detta kapitelns tidigare avsnitt, ske under själva arbetsprocessen och revisioner görs efter hand. Jönsson menar exempelvis att en elev som löser en uppgift kring ämnet abort kan få klagörande återkoppling på hur väl uppgiften har lösts, och vid behov också diskutera innebörden av återkopplingen med läraren. Senare kan eleven tillämpa denna information i en liknande uppgift som t.ex. omskärelse. Jönsson ger exempel på ytterligare ämnesinnehåll som berör sex och samlevnad, och som kan bytas ut mot abort och omskärelse: utskrivning av p-piller till barn under 15 år, ungdomar som exponerar sig på Internet och den ökade spridningen av könssjukdomar bland unga (s. 118).

Figur 1. Bedömningsmatris som skulle kunna användas för bedömning av uppgifterna (Jönsson, s. 114):

Bedömningen avser hur väl eleven kan:	Nivå 1 Eleven:	Nivå 2 Eleven:	Nivå 3 Eleven:
<i>Söka naturvetenskaplig information</i>	Söker naturvetenskaplig information med stöd av instruktioner, kamrater eller lärare Använder enbart en källa	Söker naturvetenskaplig information med visst stöd av instruktioner, kamrater eller lärare Använder flera källor	Söker självständigt naturvetenskaplig information Använder flera källor med olika utgångspunkter
<i>Granska information och källor</i>	För enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans	För utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans	För välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans
<i>Skilja på olika sätt att skildra verkligheten</i>	Skiljer inte, eller enbart i enstaka fall , fakta från värderingar	Skiljer i de flesta fall fakta från värderingar	Skiljer genomgående fakta från värderingar
<i>Beskriva tänkbara konsekvenser</i>	Beskriver inga, alternativt orimliga (ej tänkbara) , konsekvenser	Beskriver en tänkbar konsekvens	Beskriver några tänkbara konsekvenser
<i>Motivera sina ställningstaganden</i>	Formulerar ställningstaganden med enkla motiveringar	Formulerar ställningstaganden med utvecklade motiveringar	Formulerar ställningstaganden med välutvecklade motiveringar
<i>Diskutera frågor som kräver kunskaper i biologi</i>	Använder naturvetenskaplig information på ett i huvudsak fungerande sätt Ställer frågor och framför och bemöter åsikter och argument på ett sätt som till viss del för diskussionerna framåt	Använder naturvetenskaplig information på ett fungerande sätt Ställer frågor och framför och bemöter åsikter och argument på ett sätt som för diskussionerna framåt	Använder naturvetenskaplig information på ett väl fungerande sätt Ställer frågor och framför och bemöter åsikter och argument på ett sätt som för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem

Förslag till uppgifter

1. Studera kursplanerna och kunskapskraven i 'Läroplan 2011' inom ditt ämne/dina ämnen och välj ut centralt innehåll som kan kopplas till sex och samlevnad. Formulera elevuppgifter och konstruera en uppgiftsspecifik bedömningsmatris som baseras på de mål och de kunskapskrav som anges i läroplanen.

En sammanställning av centralt innehåll som kan tänkas beröra sex och samlevnad återfinns i kapitlet om Sex och samlevnad i läroplaner 2011. Ytterligare kurs- och ämnesinnehåll finns på Skolverkets hemsida (Skolverket 2011) eller i dokument från utbildningsdepartementet (Utbildningsdepartementet, 2010).

2. Diskutera med en kollega/kollegor hur ni kan utveckla formativ bedömning inom området sex och samlevnad. Grundfrågan är: Hur kan du och få veta tillräckligt om dina elevers förståelse så att du kan hjälpa var och en att nå de uppsatta målen?

Referenser

- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (March 1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Mortimer, E.F. & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan*. Tillgänglig via: www.skolverket.se/publikationer?id=2575 [2011-09-15].
- Skolverket (2011). *Ämnesplaner för gymnasiet*. Tillgänglig via: www.skolverket.se/sb/d/4168 [2011-03-15].
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. www.regeringen.se/content/1/c6/15/34/87/8de6b5ef.pdf [Tillgänglig 2011-01-19]
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. www.regeringen.se/content/1/c6/15/81/12/977f9ca7.pdf [Tillgänglig 2011-11-15]

Kapitel 6. Sex och samlevnad – en kort läroboksanalys

Magnus Hermansson Adler, Inst för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Om inte skolan gör några särskilda insatser får eleverna i alla fall lära sig om sex och samlevnad i biologiundervisningen. Läroboken i biologi spelar därför en stor roll i elevernas lärande. Här analyseras inslaget av sex och samlevnad i de nu vanligaste biologiböckerna för grundskolan. Resultatet visar att lärobokens texter ofta undviker autentiska texter och sällan problematiserar innehållet. De undersökta läroböckerna försöker med skiftande resultatet att balansera mellan lusten till sex och risken med sex. Nästan genomgående upprätthålls en skarp åtskillnad i läroboken mellan beskrivningen av kroppens utseende och funktioner och de sexuella känslornas olika uttryck. Samtidigt ger dessa brister läraren en möjlighet att komplettera läroboken genom undervisningsinslag som engagerar eleverna och stimulerar deras lärande. Samtliga undersökta läroböcker uppvisar ett lättläst språk, varför läroboken kan utgöra en enkel utgångspunkt för elevernas fördjupningsarbeten.

Inledning

Läroböcker är så viktiga, ty de är den enda litteratur som alla i samhället någon gång måste läsa.
(Egil Børre Johnsen i Johnsen, 1993)

En lärobok ska förmedla saklig information uttryckt i en pedagogisk och anpassad text, där såväl samhällets gällande politik via styrdokument samt moral synliggörs. Genremässigt är det fråga om ett stycke kommersiell litteratur, som blivit en del av det kulturarv skolan vill förmedla till eleverna (Selander, 2003).

Men sedan 1991 är inte de svenska läroböckerna föremål för någon statlig granskning. Det innebär att den enskilde läraren i arbetslaget kritiskt måste granska de attityder till kunskap och lärande texten förmedlar. Dessutom måste läraren relatera lärobokens text till samhällets värdegrund samt gällande kursplan. Allt detta sätter lärarens och elevens autonomi i förhållande till läroboken på sin spets. Med andra ord: Hur förhåller sig lärarens undervisning och elevens lärande till lärobokens text?

Formella och allmänna krav på läroboken

Styrdokumentet ställer inga krav på att undervisningen ska bygga på en lärobok. Däremot måste undervisningen bygga på läromedel. Och läroboken är enligt Skolförordningen, 1971:235, 1 kap. 5 § ett av flera läromedel, såsom IT och skolbibliotekets resurser, ”som kan användas för att nå målen i undervisningen.” (Svensk Författningssamling, 1971) Detta utgör numera det enda formella kravet kopplat till statlig sanktion.

Den enskilda läroboken dominerar dock undervisningens innehåll (Selander, 2003). Men det sker på två sätt. Vanligast är att läroboken står i centrum för undervisningen och laborationer, bibliotek och Internet med mera blir då komplement till läroboken. Mindre vanligt är att kun-

skapsmålen står i centrum och att läroboken blir ett av flera komplement. (Juhlin-Svensson, 2000) Naturligtvis skiftar själva läroboksanvändningen mellan skolämnena och inom samma skolämne. I princip kan således en lärobok användas som

Huvudbok

- hela eller delar av boken som komplett lektionsunderlag
- introduktion, översikt och/eller sammanfattning
 - examinationsunderlag

Kompletterande läromedel

- faktabas eller lexikon

Allmänna krav på en god lärobok i biologi

Givetvis ska en lärobok i biologi styra undervisningen i enlighet med den läroplan och kursplan som gäller. Det innebär till exempel att texten inte får förmedla fördomar och felaktiga sakförhållanden.

Stoffet ska vara nivåanpassat så att eleven genom handledning och självständigt arbete kan reproducera och producera kunskap. Då får inte texten undvika att problematisera konfliktfyllda ämnesområden, utan stimulera eleven till ett självständigt förhållningssätt utifrån flera skilda perspektiv och infallsvinklar.

Dessa allmänna krav kan komma i konflikt med läromedelsförlagets krav på kommersiell framgång och lönsamhet. Det kan exempelvis innebära att en storsäljande lärobok inte uppdateras då den i sitt nuvarande skick helt dominerar marknaden. Samtidigt är det ju inte säkert att den didaktiskt mest framstående lärobokstexten också når flest läsare. Marknadsföring och kända författarnamn har historiskt sett ofta spelat en avgörande roll. (Läromedelsförfattarnas förening, 1991)

Korsell redovisar en större grupp grundskollärares önskemål om lärobokens utseende och funktion. Läroboken ska bland annat vara tidsbesparande för läraren och så flexibel att den tillåter ett varierat arbetssätt utifrån en tydlig stoffstruktur. Den ska vara uppdaterad och ha många perspektiv som inbjuder till kommunikation och reflektion. Dessutom ska den bjuda in föräldrarna till att intressera sig för elevens lärande i ämnet. Men framför allt ska eleverna kunna bli medskapande genom att till exempel skriva texter, rita skisser och göra laborationer som kompletterar lärobokens text (Korsell, 2007). Detta underlättas om kunskapsmålen utgör centrum för undervisningen.

Analysens inriktning

I detta avsnitt analyseras de fyra mest förekommande läroböckerna i biologi för årskurs 8. Analysen vill utröna vilka kvalitativa förutsättningar lärobokens text ger för undervisning och lärande inom kunskapsområdet ”sex och samlevnad”.

Analysen ska utifrån den nationella kvalitetsgranskningens resultat från 1999 visa de innehållsliga förutsättningarna till att bedriva en undervisning som:

1. främjar en högre måluppfyllelse av gällande nationella styrdokument
2. tydliggör begreppet ”sex och samlevnad”, där riskperspektivet balanseras och integreras med personlig tillfredsställelse och ansvarsfull utveckling
3. lyfter fram frågor kring kvinnlig och manlig identitet och samspelet däromkring utifrån ett jämställdhetsperspektiv

4. främjar ett ämnesövergripande arbete
5. stimulerar till en utvecklande diskussion och reflektion bland lärare och elever kring betydelsen av sex och samlevnad
6. möjliggör en delegering av ansvaret från rektor till lärare, arbetslag och elever. (Skolverket, 2000)

Punkterna 5 och 6 beaktas inte i denna kartläggning.

Analysens uppbyggnad

Läroböckernas text analyseras med utgångspunkt från tio parametrar (Wikman, 2004).

1. *Autenticitetsprincipen*. I vilken utsträckning får eleven ta ställning till autentiskt material i form av källor och dokument såsom dagböcker, tidningsinsändare med mera?
2. *Perspektivprincipen*. I vilken utsträckning får eleven ta del av mångsidiga perspektiv i läromedelstexten?
3. *Strukturprincipen*. Hur kan läromedlets textdelar relateras till för eleven begripliga helheter? Vilka förutsättningar finns för en elevaktiv kunskapsexpansion av det reducerade och presenterade stoffet? Här belyses på olika sätt textens koherens (samband).
4. *Fokuseringsprincipen*. Till vilken del representerar det utvalda stoffet relevanta helheter eller teman?
5. *Problematiseringsprincipen*. Vilken typ av frågor använder sig läromedlets text av? Och i vilken relation står dessa till så kallad djupinlärning?
6. *Lustprincipen*. På vilket sätt stimulerar texten elevens lust till att lära genom att visa på kopplingar till känslor, empati med mera? Eller hur förhåller sig rösten i texten till elevens autentiska (äkta och ärliga) behov?
7. *Optimeringsprincipen*. I vilken mån är texten begriplig för eleven?
8. *Metakognitiva principen*. På vilka sätt konfronteras vardagskunskap med vetenskaplig kunskap så att elevens reflektion stimuleras?
9. *Konfliktprincipen*. I vilken utsträckning problematiseras elevens förförståelse?
10. *Relativitetsprincipen*. Hur stimulerar läromedlets text eleven till aktiva ställningstaganden?

I redovisningen nedan blir punkterna 1 och 6 ovan redovisade under rubriken *Autenticitet*. Punkterna 2, 5 och 9 blir sammanslagna under rubriken *Problematisering*. Punkterna 3 och 7 blir också sammanslagna liksom 8 och 10 under respektive rubrikerna *Textförståelse* och *Kunskapsverifikation*. Punkten 4 får ensam beskriva *Textens fokus*. Det samlade resultatet av analysen ska beskriva läroboken som förutsättning för lärande kring sex och samlevnad.

Analysmaterial

Andréasson, Berth/Bondeson, Lars/Gedda, Sture/Johansson, Birgitta/Zachrisson, Ingemar (2007): *Puls. Biologi för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur & Kultur.

Boken benämns *Puls*. Sex och samlevnad utgörs av 24 sidor av totalt 384.

Fabricius, Susanne/Holm, Fredrik/Mårtensson, Ralph/Nilsson, Annika/Nystrand, Anders (2008) *Spektrum. Biologi*. Stockholm: Liber.

Boken benämns *Spektrum*. Sex och samlevnad utgörs av 28 sidor av totalt 430.

Henriksson, Anders (2008): *Biologi*. Malmö: Gleerups förlag.

Boken benämns *Biologi*. Sex och samlevnad utgörs av 24 sidor av totalt 384.

Kukka, Jarmo/Sundberg, Carl-Johan (2005): *Biologi direkt*. Stockholm: Bonniers.
Boken benämns *Biologi direkt*. Sex och samlevnad utgörs av 30 sidor av totalt 380.

Analysresultat

Resultatet bygger på representativa exempel, som redovisas under respektive rubrik. Sammantaget beskriver innehållet under rubrikerna förutsättningarna för att eleven ska kunna arbeta, förstå och tillämpa kunskaper kring sex och samlevnad.

Autenticitet

Ingen av de analyserade läroböckerna använder sig explicit av autentiska texter. Inte heller fotografierna som ska beskriva samlevnadsaspekterna i avsnitten om Sex och samlevnad är autentiska. I huvudsak utgörs fotomaterialet av så kallade genrebilder av arrangerad karaktär, vilka vill förmedla känslor och empati snarare än faktakunskaper. I *Puls* (s. 278) finns dock en hänvisning i marginalen till Katarina Janouchs bok *Sex och sånt*, vilken till stora delar bygger på ungdomars autentiska frågor. Men om läraren utgår från läroboken i undervisningen, kan denna typ av indirekt autenticitet förekomma jämsides med den direkta, där eleverna direkt möter autentiska texter.

Autentiska texter medierar (överför) kunskap effektivare genom att eleverna lättare kan identifiera sig, vilket i sin tur ofta skapar intresse för ett fortsatt lärande. (Wikman, 2004) Konstruerade texter däremot försvårar vanligtvis ett igenkännande hos eleven. Vid mötet med autentiska texter blir nämligen elevens förförståelse i större utsträckning verifierad och eleven känner sig då berörd och motiverad till att lära sig mer.

Generellt sett är samtliga studerade läroböcker präglade av ett lättläst och väldisponerat språk. Men språket skiftar ofta karaktär mellan texterna om kroppen respektive känslorna. Texterna om könsorganen har en saklig och informativ stil, närmast i stil som texten i en lättläst uppslagsbok. Texterna om känslorna får i stället en narrativ ton, som ligger nära en text med röstkoherens (i likhet med den talade rösten). Så här kan det exempelvis lyda under rubriken Sex är viktigt i *Biologi Direkt*:

Det du vet om sex och samlevnad kommer säkert från många olika håll. En del har du kanske fått reda på av dina föräldrar eller i skolan. Men mycket kommer antagligen från vänner, syskon, tidningar, TV, böcker och Internet. (s.218)

Tyvänn relateras sedan inte lärobokens text till just dessa alternativa kunskapskällor, utan eleven får på egen hand utveckla ett förhållningssätt till dem. Med andra ord fungerar den narrativa tonen till att bekräfta men inte vidareutveckla elevens förhållande till kunskaper utanför skolans undervisning. Elevens förförståelse blir därmed inte problematiserad.

Men den narrativa stilen med röstkoherens kan också användas till att fördjupa lärandet. I *Spektrum* introduceras till exempel genusbegreppet genom korta texter inramade av ett fotocollage med gamla figurer från massmedierna.

Inom genusforskningen studerar man bland annat hur vi uppfattas och behandlas olika på grund av det kön vi tillhör. Och hur det påverkar vårt sätt att tänka och förstå oss själva. Genus betyder just "kön". Känner du igen några av situationerna i följande exempel där olika regler gäller för pojkar och flickor? (s. 216)

Problematisering

I lärandesammanhang avses med problematisering inte att eleven primärt ska lösa problem. I stället ska eleven kunna värdera skilda perspektiv på ett för samhället och/eller eleven viktigt

problem och utveckla ett aktivt förhållningssätt till detta. Problematiseringarna inleds ofta med frågor som ska motivera eleverna till att starta en diskussion byggd på ett varierat faktaunderlag.

Ett genomgående intryck är att texterna kring kroppen och dess funktioner inte problematiseras utan tas för givna. Problematiseringarna är vanligare i de texter som beskriver känslor och relationer mellan könen.

Biologi Direkt problematiserar framställningen i mycket liten omfattning. Texten blir endimensionell och skilda perspektiv och ställningstaganden ska istället utvecklas vid arbete med instuderingsuppgifterna. Men då har eleven inga olikartade alternativ att utgå ifrån, utan endast den eller de förklaringar läroboken ger. Utan att lärobokstexten har redovisat olika viktiga åsikter kan formuleringen av en efterföljande instuderingsfråga exempelvis vara:

Tycker du att vårt samhälle är jämställt mellan män och kvinnor, infödda och invandrare samt mellan homosexuella och heterosexuella? (s.239)

Boken *Biologi* har samlat begrepp som kan bli föremål för debatt till slutet av arbetsområdet Fortplantning och sexualitet. Där ges till exempel en beskrivning av olika uppfattningar kring kvinnlig könsstympning.

Med en text präglad av röstkoherens försöker *Puls* att stimulera eleverna till samtal och diskussion. Flera rubriker är konstruerade som frågor och läroboken drar sig inte för att beröra kontroversiella fakta. *Puls* är den enda läroboken som diskuterar homosexualitet bland djur.

Textförståelse

För att eleven ska kunna lära sig måste texten vara begriplig. Begripligheten och textförståelsen bygger på förmågan att avkoda texten, tolka och dra slutsatser av den samt att kunna reflektera och relatera den till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter. Det räcker alltså inte med att kunna avkoda korrekt, det krävs också en förståelse av orden i sitt sammanhang. Svenska elever är allmänt sett bra på att tolka en lärobokstext men sämre på att reflektera och relatera den. Detta gäller särskilt pojkar. Ett särskilt problem utgör de invandrarelever, som saknar ett rikt ordförråd. Därmed har de svårt att göra det enskilda ordet begripligt i sitt sammanhang. (Skolverket, 2001)

Ibland kan texten vara svår för en elev i årskurs 8. Detta gäller till exempel när lärobokstexten är så starkt reducerad att den inte utgör ett sammanhang. I exempelvis *Biologi Direkt* finns under rubriken Pornografi följande stycke:

Pornografi är en miljardindustri som tjänar pengar på att människor utnyttjas. Det finns mer än 260 miljoner porrsidor på Internet som drar in stora pengar. Många barn och ungdomar får illa både fysiskt och psykiskt av de övergrepp som de utsätts för. Barnpornografi är förbjudet och straffbart enligt internationella lagar och överenskommelser. (s. 236)

Texten saknar röstkoherens och kausalitet (orsakssammanhang). Meningarna hakar alltså inte i varandra, utan stycket utgörs av en uppräkningslista av skilda företeelser. Därtill saknar texten nyanser och flera perspektiv. Här klarar de flesta elever avkodningen, men tolkningen och reflektionen blir svår att fullfölja i avsaknad av sammanhang. *Puls* har i kontrast till detta markerat betydelsen av skilda perspektiv genom att öppna för en diskussion i klassrummet:

Alla har väl vid något tillfälle kommit i kontakt med pornografi (porn) i tidningar, filmer eller på Internet. Många blir stimulerade av det, andra äcklade. Det råder delade meningar om pornografins berättigande, ... (s. 279)

Meningarna hänger ihop, och strax räknar läroboken upp fyra punkter med fakta som kan utgöra utgångspunkten för elevernas diskussion.

Textreduktioner

För närvarande tycks trenden gå mot allt enklare lärobokstexter i sex och samlevnad. *Biologi* har till exempel en resonerande stil med längre sammanhängande stycken kring sexuellt överförbara sjukdomar. (s.300f) Men uppföljaren *TITANO Biologi*, 2008 av samme författare saknar längre resonerande stycken, som ersätts med strama uppräknings. Avsnittet om hiv och AIDS har därför krympt från en och en halv spalt till en halv. Visserligen är författaren mån om att behålla kausaliteten mellan meningarna, men bristen på röstkoherens och variation i beskrivningarna försvårar textförståelsen. Inferensfrågor (om förståelse mellan raderna) och erfarenhetsfrågor skulle här underlätta läsförståelsen och öka engagemanget genom att de kräver en självständig analys av eleven. (jfr Reichenberg, 2000)

Den text eleven möter utgörs alltid av en reduktion av ett större vetenskapligt stoff. Hur författaren har genomfört reduktionen får läsaren aldrig veta. Men en reduktion behöver inte vara av ondo. I den tidigare versionen av *Puls* (2002) fanns exempelvis flera moralismer i texten, där eleven kunde känna pekpinnen vana i luften:

Vid första samlaget händer det att en eller båda parter är kraftigt påverkade av alkohol eller droger. Det är ingen bra start... (s. 264)

... Hur man skyddar sig mot sjukdomar osv. Sådana kunskaper är också viktiga inför den dag då du kanske vill ha barn. Det gäller att du är rädd om din fortplantningsförmåga fram till den dagen. (s. 265)

I versionen från 2008 finns inget av denna moralism kvar. Och överhuvudtaget är det moralistiska anslaget starkt nedtonat i samtliga undersökta läroböcker.

Ibland har texten reducerats så att den ger ett skevt intryck på läsaren. Ingen av de studerade läroböckerna ger exempelvis en allsidig och nyanserad bild av hiv-spridningen. Eleven får endast ta del av en begränsad faktamängd, men exempelvis veta i *Biologi* (s. 284) att ”Ett enda samlag alltså kan förändra hela livet”. Och i *Spektrum* heter det att ”I Sverige drabbas cirka 250 personer varje år av hiv.” (s.231)

Ingen bok nämner att den statistiska risken för att en elev i årskurs 8 ska drabbas av hiv är minimal. Att gruppen invandrare står för den största andelen smittade och inte homosexuella män nämns inte heller. Motivet till detta är vällovligt och invandrareleverna ska inte behöva känna sig utpekade. Men texten kan resultera i en ångestladdning inför den sexuella debuten. Genom samma brist på nyansering i reduktionen lyckas ingen lärobok avmytologisera begreppet mödomshinna eller låta det bli föremål för en problematisering. Så hur känner sig en flicka på högstadiet som trots att hon är oskuld inte lyckas hitta sin mödomshinna? Och vilka konsekvenser kan tron på en mödomshinna orsaka i skilda kulturer?

Lärobokstexter bygger på reduktioner av ett större stoff. Av legitima kommersiella och pedagogiska skäl kan inte läroboken bli hur stor som helst. Men reduktionerna måste vara skrivna på ett sätt som möjliggör en kunskapsexpansion i elevernas lärande. Expansionen möjliggörs genom till exempel lärarens och lärobokens frågor, det undersökande arbetssättet, processskrivning, laborationer och exkursioner. En framgångsrik kunskapsexpansion ska leda fram till tydligare och nyanserade kunskapssammanhang. (Hermansson Adler, 2004) Samtliga läroböcker uppfyller i stort sett detta krav.

Kunskapsverifikation

Eleven i årskurs 8 möter undervisningen om sex och samlevnad utifrån sin individuella förståelse. I lärandet ska denna förståelse utvidgas och fördjupas enligt kursplanens mål. För eleverna i slutet av årskurs 9 gäller beträffande kunskapens användning i biologi att

kunna föra diskussioner om sexualitet, relationer och samlevnad och därvid visa respekt för andras ståndpunkter och för olika relations- och samlevnadsformer.

Denna kvalitet i elevernas lärande ska enligt Lpo 94 bland annat bygga på att

kunna genomföra observationer i fält och laborativa undersökningar samt ha insikt i deras utformning.

I de undersökta läroböckerna blir elevernas kunskaper verifierade genom att de kan svara på instuderingsfrågorna och arbetsuppgifterna. Det betyder att eleverna med lärobokens hjälp exempelvis ska kunna föra diskussioner enligt ovan. Men då läroboken på viktiga ställen uppvisar brister i skildringen av sammanhangen, kan det bli svårt för eleverna att verifiera sina kunskaper i diskussioner eller prov kring exempelvis sexuallivets biologi, preventivmetoder och sexuellt överförbar smitta.

Skildringen av till exempel den kvinnliga orgasmen blir ibland oklar och ofullständig. Ingen av böckerna kan förklara varför beröring av klitoris kan resultera i en orgasm för kvinnan. Inte heller kan någon av böckerna förklara hur klitoris kan beröras. Om eleverna vill verifiera denna kunskap måste de söka sig till alternativa informationskällor såsom Veckorevyn, delar av den så kallade herrpressen samt filmer och Internet. Självfallet kan detta kompenseras genom lärarens undervisning kring lärobokens innehåll, där ibland eleverna får besök av experter i sex och samlevnad.

Risken är alltså att de alternativa informationskällorna, som står utanför undervisningens kontroll blir normerande i elevens vardag. Detta skulle i förlängningen kunna innebära att skolans möjligheter att fostra med saklig och respektfull kunskap förankrad i ett vetenskapligt sammanhang omintetgörs.

Hur vet då eleverna att de kunskaper de tillägnar sig igenom läroboken är riktiga och giltiga? Detta skulle vara möjligt att kontrollera om eleverna fick söka upp seriösa organisationer och vanliga människor i olika åldrar med olika social bakgrund för att ställa frågor och diskutera. Där på plats skulle de kunna få sina kunskaper verifierade eller falsifierade. Men här tvekar samtliga studerade läroböcker. Närmast kommer *Biologi* som under rubriken På ungdomsmottagningen ger följande uppgift:

Tänk dig att du jobbar på en ungdomsmottagning och pratar med en 14-åring. Vilka frågor tror du att hon eller han ställer till dig? Anteckna frågorna och försök sedan skriva svar på dessa frågor. (s. 295)

Naturligtvis är det bättre att läraren låter eleverna besöka ungdomsmottagningen för att de ska slippa arbeta med en uppgift som förmodligen får en instrumentell prägel. För här måste eleven lista ut rätt svar oberoende av hur det ser ut i verkligheten. Vid ett besök på en ungdomsmottagning kommer elevernas möjligheter till att uppriktigt och autentiskt arbeta med uppgiften ovan underlättas. Detta sätt att arbeta under fältmässiga former, har ju som vi sett ovan stöd av grundskolans kursplan i Biologi och det bör understödjas av läroboken.

Textens fokus

Läroböckerna försöker samtidigt fokusera både sex och relationer, det vill säga kropp och psyke. En integration mellan dessa delar skulle normativt kunna innebära att läroboken erbjuder en text som innehåller både ett kunskapsdjup och en kunskapsbredd. Denna framställning måste då länka samman den vetenskapliga kunskapen med elevens vardagskunskap på ett sätt som tillåter ett varierande arbetssätt, som i sin tur främjar utvecklingen av främst elevens autentiska kunskap. Det vill säga den kunskap som svarar mot elevens fysiologiska och sociala behov. (Jfr Hermansson Adler, 2004)

Alla läroboksförfattare eftersträvar en text som beskriver en begriplig helhet. Bakom denna strävan ligger ofta det dolda motivet att en integrerad text ökar förklaringsvärdet när eleven lär sig. I enlighet med detta slår *Biologi* fast att kropp och psyke hänger ihop. (s.163) Men längre fram i boken består ändå kapitlet *Sex* av två skilda delar – kropp och psyke med känslor och relationer. Detta gäller för samtliga undersökta läroböcker, men det finns försök till integration.

Beskrivningen av könsorganen blir inte föremål för någon integration med avsnittet om känslor och relationer. Däremot skildras ofta relationsavsnittet med löpande hänvisningar till fakta om kroppen. Denna asymmetriska integration präglar mer eller mindre samtliga böcker. Det är det rektors ansvar att ämnesövergripande kunskapsområden såsom sex och samlevnad integreras i undervisningen för de olika skolämnena. Men inte någon av de studerade läroböckerna åtföljs konsekvent av avsnitt med sex och samlevnad i till exempel respektive förlags böcker. Men det förekommer att speciellt böcker i religionskunskap och samhällskunskap har ett mycket kort avsnitt om sex och relationer. Religionsboken lägger då främst etiska aspekter på stoffet medan boken i samhällskunskap gärna diskuterar ur ett massmedialt perspektiv.

Exemplet Livskunskap

Birgitta Kimber löser problemet med integrationen genom att låta olika konstruerade ”case” eller fall bli utgångspunkten för elevernas problemlösning kring sex och samlevnad i högsta-diets frivilliga skolämne Livskunskap. Och då kommer samtidigt både kropp och känslor in i elevernas arbeten genom fallformuleringen. (Kimber, 2007) Men på samma gång försvinner kunskapsdjupet och kunskapsbredden, då det är avgränsade problem som diskuteras såsom förbjuden kärlek och tonårsgraviditet. När eleverna arbetar med fallen övas de främst i förmågan till problemlösning och mindre i att utveckla kunskap.

Enligt Kimber är livskunskapens mål att utveckla hela människans välbefinnande: andligt, existentiellt, fysiskt, psykiskt och socialt. Undervisningen vill träna eleven socialt och emotionellt. Detta sker genom teman där olika case kan belysas utifrån aspekter av problemlösning, att kunna hantera känslor och konflikter samt att kunna arbeta med aktiva värderingar. (Kimber, 2007)

Integration i lärandet

Med utgångspunkt från elevens lärande kan dock konstateras att kunskapsintegration kan ske såväl inom ett skolämne som mellan dessa. Dessutom är kunskapsintegration inte avhängigt att en lärobok presenterar ett ämnesövergripande stoff. Integration av kunskaper sker genom att eleven i sitt lärande sätter samman skilda ämnesdelar till en funktionell helhet. Om exempelvis eleven söker efter juridiska fakta för att kunna förklara varför kvinnan är så utsatt i den rättsliga processen efter en våldtäkt, behövs inte en sammanhängande text i biologiboken om detta. Tvärtom ska eleven tränas i att självständigt söka kunskap i källor utanför läroboken för att kunna värdera skilda utsagor. Det lokala skolbibliotekets funktion kommer därmed i centrum för elevens integrativa lärande.

Sett mot denna bakgrund kanske det inte är så allvarligt att samtliga läroböcker i biologi har svårt att integrera kropp och känslor i texten om sex och samlevnad. För kvaliteten i kunskapsintegrationen är avhängig lärarens sammanbindande klassundervisning och handledning i samband med elevernas informationssökningar. Idag får läraren ett stöd i detta genom att använda sig av de omfattande lärarhandledningar förlagen erbjuder eller vända sig till metod-

handboken *Röda tråden*, utgiven av landstinget i Stockholms län. Alla lärarhandledningar bygger på mycket från denna handbok som ofta kallas LAFA (Landstinget förebygger aids).

Sammanfattning av analysresultatet

Samtliga studerade läroböcker presenterar ett lättfattligt och lättläst stoff, som beskriver relevanta delar av sex och samlevnad. Avsaknaden av autentiskt material begränsar textens legitimitet. Det finns då risk för att eleverna inte känner igen sig och därför i brist på exempel från deras vardag på gott och ont söker sig till informationskanaler utanför undervisningen.

Läroböckernas instuderingsfrågor fokuserar i alldeles för liten grad seriösa resurspersoner och organisationer utanför skolan. Elevernas lärande hämmas också av den försiktighet läroböckerna uppvisar i kontroversiella frågor såsom spridningen av hiv och mödomshinnans fysiologi och kulturella betydelse.

Med andra ord står lärarens professionella förmåga i centrum. Och lyckas läraren kompensera bristerna i läroböckerna finns goda utsikter till att eleverna lyckas integrera kunskaper om sex och samlevnad från skilda skolämnen. På så sätt kompletterar både lärare och elever läroboken och blir medskapande i undervisningen jämte läroboken.

Förslag till uppgifter

Inköp av läroböcker utgör idag en stor kostnad för skolorna. Så det gäller att välja rätt. Läroböckerna innehåll granskas noga av förlagens redaktörer, lektörer och faktagranskare. Lärare, medlemmar i skolans elevhälsoteam och lärarstuderande har också anledning att genomföra en granskning av olika läroböcker i Biologi. Följande frågor kan tjäna som utgångspunkt i denna granskning:

1. Hur stämmer bokens innehåll med läroplanen och kursplanen/ämnesplanen samt elevernas förkunskaper?
2. På vilka sätt har läroboken tagit hänsyn till kravet på objektivitet och uppdatering av nya forskningsrön?
3. Hur ger läroboken utrymme för olika perspektiv på väsentliga frågor? I vilken utsträckning problematiserar läroboken exempelvis kön, normalitet? Hur balanserar lärobokens text om sexualitet mellan lust och riskbeteende?
4. Förutsätter lärobokens innehåll någon särskild undervisningsmetod?
5. Hur är språket anpassat till målgruppen?
6. Hur fungerar samspelet mellan text och illustrationer?
7. På vilka sätt ger läroboken bidrag till elevernas digitala kompetens?
8. Vilka funktioner har lärobokens instuderingsfrågor och arbetsuppgifter?

Lärare och medlemmar i skolans elevhälsoteam som engagerar sig i sex och samlevnadsundervisningen försöker erbjuda varierade undervisningsformer. För att inte läroboken i biologi ska utgöra det enda textunderlaget i undervisningen måste därför alternativa texter också få göra sig gällande. Om inte läroboken ger några anvisningar, finns det skäl att låta eleverna söka på nätet efter alternativa och kompletterande texter. De kan med fördel börja sökningarna på www.skolverket.se, där *Länkskafferiet* erbjuder en rad texter. Sedan kan eleverna granska texterna från nätet med hjälp av till exempel följande frågor:

1. Går det att lita på texten? Är den uppdaterad och objektiv?
2. Presenteras olika förklaringar? Eller är texten ensidig?

3. Vem står bakom texten? Finns det någon information om författaren?
4. Är texten lätt att förstå?
5. Hur fungerar det eventuella samspelet mellan text och illustrationer?
6. Hur utfaller en jämförelse mellan texten på Internet och exempelvis biologilärobokens text?

Referenser

- Hermansson Adler, M. (2004). *Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och didaktik*. Stockholm: Liber.
- Juhlin-Svensson, A-C. (2000). *Nya redskap för lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Johnsen E. B. (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kimber, B. (2007). *Livskunskap*. Malmö: Gleerups förlag.
- Korsell I. (2007). *Läromedel. Det fria valet?*. Stockholm: Liber.
- Läromedelsförfattarnas förening (1991). *Lärobok om läroböcker*. Uppsala: Almqvist&Wiksell.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i läroböcker. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selander, S. (2003). *En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I Läromedel specifikt*. SOU 2003:15. Stockholm: Liber distribution.
- Svensk författningssamling (1971). *Förordning om ändring i skolförordningen (1971:235)*. Stockholm: Fakta Info Direkt AB.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2001). *PISA. Rapport 209*. Stockholm: Liber distribution.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademi Förlag.

Kapitel 7. Värderingsövningar i sex- och samlevnadsundervisningen – en bra metod för lärande?

Olle Katz, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

I sex- och samlevnadsundervisningen används ofta värderingsövningar, så kallade affektiva metoder. Exempel på sådana är ”heta stolen”, ”4 hörn”, listningsövningar och dilemman, men även rollspel, forumspel och samarbetsövningar. I kapitlet redovisas metodernas bakgrund och syften, något om metoden samt de problem som lärare/ledare ofta ställs inför: Kan/skall man förhålla sig neutral?, Hur hanterar ledaren sina egna åsikter och erfarenheter och hur genomför man övningar som stärker individens förmåga att fatta hälsofrämjande beslut utan att fördomar späs på eller att eleverna till och med utsätts för kränkningar?

Värderingsövningar kan, enligt artikeln, vara ett användbart verktyg för att ge undervisningen autenticitet och bidra till lärandet. Metoden kräver koppling till tydliga mål och ställer krav på kvalificerat ledarskap.

Inledning

Värderingsövningar spelar ofta stor roll i skolans sex- och samlevnadsundervisning. De kan vara ett värdefullt didaktiskt instrument, övningarna inbjuder till delaktighet, som ger utrymme för personlig reflektion och insikt. Samtidigt får eleverna möjlighet att testa sina egna värderingar och normer och förhålla sig till utvecklingen av sin egen sexuella identitet. Sex- och samlevnadsundervisning är i sig ämnesövergripande och intersektionell - i sexualiteten fokuseras samtidigt frågor om genus, identitet, makt kultur och tro. Värderingsövningar kan ge en möjlighet att spegla många facetter av livets prisma som möts i synen på sexualitet. Men är det en metod för att främja lärande i sex och samlevnad?

En snabb bild från klassrummets vardag

Nedan sammanfogas berättelser från deltagarna; lärare och elevhälsopersonal, i skolverkskursen ”Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv” i Göteborg från våren 2010. Detta ska ses som en ögonblicksbild av tankar inför planering av sex- och samlevnadstemat:

Under vårterminen skall jag börja ett sex och samlevnadstema i min 8:a. I klassen finns några som verkar tämligen erfarna – risken är att de kommer att dominera gruppen. Jag har ingen aning om vilka sexualiteter som finns representerade och kanske finns det mer eller mindre dolda funktionshinder? Genusperspektiv – vad betyder det för sex och samlevnaden?

Jag börjar med några uppvärmningslekar – hämtade från Byréus/Snickars ”Leka lätt”. Ett par övningar ur ”Bryt-materialet” fokuserar på att alla är olika. Därefter introduceras temat med en kort genomgång om att man ser, och alltid har sett olika på sexualitet genom historien, att det finns olika kulturer, varje familj har sitt sätt att hantera relationer som blir den familjens normalitet. Jag

nämner också att enligt statistik är det inte vanligt att man haft samlagsdebut när man går i 8:an, när man går i ettan på gymnasiet har knappt hälften haft sex med någon partner.

Vid nästa tillfälle får eleverna skriva anonyma frågor. Jag är noga med att de verkligen är anonyma, jag talar om att de blandas upp med frågor från tidigare klasser och att alla frågor räknas som ärligt menade. Frågorna blir utgångspunkt för vidare samtal. Många är rena faktafrågor, andra kräver fundering.

Flera av deras frågor lämpar sig för värderingsövningar. Rangordningsövningar såsom ”Vad är viktigt med en vän?” och ”Vad är viktigt med någon man vill vara tillsammans med”? Övningar som Heta Stolen och 4 Hörn blir bra utgångspunkter för reflektion och samtal. Några följer efter de som är ledare, så ett påstående blir: ”Det är svårt att visa att man tycker annorlunda än de andra”.

Att låta varje elev skriva en egen mening innan gruppsamtal är en bra ingång. Och så gäller det att ha kontroll på gruppen – alla skall ha rätt att visa vad de tycker, ingen skall tvingas att uttrycka sin åsikt, inga sänkningar skall tillåtas. Hur gör jag om någon uttrycker åsikter som är homofoba, främlingsfientliga eller på annat sätt kränkande? Vilka värderingar har jag själv med mig?

Sammantaget visar ovanstående en rutinerad lärares tankar – de uttrycker en målsättning att arbeta med frågor om genus, ett normkritiskt perspektiv och att vara beredd att svara på frågor. Kunskap minskar oro och bekämpar missförstånd. Olika metoder redovisas och läraren reflekterar över sina egna perspektiv.

Bakgrund

Att arbeta med värderingsövningar kräver förståelse för att övningarna tillför nya erfarenheter och kunskaper till undervisningen. Metoden inbegriper känslor och erfarenheter, såväl elevernas som ledarens. Den har inslag av dramapedagogisk karaktär och är till sin natur icke-auktoritär, vilket kräver en tydlig auktoritet från ledaren.

Begreppet *värderingsövningar* kommer från amerikanskans Values Clarification, vilket lanserades av Louis Rathes med flera under 1960-talet och fick ett stort genomslag inom pedagogiken. Till Sverige fördes begreppet av John M Steinberg med boken ”Aktiva värderingar” (1978). Specifikt för Sverige är den roll som Katrin Byréus spelat, då hon sammanfört de affektiva metoderna i Values Clarification med August Boals Forumteater ”De förtrycktas teater”. (Byréus, 2010)

Ett väsentligt inslag i värderingsövningar är att eleverna har möjlighet att uttrycka sig i aktiva värderingar. Steinberg (1994) sammanfattar en aktiv värdering i tre punkter som:

- ett medvetet val med hänsyn tagen till olika alternativ och konsekvenser
- ett val vi är nöjda med och stolta över
- ett val vi handlar efter och ofta upprepar

Katrin Byréus formulerar meningen med värderingsövningar som ett sätt att ”starta samtal och bearbeta värderingar inom områden som saknar givna svar såsom moral, livsstil, relationer, droger, miljö – och framtidsfrågor och så vidare. Metoden bidrar till ökat självförtroende hos deltagarna om arbetet bedrivs på ett sådant sätt att deltagarnas åsikter och tankar behandlas med respekt. Metoden får också starka effekter på gruppen som utvecklas demokratiskt. I värderingsövningen får deltagarna tillfälle att:

- tänka efter och ta ställning
- uttrycka sina åsikter
- motivera sina ståndpunkter
- bli lyssnade på och lyssna på andra

- reflektera och bearbeta attityder” (Byréus 2001, s 11)

Byréus skriver vidare att upprepade värderingsövningar gör oss medvetna om de val vi gör samtidigt som vi ser vår frihet till att välja något annat. Sammanfattningsvis anger begreppet värderingsövningar att värderingar ska övas och utvecklas genom reflektion, diskussion och argumentation.

Forskning och metodlitteratur

Men påverkar värderingsövningarna i skolan elevernas attityder och beteenden? En hastig blick på det aktuella forskningsläget uppvisar generellt en uppenbar brist på forskning kring hur och med vilken intention värderingsövningar används i undervisningen. Däremot finns det flera vetenskapliga arbeten som fokuserar på betydelsen av den etiska aspekten i undervisningen rent allmänt. För att kunna visa på de kritiska punkterna i en undervisning med värderingsövningar utgår jag därför både från vetenskaplig text och från aktuell metodlitteratur.

Värderingsövningarnas kritiska punkter

Vanliga värderingsövningar är exempelvis ”Heta Stolen”, ”4 Hörn”, ”Ja-nej-kanske”, ”Dilemma-frågor”, ”Stå på linje”, ”Oavslutade meningar” och ”Rangordning”. De fyra första övningarna innefattar rörelse och att alla deltagare tar ställning till ett påstående eller dilemma.

Själva metoden behöver tränas med gruppen innan man börjar ta ställning till svårare påstående eller dilemman, så ledarens roll är viktig. Det gäller att ha kontroll över skeenden i gruppen och ha väl förberedda frågor, påståenden och dilemman. Trygghet i gruppen är en förutsättning för att uttrycka egna åsikter och lyssna till andras. Vanliga *regler för gruppen* är:

- alla har rätt att passa, så ingen ska tvingas att muntligt redovisa sin åsikt
- aktivt lyssnande
- inga sänkningar
- det som sägs stannar i rummet

Regler till ledaren är:

- öppet lyssnande hos ledaren
- fördela ordet så att inte de mest pratglada tar allt utrymme
- förtydliga genom processfrågor (Byréus, 2001)

Ledarens förhållningssätt, att förhålla sig neutral till deltagarnas åsikter innefattar också tonfall och kroppsspråk vilket kräver mycket övning. Självreflektion är viktig. (Leveau, 2009).

Hur går det till?

Metodlitteraturen är ganska samstämmig kring yttre former. De flesta värderingsövningar utgår från ett rum med tomt, plant golv, alternativt stolar i ring där en stol är tom (heta stolen). Rummet blir flexibelt och man får en yta att röra sig på. Gruppen ska ha tränat på metoden med exempel som inte känns provocerande. Påståenden i ”Heta stolen” kan då vara ”Grönt är en vacker färg”, ”Fotboll är roligare än hockey”, ”Sommaren är den bästa årstiden” med flera. Den som håller med om påståendet reser sig och byter till en annan plats. Den som inte håller med sitter kvar. Det ska gå snabbt, man skall inte tänka för djupt men det ska finnas utrymme att ångra sitt val när man hört andras synpunkter. Om någon är ensam om att byta plats ska det uppmuntras.

Steg två är att argumentera för varför man bytte plats eller satt kvar. Ledaren fördelar ordet för att undvika att de mest pratglada tar över. Den som får ordet kan säga ”pass” om den inte vill säga något. Var och en argumenterar för sin egen åsikt, inte emot andras, för utrymme ges inte här till diskussion. Detta moment behövs man inte ta vid varje exempel. Däremot skall det finnas tid för reflektion i anslutning till övningen. I flera övningar bildar svarsalternativ grupper – till exempel i 4 hörn och ja-nej-kanske. Dessa grupper argumenterar var och en för sitt förslag till lösning på ett dilemma. Förslagen kan utvecklas genom att gruppen gestaltar sina alternativ i text eller drama. Sänkningar och kränkningar är förbjudna såväl i ord som i gester. Kan gruppen inte klara det avbryts övningen.

Utgångspunkten är att gruppens deltagare i allmänhet är så nyfikna på att ta del av varandras åsikter att de anpassar sig till reglerna. Ledaren förhåller sig neutral till åsikter som kommer fram men kan ställa så kallade klagorande frågor om någon uttrycker åsikter som behöver förtydligas. Det gäller även när någon uttrycker sig fördomsfullt. När gruppen är trygg i förhållande till metoden och de regler som gäller kan värderingsövningar användas för andra frågor som kan kännas mer komplicerade som exempelvis kärlek, relationer och sexualitet. De samtal som kommer upp kan man arbeta vidare med, leta fakta kring, göra rollspel, rita och diskutera med mera, allt beroende på gruppens ålder och mognadsnivå.

Sex och samlevnad – ett normativt ämne

Sex- och samlevnadsundervisning bygger på ett normativt förhållningssätt, som bland annat innebär att både lusten och det personliga ansvaret tydliggörs. Därför är det viktigt att värderingsövningarna karaktäriseras av en metodisk medvetenhet hos läraren, där det normativa innehållet presenteras ärligt och öppet utan att eleverna fräntas möjligheterna till kritisk granskning.

Samhället har alltid haft ett grundläggande intresse att påverka samlevnadsformerna som en del av socialpolitiken. Lärarhandledningar och kursplaner återger därför samhällets utveckling och synsätt under skilda epoker på ett tydligt sätt. 1942 års handledning utgick till exempel från rashygieniska perspektiv, och 1956 fokuserade man ännu på avhållsamhet, karaktärsdanning, heteronormen och att unga män, till skillnad från unga kvinnor, har en sexuell drift. Men i 1977 års handledning bryter samhället med tanken på avhållsamhet före äktenskapet och fokuserar på elevens möjlighet att göra egna val. Det heteronormativa förhållningssättet är dock tydligt. (Centerwall, 2005)

Under senare decennier har HBT-frågorna och det normkritiska perspektivet fått ett ökat inflytande. I värderingsövningar kan ett normkritiskt perspektiv inkluderas. Normalbegreppet utgår alltid från ett maktperspektiv – vem bestämmer vad som är ”normalt”? Ett så kallat normalt beteende kan granskas kritiskt samtidigt som fördelar med att avvika från normen kan fokuseras. I värderingsövningarna kan normkritiken ta sig uttryck genom att eleven granskar sin egen position i förhållande till olika normer.

Wester (2009) har granskat de metodmaterial som är aktuella i sex- och samlevnadsundervisningen och kommit fram till brister i fråga om exempelvis teoretiska referensramar och genusperspektiv. Det krävs mycket av läraren i fråga om kunskap, självreflektion och förhållningssätt för att kunna hantera det normkritiska perspektivet. Det gäller ju bland annat att kunna förmedla ett normkritiskt perspektiv även på ett normkritiskt innehåll. Josephson (2010) visar på hur svårt det kan vara att ha ett allomfattande normkritiskt perspektiv i samband med värderingsövningar. Hon visar exempelvis hur en övning som syftade till att lösa ett problem gav en fungerande men mycket heteronormativ lösning.

Utgångspunkten i senare tiders lärarhandledningar och referensmaterial är att läraren skall vara objektiv. Enligt min mening är det inte enkelt, då vi alla är färgade av den tid vi lever i och de erfarenheter detta för med sig. Fast i en normkritisk undervisning måste även jag som lärare förhålla mig kritisk till mina egna förhållningssätt till olika normer.

Övergripande kritiska synpunkter

Undervisningsmaterialet speglar ofta de mål och den ideologi som skolan, lärarlaget eller den enskilda läraren har. Vad gäller metodmaterialen bygger flera av dessa på en upplevelsebase-rad pedagogik. Dramaövningar, dilemman och värderingsövningar används flitigt. Metod-böckerna innehåller i allmänhet goda instruktioner och redovisar vikten av ett tydligt ledar-skap och regler för att övningarna skall utgöra starten på ett demokratiskt lärande samtal. Rätt använda kan metodmaterialen användas för att fördjupa perspektiven på sexualitet och sam-levnad och ge utrymme för reflektion och förståelse för olikheter. Genom övningar kan eleven få flera verktyg och copingstrategier (olika sätt att bemästra problem och motgångar), vilket ger en bättre grund för att fatta goda beslut rörande sexuell hälsa. Men det förutsätter att me-toderna används på ett öppet sätt där sammanhangen gör kunskaperna synliga. Avsikterna med övningarna får alltså inte vara dolda. (Katz, 2009)

Dagens metodmaterial förutsätter en adekvat utbildning för att kunna användas framgångsrikt. Utan utbildning kan övningarna bli kontraproduktiva. Eleverna kan utsättas för sänkningar och övningsledaren måste kunna hantera sin egen inställning till olika sexuella praktiker. En kunskapsbaserad undervisning i sexualitet och samlevnad måste vila på tydliga mål. Då det inte finns någon nationell kursplan i sex och samlevnad, är det därför angeläget att lokala mål utarbetas i anslutning till läroplanen och de ämnesplaner som behandlar sex och samlevnad. Med lokalt välutprovade mål blir det lättare att anpassa metoderna så att elevernas frågor får stå i centrum av värderingsövningen. (Katz, 2009)

Elevernas intressen kan i värderingsövningarna gestaltas genom autentiska eller konstruerade dilemman. Övningen kan med fördel också starta med frågor som känns angelägna för elever-na såsom, ”Blir det bättre sex om man är kär”. eller ”Hur ska funktionshindrades rätt till sexu-alitet främjas?” Värderingsövningarna tar sig ofta verbala och kroppsliga uttryck på ett lust-fyllt sätt som gynnar tryggheten i rummet. De olika ställningstagandena kompletteras med fakta. På så sätt stimulerar hela övningen framväxten av en demokratisk dialog, vilken känne-tecknas av respekt och likaberättigande.

Kritiken

Kritiken mot värderingsövningar kan i huvudsak kopplas till övningsledarens kompetens och risken för värderrelativism.

Allt för ofta används övningarna utan att läraren har tillräcklig kunskap om ledarskap och utan tydliga mål med övningen. Detta kan göra att exemplen man väljer får en kränkande funktion. Det kan också förekomma att övningarna i likhet med ”roliga timmen” används så att syftet med lekar och övningar antingen är rent underhållande eller oklart för såväl lärare som elever.

David Lipe (1995) påpekar risken för värderrelativism. Den engelska termen Values Clarificat-ion pekar på att avsikten är att kunna finna sina egna, sanna värderingar i en värld där varken familj eller kyrka ger vägledning. Enligt den generella metoden ska det inte finnas något *rätt* eller *fel*. Ledaren kan hamna i ett dilemma om en elev hävdar åsikter som går stick i stäv med samhällets värdegrund i läroplanen. Enligt metoden ska ledaren inte argumentera emot grupp-

deltagarna, men på samma gång måste läraren klargöra betydelsen av den demokratiska värdegrunden. En metod är att använda ”klargörande frågor” där ledaren, utan att kränka deltagaren, visar på de omöjliga följderna av förslag att ”kasta ut alla invandrare” och liknande åsikter som är kränkande mot andra gruppdeltagare och strider mot den värdegrund läraren har att rätta sig efter. Metoden kan fungera, men kräver mycket av ledaren. Det finns en lagstiftning om diskriminering och den är alltid överordnad yttrandefriheten. Man kan aldrig ursäkta kränkningar i klassrummet med att de beror på metod.

Erfarenheter från kursdeltagare

Inom kursen ”Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv” våren 2010, fick deltagarna bland annat uppgiften att genomföra en värderingsövning i sin skolklass. Några kursdeltagare var vana vid att arbeta med värderingsövningar, andra stod inför premiären. Någon arbetade med små barn i år 2, de flesta på högstadiet och gymnasiet.

Här är några lärarreflektioner i anslutning till värderingsövningarna:

Eleverna tyckte det var jätteroligt och ville bara ha mer och mer påståenden. Jag skulle ha slutat tidigare, det blev för många. Det är svårt att vara neutral och inte visa vad man tycker. Vi diskuterade hur det känns att vara ensam om sina åsikter. De var eniga om att det är modigt. (år 8, Heta stolen).

Det var flera saker i Linda Leveaus bok som slog mig. Det var svårt att förhålla mig neutral. En elev tog min neutralitet som ett underkännande. Jag fick förklara meningen med övningen, att det handlar om att ta del av varandras åsikter. Jag trillade också i fällan att fråga efter erfarenheter (i st.f. åsikter). Jag märkte hur känsligt det var och att man får ha fingertoppskänsla i övningen. Att inte tillåta diskussioner är svårt. Det är ju också en färdighet de behöver träna! Man kan inte vara nog tydlig. (Gymnasiet, år 2, påstående som ska besvaras i en 4-gradig skala, tema musik).

Värderingsövningar stämmer överens med mål i läroplan och kursplan. Personligt ställningstagande, respekt för skiljaktiga värderingar, reflektera över andras förhållningssätt, få insikter i att sexualiteten är kopplad till många andra viktiga livsfrågor och skapa förutsättningar för ett öppet och tillåtande samtalsklimat. Efter övningen får eleverna sitta ner i lugn och ro och skriva ner anonyma frågor de vill ha besvarade under kursens gång. (Gymnasiet, kurs i sex och samlevnad)

Det är viktigt att ledaren inte serverar påståenden som får vissa deltagare att uttrycka sig rasistiskt, homofobiskt eller på annat olämpligt sätt. Det är inte alltid så lätt, trots att jag gjort övningen många gånger. De ville prata om avvikarna från normen i stället för att avhandla själva påståendet, ”heterosexualitet är naturligt”. (Vuxengrupp, genuskurs)

Vi var två ledare som gjorde övningar i klass 6A och B. Det är en fördel att vara två, en är ”aktiv ledare” och en kan vara ”observatör”. Bra att övningen påminde oss om läroplanen. (Kurator och skolsköterska)

Jag upplever att elever som arbetat med detta får ökad förståelse över sina egna känslor och reaktioner, lättare kan sätta sig in i andras känslor och jag hoppas att de kommer att göra mer aktiva val i sitt umgänge med andra. (lärare år 2, klassen har arbetet med känslor)

Jag och min kollega valde övningen ”Heta Stolen”. Vi har båda stor erfarenhet av att arbeta med värderingsövningar och är välbekanta med förhållningssätt som ledaren skall ha för att alla skall komma till tals. De frågeställningar vi valde låg inom följande teman: Onani, killars och tjejers sexualitet, rätten till sex, sex utan kärlek och hbt. Målet var att väcka intresse för sex och samlevnad och att eleverna skulle få tillfälle att höra olika åsikter och träna på att uttrycka egna. De allra flesta frågeställningarna genererade intressanta och nyanserade diskussioner där eleverna varvade argumentation och lyssnande. En elev, som valt att inte delta anslöt sig senare när han lyssnat ett tag. Påståendet ”homosexualitet är OK” provocerade. Flera elever uttryckte sig kategoriskt negativt, på gränsen till homofobiskt. Jag uttryckte själv för första gången mitt ställningstagande. Den avslutande diskussionen om homosexualitet ställer frågor: Ska jag som lärare låta alla åsikter uttryckas eller skall jag tydligare framhålla läroplanens värdegrund. Boken ”Skola i normer” upp-

märksammar också problemet att man genom att ta upp s.k. avvikande sexualitet reproducerar heteronormen och bidrar till att diskriminera hbt-personer. (lärare på specialskola, elever 15-18 år)

Det var den mest givande uppgiften hittills. En värderingsövning framhäver elevens åsikter, tankar och argument och de måste motivera och argumentera vilket utvecklar dem. Det stämmer också bra med betygsriterierna för Naturkunskap B, där jag undervisar.

Kursdeltagarnas reflektioner belyser främst vikten av tydliga regler och ledarskap samt den svåra avvägningen mellan ett neutralt och ett normativt förhållningssätt. Men den positiva upplevelsen av att fler elever aktivt deltar än vanligt framkommer tydligt.

Reflektioner

Kursdeltagarnas tidigare erfarenhet av att arbeta med värderingsövningar var mycket skiftande. För några var det första försöket, för andra var det en ofta använd metod. I den senare gruppen var kursdeltagarna inte alltid bekanta med de *regler* som är nödvändiga. Nedan följer exempel på det de angav som svårigheter:

- Det är lätt att fastna i formen och tappa målet när eleverna ger positiv respons.
- Enligt metoden skall man inte diskutera under övningen, det tar bort den trygghet som finns i att veta att man inte blir påhoppad för sina åsikter. Att träna sig i att leda neutralt är – just en träningsövning.
- Det krävs mycket för att leda övningar i en grupp med låsta, förtryckande mönster.
- Det kan upplevas som svårt att hålla sig till regelverket när man arbetar med en vuxen grupp.
- Många upplever det som en svår avvägning mellan neutraliteten och ansvaret för att hålla sig till samhällets värdegrund när deltagare uttrycker åsikter som kan vara kränkande för någon i gruppen.
- Behovet av fortbildning är stort.

Sammanfattningsvis kan affektiva metoder såsom värderingsövningar, vara ett gott hjälpmedel att integrera teori med elevernas egna tankar och erfarenheter. Detta underlättar och fördjupar inläringen. Eleverna får lära sig att uttrycka och kritiskt kommunicera personliga ställningstaganden kring sex och samlevnad. Eleverna lär känna sina egna moraliska ståndpunkter i en demokratisk dialog med jämnåriga och vuxna om sexuella normer och beteenden. Metoden kan bidra till ett ökat inslag av autenticitet, där elevernas egna erfarenheter och åsikter bildar utgångspunkten för en ärlig och förbehållslös självreflektion. Arbetet med Värderingsövningar och andra affektiva metoder kan, förhoppningsvis, utmana såväl ledarens som deltagarnas värderingar och föreställningar om till exempel normalitet. Med en välutbildad lärare är det möjligt, det kräver mycket av utbildning och gruppleaderskap.

Förslag till diskussionsuppgifter

Även om den kompetenta ledaren av värderingsövningen har goda förutsättningar till att ge övningen ett lärande innehåll, kan flera problem dyka upp.

1. Hur kan ni som ledare av värderingsövningar få syn på och bearbeta era egna värderingar och ställningstaganden?
2. Vilken beredskap och vilka metoder behöver ni för att hantera elever som i värderingsövningen uttrycker exempelvis rasistiska, homofobiska eller könskränkande åsikter?

3. Hur kan ni i värderingsövningarna främja förmågan att argumentera för egna åsikter och att lyssna till och ta in andras åsikter.
4. I vilka sammanhang bör man, enligt dig, undvika värderingsövningar?

Referenser

- Byréus, K. (2010). *Du har huvudrollen i ditt liv*. Stockholm: Liber förlag.
- Byréus-Hagen, K. (2001). *Bella: grus och glitter 2: för tjejgrupper*. Stockholm: KSAN.
- Centerwall, E. (2005). Med moralen som styrmedel och Obligatorisk sexualundervisning. I Nilsson, A (red). *Hela livet.50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber förlag.
- Josephson, A. (2010). På väg mot normkritiskt arbete med forumteater, forumspel och värderingsövningar. I Bromseth, J&Darj, F (red): *Normkritisk pedagogik*. Uppsala: centrum för genusvetenskap.
- Katz, O. (2009) *Metoder som används i sex och samlevnadsundervisningen*. www.ipd.gu.se/digitalAssets/1278/1278270_Kartl_ggning_2008.pdf
- Leveau, L. (2009). *Mellan raderna – en handbok i värderingsövningar*, Malmö Stad.
- Lipe, D. (1995). *A critical Analysis of Values clarification*. www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf
- Steinberg, J. (1994). *Aktiva värderingar för 2000-talet*. Stockholm: Ekelunds förlag.
- Wester, E. (2009). *En granskning av metodböcker i sex och samlevnadsundervisningen*. www.skolverket.se/publikationer?id=2245

Kapitel 8. "Man har liksom fått samma bok flera gånger"

– om boksamtal i sex- och samlevnadsundervisningen

Viktoria Bengtsdotter Katz, Inst för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

En central del av undervisningen i sex och samlevnad utgår från att elever reflekterar kring frågor som handlar om sexualitet och relationer. Genom att använda skönlitteratur som utgångspunkt för sådana samtal kan eleven, genom att förhålla sig öppen i läsningen samt utifrån kopplingar till egna och andras erfarenheter, förstå sig själv på ett nytt sätt. I boksamtalet får eleven också del av hur andra har tolkat boken och kan därigenom få insikt om hur andra människor kan uppfatta samma situation på helt olika sätt. Kapitlet beskriver först receptions-teorier som rör förhållande mellan text och läsare, därefter beskrivs en arbetsmodell utprövad av Aiden Chambers och till sist hörs några röster från lärare, skolsköterskor och kuratorer som har arbetat utifrån modellen.

Inledning

Det var ett väldigt bra sätt att lyfta frågor med hjälp av litteratur eftersom man direkt hamnar i ämnet som eleverna valt ut. Jag upplever att ett styrt boksamtal på detta sätt blev bättre än tidigare boksamtal vi haft utan tydliga frågor och jag kommer definitivt att använda mig mer av denna metod i framtiden. (Lärare åk 2 gymnasiet)

I sex- och samlevnadsundervisningen används idag ofta rollspel, brainstorming och diskussioner för att ge eleverna möjligheter till fördjupad reflektion. Grunden för dessa arbetsätt är att i undervisningen skapa utrymme för tankeprocesser som bearbetar information och kunskap vilket kan leda till ett förändrat beteende. Det handlar om att medvetet ge eleverna utrymme att bearbeta nyfunnen information för att koppla samman den med den egna personen och därmed öppna för nya perspektiv. Denna förändring hos eleven kan ske såväl medvetet som omedvetet. Kunskap och beteende behöver inte nödvändigtvis vara tätt förbundna och därför är det viktigt att ha realistiska förväntningar på de resultat som sex- och samlevnadsundervisningen kan uppnå (Forsberg, 2007). Statens Folkhälsoinstitut skriver på sin hemsida (101122) att skolan kan påverka sociala normer men att undervisningens effekt på sociala normer och på användning av preventivmedel är oklar. Eftersom sambandet mellan kunskap, attityd och beteende är svagt krävs det undervisningsmetoder som hjälper eleverna att kognitivt bearbeta nyvunnen kunskap. Forsberg (2007) refererar till exempel en brittisk undersökning av Marston och King från 2006, där syftet var att undersöka hur sociala och kulturella aspekter formar unga människors sätt att agera i sexuella sammanhang. Att exempelvis be en partner att använda kondom kan uppfattas som ett misstänkliggörande av partnern medan ett samlag utan kondom uppfattas som ett bevis på förtroende. Ändå vet de flesta ungdomar att kondom skyddar mot könssjukdomar.

En möjlig utgångspunkt för sådan undervisning i sex och samlevnad är boksamtal med utgångspunkt i skönlitteratur med kärleksteman. I texten nedan beskriver vi hur samtal om böcker kan genomföras utifrån elevernas egna tankar och val av innehåll. Här refereras och

citeras också röster från kursen *Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv* vid Göteborgs universitet vt och ht 2010, där deltagarna var aktiva lärare och skolsköterskor. En av kursuppgifterna var att genomföra ett boksamtal med en grupp elever. Med utgångspunkt från denna uppgift vill vi här visa på möjligheterna för eleverna att med ett strukturerat boksamtal öva sina färdigheter i att längre fram förhandla och kommunicera i sexuella situationer.

Boksamtal om sexualitet och relationer

Genom att använda skönlitterära texter som utgångspunkt för samtal kan fiktionen ge utrymme för distans till den egna verkligheten. Det går att tala om komplicerade frågor som ligger nära den egna personen utan att eleven behöver lämna ut sig själv. Elever får också ökad förståelse för andra människors livsvillkor och kan genom läsning även få del av andra livsöden som de kan ha nytta av i det verkliga livet.

Barn och tonåringar vill som läsare lära sig om livet, om samhället och om framtiden när de läser skönlitteratur. För att fördjupa den kognitiva delen vid läsning av skönlitteratur är det viktigt att de då får reflektera kring innehållet. Receptionsforskningen lägger just detta fokus på förhållandet mellan läsaren och texten. Reception sker när läsaren mottar och omformar texten utifrån sitt individuella, kulturella och sociala sammanhang, vilket alltmer har uppmärksamats. Samma text kan därför ge den individuella läsaren en unik läsuppfattning baserat på en personlig och känslomässig läsning. (Molloy, 2002)

När elever läser skapas inre bilder genom att det lästa kopplas till egna upplevelser. När de inre bilderna skapas växer samtidigt engagemanget och det är lättare att gå in i läsningen och följa berättelsen. Judith Langer (1995) delar in läsakten i fyra olika faser.

1. Den första fasen är en orienteringsfas, som innebär att läsaren trevande stiger in i texten och söker skaffa ledtrådar om textens miljö, personer och handling. Läsaren har inte mycket information att utgå ifrån.
2. I fas två rör sig läsaren genom en föreställningsvärld, det är en förståelsefas där läsaren har blivit engagerad av berättelsen. I denna fas har läsaren en rad frågor till texten.
3. Fas tre är en återkopplingsfas, läsaren funderar över vad texten har för betydelse för det egna livet. En stark orsak till varför vi läser litteratur är nämligen att förstå våra egna liv.
4. Fas fyra är en överblicksfas. Nu stiger den läsande eleven ur sin föreställningsvärld och ser objektivt på sin läsupplevelse. Samtidigt kan eleven inta en kritisk attityd till den text hon nu har distanserat sig ifrån.

Så här skriver en lärare i naturkunskap, åk 2 gymnasiet, efter att ha genomfört boksamtal i en klass.

Det var kul att göra ett boksamtal. Jag har ofta analyser av naturvetenskapliga texter i mitt dagliga lärarbete men aldrig skönlitteratur eller lätttexter. Jag tycker absolut att det var givande att ha boksamtal. Det är kul att göra något man inte är van vid, man lär känna eleverna på ett annat sätt men främst är det roligt att angripa ett viktigt ämne som sex och samlevnad på ett annorlunda sätt.

Eftersom jag undervisar i Biologi och Naturkunskap så ingår inte direkt relationer i ämnet men relationer är kopplade till kärlek och sex och dessa två är högst biologiska företeelser för människan.

Jag tänker mig absolut pröva att använda fler boksamtal då jag snackar sex och samlevnad, då man kan på ett enkelt sätt komma in på så många olika delar av det stora ämnet sex och samlevnad. Boksamtal blir helt enkelt ett bra och för min del annorlunda komplement till undervisningen.

Läsaren upptäcker sig själv mellan raderna

Skönlitteraturen släpper in läsaren i fiktionens värld, där allt inte är klart utsagt utan överlämnat till läsarens egen förståelse (förståelsefas). Så den läsande eleven får fylla i de tomrum författarens text innehåller. Skönlitteratur innehåller fler sådana möjliga tomrum med utrymme för olika tolkningar än facklitteratur. När läsaren tolkar dessa tomrum gör hon inferenser och läser mellan raderna. Frågor hon kan ställa sig är:

- Mellan - Vad står det mellan raderna? Vilka slutsatser drar jag?
- Framåt - Hur kan det komma att bli?
- Bakåt - Hur har det varit tidigare?
- Utåt - Hur är det här hos oss? Hur är det för mig? Vad kommer jag att tänka på?

En läsare gör ofta flera inferenser när hon läser. Hon kopplar textens ledtrådar till sina egna erfarenheter, dels om det ämne som texten behandlar men också till egna erfarenheter. Hon skapar själv det som står mellan raderna. För att kunna inferera behöver många elever stöd, vilket läraren kan ge genom att ge tid och utrymme för samtal om boken i klassen. För att skapa förståelse för en text syntetiserar läsaren det lästa, det vill säga länkar ny information till den redan givna. Som läsare skapar man alltså helheter under läsningen genom att pröva tolkningar utifrån den egna verkligheten kopplad till texten. Även här är boksamtalen ett stöd.

Lite tillspetsat kan man säga att det finns lika många texter som det finns läsare. Uttolkaren måste vara trogen de ledtrådar som finns i texten. För läraren är det viktigt att inse att hennes egen tolkning är en produkt av de egna sociala och kulturella erfarenheter som är hennes, vilken antagligen inte delas av eleverna. Receptionsforskningen pekar på läsarens tolkningsföretärde, eftersom det är läsaren som tolkar och därmed konstruerar texten (Rosenblatt, 2002).

I sex- och samlevnadsundervisningen kan skönlitteraturens funktion också beskrivas som en relation mellan text, läsare och ram. (Smidt, 1989) Texten och läsaren bär med sig egna historier in i mötet. Texten bär spår av andra texter i sig och ger därmed förutsättningar till en mängd potentiella tolkningar. Läsaren bär med sig sin historia, sin sociala bakgrund och erfarenheter av livet. Ramen för läsningen är det som äger rum i själva läsandet. Det är skillnad att läsa en novell i skolan eller hemma, den rumsliga situationen styr läsarens tolkning och vilka frågor som läsaren ställer till texten. Som lärare är det viktigt att vara medveten om dessa ramfaktorers betydelse.

Med detta erfarenhetspedagogiska perspektiv vid läsning av skönlitteratur fokuseras elevernas förståelse för sig själva och sin omvärld, där litteraturen blir ett redskap för att öka denna förståelse. Litteraturen blir också ett redskap för att kognitivt skapa samband mellan elevers kunskap och attityder för att eleven ska få beredskap för att ändra sina beteenden i verkliga livet när de ställs inför svåra situationer i samband med sexualitet och relationer.

Boksamtal

Elevers möte med den skönlitterära texten resulterar ofta i en lust till att samtala om läsupplevelsen. Men då gäller det att inledningsvis välja en bra skönlitterär text. Ju bättre läraren känner gruppen desto lättare är det att välja. Skolbiblioteket kan ofta ge stöd i val av böcker. Bibliotekstjänst (BTJ) erbjuder också en sammanställning av böcker på temat: *Kärlek, sex och vänskap Mer än 500 boktips* (2006).

Det goda boksamtalen förutsätter att eleven får tid till att läsa och lässtöd under tiden. Det kan ske genom att läraren genom att modellera olika lässtrategier och ger eleverna förförståelse

för texten som de ska läsa. Centralt är att ge läsandet och samtalet tid. Så här skriver en lärare i årskurs 2 på gymnasiet:

Det är tydligt att boksamtal måste få ta lite tid. Eftersom läsning och de tankar man får när man lyssnar till en text handlar om vad du associerar det lästa till. Många gånger kommer bilder och tankar efter ett tag.

Tre ingredienser i ett boksamtal

Det goda boksamtalet utgår från elevernas läsning av boken och elevernas frågor och reflektioner. Genom att koppla det lästa till sig själv ökar elevens benägenhet att införliva det lästa och därmed upplevda med andra erfarenheter i livet. Ett boksamtal utgår från tre ingredienser. Den första är att *utbyta entusiasm* av två olika slag. Det kan vara gillanden av berättelsen som de har fångats av, förvånats över, blivit gripna av eller väckt positiva känslor. Det kan också vara ogillanden där läsaren uttrycker en motvilja mot delar av det lästa, det kan vara ordval, en känsla av främlingskap inför miljöer eller alltför mycket tomrum som gör det svårt för läsaren att inferera. Så här skriver en lärare i åk 8 som genomförde ett boksamtal baserat på ett utdrag ur *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* av Håkan Nesser. (bilaga)

Inspirerad av de texter som vi fick lyssna till på kursen var jag väldigt ivrig att genomföra ett boksamtal i min klass. Jag valde att använda den starka texten från ”Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö”. Jag var orolig för hur eleverna skulle reagera. För att få lite bättre förutsättningar gjorde jag boksamtalet i halvklass med killar och tjejer i olika grupper.

När jag skulle läsa texten fick de reda på att de efteråt skulle få berätta vad de gillade respektive ogillade. Första gruppen var killarna och jag var spänd på vad de skulle tycka. Här följer killarnas synpunkter på texten:

Gillar	Ogillar
svordomarna	att det var hans bror
”brösten som dansade”	att det var hans lärarinna
stämningen	att de runkade tillsammans

Trots att det blev lika många punkter på bägge sidor var det fler som gav positiva omdömen än negativa. Killarna var överens om att det var en fin beskrivning av en sexakt. De tyckte på det hela taget att det var en fin text.

Jag var lika nyfiken på hur tjejerna skulle reagera på texten, även om jag trodde de skulle vara mer positiva än killarna. Här följer tjejernas synpunkter på texten:

Gillar	Ogillar
svordomarna	att det var personer som de kände
verklighetstroget	
stämningen	
fint	
målande beskrivning	

Bland tjejerna var det svårt att hitta något som de ogillade. Jag fick fråga dem flera gånger innan de kunde komma på något som var negativt. Tjejerna var väldigt nyfikna på vad killarna tyckte och ville absolut veta. Det lät jag dock bli och sa att de fick fråga killarna om själva.

Det var en mycket bra övning att göra och även om det var svårt att få ur eleverna så mycket kommentarer så var de väldigt positiva. Jag kommer att använda mig mer av detta sätt att närma mig diskussionsområde både inom Sex och samlevnad och andra delar av min undervisning.

En andra ingrediens i ett boksamtal är när läsaren *utbyter och uttrycker frågor* som har väckts vid läsningen. Utbytet av frågor klargör ofta texten både för den som har ställt frågan och för övriga, då samtalet ger texten en ny innebörd.

Den tredje ingrediensen är *utbyte av kopplingar och mönster*. Det finns mönster i texter som bygger upp texten, det kan vara ord som återkommer eller miljöer som skildras, det kan också vara berättartekniska grepp som känns igen. Tidigare beskrevs hur vi vid läsningen kopplar egna erfarenheter till det lästa, det kan vara erfarenheter från våra liv. Men vi gör också jämförelser med andra böcker vi läst, filmer vi sett och berättelser vi hört. Alla dessa erfarenheter bildar underlag till läsarens förmåga att inferera och samtidigt skapa sammanhang i texten. Med andra ord får elevens erfarenheter bidra med förståelse till texten. Och denna förståelse ger i sin tur bidrag till elevens erfarenheter. Boksamtal i sex- och samlevnadsundervisningen kan alltså ge eleven bidrag till förståelse av sin egen sexuella identitet. En lärare i årskurs 9 läste också utdraget ur *Kim Novak badade aldrig i Gennesarets sjö* av Håkan Nesser med sin klass och skriver så här:

De blev först riktigt intresserade när vi kom in på kopplingar. Tre av eleverna hade varit på ett konfirmationsläger i somras. Där hade kärleken spirat mellan två av ledarna så eleverna hade försökt få sig en titt när de pussades med förhoppning om mer... Tyvärr blev det stopp där. Det var två av tjejerna och en kille som smygtittat. När jag frågade om de trodde att det lika gärna kunde varit två flickor som tittat på så sa de att det var nog helt möjligt men att de hade nog hämtat de andra tjejerna så de också fick se. Sen trodde inte de att de skulle delat på sig vid badet efteråt utan troligen pratat om det upplevda i stället. Tre andra tjejer ur klassen kom senare idag och frågade om jag kunde läsa för dem med. Tolkar det som ett bra betyg.

Chambers (1992) kallar dessa samtal kring sammanhang och mönster för Jag-undrar-samtal. Dessa samtal börjar i läsarens första uppfattning av boken och inställningen är att allt är värt att berättas. För att fånga in elevernas läsning kan läraren använda följande grundfrågor:

Jag undrar...

- ... om det var något du speciellt gillade i boken?
- ... om det var något du inte gillade?
- ... om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?
- ... om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Arbetsgång vid boksamtal

Ett givande boksamtal bygger på att eleverna först får läsa texten i lugn och ro med pennan i hand. Därefter läser läraren texten högt. Eleverna skriver ner sina reflektioner till de fyra grundfrågorna ovan. Sedan utbyter eleverna tankar med en kamrat för att sedan låta hela gruppen ge sina reflektioner i tur och ordning. När eleverna får skriva ned sina tankar innebär det en kognitiv bearbetning på så sätt att skrivandet skapar inlevelse, fördjupar förståelsen, knyter samman elevernas erfarenheter med texten vilket utmanar elevens tänkande och öppnar nya perspektiv. När eleven sedan får möjlighet att dela sina tolkningar med andra och möta andra elevers tolkningar fördjupas förståelsen ytterligare. Det är viktigt att alla får möjlighet att komma till tals! Eleverna måste alltid ha möjlighet att säga pass, men alla måste få möjlighet att berätta om sin läsning. Läraren samlar elevernas reflektioner på tavlan, vilket utgör utgångspunkt för fördjupat samtal. Här är det elevernas tolkningar som styr vad boksamtalet ska handla om, inte lärarens som så ofta är fallet. På så sätt kan eleven få uppleva en och samma sak flera gånger. "Man har liksom fått en helt annan bok eller samma bok flera gånger" (Chambers 1992, s 58).

Lärarens roll är att hålla samtalet flytande genom att hela tiden föra tillbaka eleverna till texten. Läraren ska också se till att samtalet utvecklas och fördjupas genom att ställa allmänna frågor med texten som grund, men även specifika frågor till den lästa texten så att eleven kan fokusera en ny aspekt. Läraren ska också med jämna mellanrum sammanfatta det som sagts

så att innehållet i boksamtalet synliggörs. För läraren gäller det att hålla samtalet på en nivå så att det inte stannar vid ett utbyte av subjektiva åsikter.

Lärar- och skolsköterskeröster om boksamtal

Till sist följer ett citat från en skolsköterska och en lärare på lågstadiet som provat att göra boksamtal.

Skolsköterskor som genomfört ett boksamtal med en grupp lever i åk 6

Boksamtal var väldigt kul att göra, ett annorlunda och nytt sätt för oss att arbeta. Vi tycker att vi har fått ett helt nytt ”verktyg” att använda oss av när vi arbetar med grupper/klasser. Boksamtal kan göras oberoende av vilken årskurs eleverna går i, vilket är bra då vi arbetar på en skola som har verksamhet F-9. Vi valde boken *Ihop* av Thomas Halling och läste kapitlet ”Besöket”. Boken handlar om en kille som går i femte klass och hans känslor för en tjej i klassen och hans önskan att bli ihop med henne. Utgångspunkten för våra boksamtal var tjejer och killar var för sig.

Några tankar och reflektioner: Skulle vi ha valt olika texter för killar och tjejer? Hur hade det blivit om de varit indelade klassvis istället för efter kön?

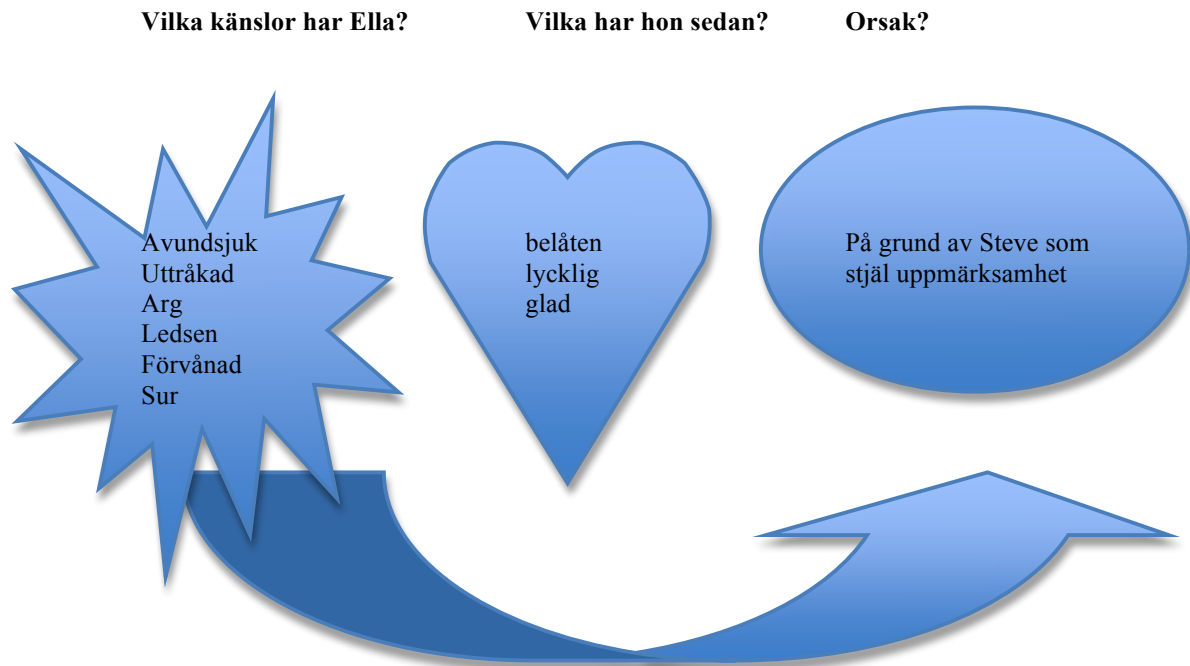
Vi är glada över att ha fått en ny erfarenhet och ett nytt sätt att arbeta på. Vi tycker boksamtal är ett bra ”verktyg” som vi gärna använder igen.

Nedan beskriver en lärare i åk 2 sitt boksamtal. Läraren var till en början skeptisk till uppgiften då det råder stora problem med koncentration i hennes klass. Hon valde att läsa boken *Lill-Zlatan och morbror raring* av Pija Lindenbaum (2006). Klassen har tidigare arbetat mycket med känslor vilket gjorde det lärare för gruppen att sätta sig in i Lill-Zlatans känslor i berättelsen. Här följer ett kort utdrag:

Lill-Zlatan älskar sin morbror raring. När mamma och pappa är på Mallis får hon vara med honom hela tiden. De fikar, går och simmar och gör roliga saker. Men en dag sitter någon i morbrors kök. Han heter Steve och kommer från Trelleborg. Lill-Zlatan tycker att han kan åka tillbaka till det där Trelleborg. Men Steve vill inte flytta på sig i första taget. Och Lill-Zlatan är svartsjuk!

Förutom temat i boken om hur det kan vara att få konkurrens av en annan person, finns det en outtalad kärleksrelation mellan morbrodern och Steve. Denna relation uppmärksammade inte eleverna, utan tolkade det som om morbror Raring och Steve endast är vänner. Vilket i och för sig också kan stämma. Boken rekommenderas av RFSU som en barnbok där heteronormen inte är det självklara. Jag tänker mig att genom att inte göra HBT till en ”strålkastar-fråga”, utan visa olikheter på ett naturligt sätt är ett bra sätt att introducera yngre elever att familjer kan se olika ut.

Gillar	Ogillar	?	Kopplingar
Ella taskig busig	Hört förut	Varför elak?	Tänker på sommaren. Steve stjal uppmärksamheten



Även om vi inte fick upp så många punkter i tabellen blev det en bra dialog i klassen. De kunde tydligt koppla orsaken till känslorna, men också kunde se att det blev bättre i slutet. En av eleverna överraskade mig stort i sitt sätt att tydligt göra kopplingen att det var just Steves uppmärksamhet Ella var svartsjuk på. Denna elev är annars inte så delaktig i gemensamma aktiviteter då han har stora problem med sin koncentration. Det var därför extra roligt att han fick visa att han är så klok.

Vi fick ett bra samtal kring hur man kan visa att man har de lite mer jobbiga känslorna, men också hur man kan göra för att få hjälp att ta sig ur dem, eller tänka annorlunda kring en fråga för att sedan känna annorlunda. Det var ett väldigt bra sätt att lyfta frågor med hjälp av litteratur eftersom man direkt hamnar i ämnet som eleverna valt ut. Jag upplever att ett styrt boksamtal på detta sätt blev bättre än tidigare boksamtal vi haft utan tydliga frågor och jag kommer definitivt att använda mig mer av denna metod i framtiden.

Det finns en mängd metoder att använda sig av i sex- och samlevnadsundervisningen i syfte att påverka elevers attityder och i förlängningen deras trygghet i sexuella relationer. Att samtala med en gemensam text som utgångspunkt har visat sig vara en möjlig väg. De lärare och skolsköterskor som har prövat detta i kursen beskriver att de har funnit en ny ingång till samtal om kärlek och relationer med sina elever.

Förslag till uppgifter

1. Pröva i din undervisning att läsa en skönlitterär bok eller kortare text och genomför ett boksamtal enligt arbetsgången i texten. Tänk på att välja en bok som passar elevgruppen vad gäller såväl innehåll som åldersanpassning. Bibliotekstjänst (BTJ) har sammanställt ett häfte: Kärlek, sex och vänskap, där flera titlar finns. Tala även med skolbibliotekarien om val av lämplig text.
2. Vid ett boksamtal kommer eleven till insikt om att allt inte står i texten. De måste själva hjälpa till för att förstå texten och upptäcka betydelsen av inferenser. För att eleven ska kunna utveckla inferenser och få en rik behållning av sin läsning krävs att elevens förförståelse blir synlig. Undersök vilken förförståelse eleverna behöver för att exempelvis förstå Håkan Nessers text ur boken Kim Novak badade aldrig i Gen-

nesarets sjö. Eller välj ur BTJ:s genrehäfte *Kärlek, sex och vänskap*, och anteckna vilken typ av förförståelse eleverna behöver för att kunna utveckla inferenser. När elevernas behov av förförståelse kring sex och samlevnad bildar mönster som innehåller fakta om sex, skvallrar det kanske om att skolans undervisning borde fokusera faktainnehållet i dessa mönster.

Referenser

- Bibliotekstjänst (BTJ). (2006). *Kärlek, sex och vänskap. Mer än 500 boktips*. Lund: BTJ.
- Chambers, A. (1992). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Forsberg, M. (2007). *Ungdomars sexuella hälsa: internationella kunskapssammanställningar och svenska erfarenheter av förebyggande arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lindenbaum, P. (2006). *Lill-Zlatan och morbror raring*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nesser, H. (1998). *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Stockholm: Albert Bonniers förlag
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Lund: Studentlitteratur
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statens Folkhälsoinstitut. (101122). www.fhi.se/sv/Handbocker/Uppslagsverk-barn-och-unga/Oskyddat-sex--utveckling-och-prevention-for-unga/

Bilaga

Håkan Nesser (1998). Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö. *Stockholm: Bonniers förlag (s. 123-126)*

* * *

Ett par nätter senare vaknade jag av att Edmund satt upp i sin säng och flämtade.

"Vad är det med dig?" frågade jag.

"Han måste ha hämtat henne i bilen", sa Edmund.

"I Killer. Jag hörde ingen moppe."

"Vad dillar du om?"

"Lyssna", sa Edmund och nu hörde jag också.

Två saker. Två olika ljud.

Det ena var Henrys säng som knarrade och kved. Rytmiskt och lugnt. Det andra var Ewa Kaludis som kved. Eller stönade. Eller gurglade sig. Jag visste inte vilket, för jag hade aldrig hört en kvinna åstadkomma ett sådant ljud tidigare.

"Ojoj", viskade Edmund. "Dom gökar så att hela huset gungar. Jag tror jag spricker."

Jag blev tvärförbannad när jag hörde sånt omoget pladder.

"Håll käften Edmund", sa jag. "Man ska inte snacka på det viset om såna saker."

Det blev tyst borta hos Edmund. Bara ljuden nerifrån Henrys säng fortsatte rytmiskt och envetet att fortplanta sig genom natten. Genom huset. "Förlåt", sa Edmund efter en stund. "Du har rätt förstås. Men jag tänker smyga ut och kolla i alla fall."

"Kolla?" sa jag.

"Visst", sa Edmund. "Vi kan spana på dom från trappan. Det finns ju ingen rullgardin därnere. Kan vara bra att lära sig lite. Häng med nu och tramsa inte."

För första gången i mitt fjortonåriga liv fick jag en erektion som var så hård att det gjorde ont.

* * *

Edmund hade nog tänkt sig att vi skulle kunna sitta på varsitt trappsteg och flukta, men det gick inte. Den rankiga trappan löpte upp till vårt rum på utsidan av gaveln, men en bit ovanför fönstret till Henrys rum. Skulle vi se nåt, fick vi vara så goda och ställa oss i rabatten istället – i den ovärdade vildvuxna rabatten invid väggen med pioner, reseda och hundra sorters ogräs. Försiktigt som indianer smög vi oss dit och försiktigt som dubbelindianer stack vi upp våra huvuden ovanför fönsterkarmen.

Och sedan såg vi.

Det var som en film, fast det inte fanns sådana filmer på den tiden, djupt nere i början av sextitalet. Ändå anade jag vagt att de skulle komma att finnas om tjugo år. Eller tretti. Eller hundra; skitsamma, någon gång skulle det komma sådana här filmrullar, bara av den enkla anledningen att de behövdes.

Vagt anade jag detta. Vad övrigt var, var inte alls vagt.

Ewa Kaludis satt ovanpå min bror. Hon var naken och hennes bröst dansade upp och ner när hon höjde och sänkte sig över honom. Vi såg dom lite från sidan, snett framifrån – henne alltså, och det var ju det som var huvudsaken. De hade tänt ett par stearinljus i tomma flaskor,

lågorna dansade också då och då, och kastade eldmönster över hennes kropp och hennes rörelser.

Över hennes nakna ansikte och nakna axlar och nakna bröst. Hennes lite kulliga blanka mage som hävde sig och rullade, och hennes mörka sköte som bara till dels och ibland doldes av hennes ena lår och Henrys händer.

Jag tror att vi höll andan i fem minuter, både Edmund och jag. Inne i det dunkelt upplysta rummet älskade Ewa Kaludis med min bror; lugnt och målmedvetet, såg det ut som; bara under bråkdelar av sekunder kunde vi se hela hennes sköte och att han faktiskt var inuti henne, men det behövdes inte mer. Det var så jävla vackert. Så inihelvete jävla vackert att jag förstod att jag aldrig mer i mitt ynka liv skulle få se någonting liknande. Aldrig någonsin. Trots att min taniga, eregerade fjortonårspick värkte som ett benbrott, började jag gråta. Lika stilla och tyst som när vi cyklade genom sommarnatten från Lackaparken lät jag tårarna rinna, bara. Stod där i ogräset och glodde och grät. Grät och glodde. Efter ett tag märkte jag att Edmund runkade. Han hade börjat andas med öppen mun och hans högra hand för omkring som en pistong nere i pyjamasbrallorna.

Jag drog ett djupt andetag och började göra likadant. Efteråt smög vi därifrån. Utan ett ord gick vi över det daggvåta gräset ner till sjön. Vaggade ut på pontonbryggan och dök i så tyst vi kunde, så att det inte skulle höras uppifrån huset. Med pyjamasbrallor och allt.

Vattnet var spegelblankt, varmt och lent; jag vände på mig och simmade långt, långt ut på rygg. Låg sedan och flöt därute en god stund, Edmund hade också simmat långt ut men höll sig en bra bit från mig. Vi hade behov av avstånd, det kändes tydligt; två ensamma fjortonåringar mitt i natten i en julivarm sommarsjö.

Edmund och jag.

Vi hade väl inte precis förlorat våra svendomar, men någonting ditåt var det i alla fall. Nånting stort och lite gåtfullt. Jag tänkte att jag äntligen hade öppnat en dörr och sett nånting som jag väntat länge på att få se. Nånting som var som ett annat land.

Och att det hade varit vackert.

Så inihelvete vackert. Det krävde liksom att man fick flyta omkring i en sjö en stund efteråt.

Jo, ungefär så tänkte jag.

(Utdraget återges med tillstånd av författaren 121208)

Kapitel 9. Skriva i sex- och samlevnadsundervisning

Viktoria Bengtsdotter Katz, Inst för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Läsa och skriva är redskap för lärande också i sex och samlevnad. Skrivande för att utveckla tankar skiljer sig från skrivande för att presentera i syfte att kommunicera med andra. I kapitlet introduceras genrepedagogik och några resultat från en studie där skrivuppgifter och elevtexter i sex och samlevnad analyseras. Analysen pekar mot att skrivuppgifter i sex- och samlevnadsundervisningen efterfrågar genrer som uppmuntrar eleverna till engagemang och till att känna empati.

Skriva i skolan

I föregående kapitel beskrevs boksamtal som ett sätt att använda skönlitteratur för att fördjupa samtal och skapa öppningar för nya perspektiv på människan som sexuell varelse. En del av förberedelserna inför boksamtal kan vara att låta eleverna skriva ner sina tankar och reflektioner innan de delar med sig till varandra. Det skapar trygghet inför samtalet att själv ha formulerat en åsikt i den fråga som ska diskuteras. Detta skrivande används för att utveckla tankar och benämns ofta tankeskrivande. Elever skriver också för att kommunicera något till andra, den typen av skrivande benämns ofta presentationsskrivande. Skrivandet sker alltså med olika syften och tar sig därmed olika uttryck. När undervisning i processorienterat skrivande introducerades i Sverige på 1980-talet betonades skillnaden mellan de två typerna av skrivande.

Tankeskrivande – processen i fokus	Presentationsskrivande – produkten i fokus
För mig själv	För andra
Tänka och lära	Förmedla tankar
Privat språk	Offentligt språk
Spontant	Genomtänkt
Fragmentariskt	Sammanhängande
Ingen betoning av det formella	Formellt korrekt

Tankeskrivandet kan ge tid och utrymme att förbereda det ämne som skall behandlas vid exempelvis värderingsövningar. En stunds eget skrivande kan också ge perspektiv på hur samtalet eller övningen berör mig själv och min egen identitetsuppfattning. Tankeskrivandet kan ta stor plats i sex- och samlevnadsundervisningen då det ger eleven tid att i lugn och ro formulera sig inom de frågor som väcks. Tankeskrivandet blir en länk mellan elevens egen inre föreställningsvärld och den text som de ska framföra och kan därmed förbereda såväl samtal som presentationsskrivande.

Presentationsskrivande i sex och samlevnad kan bestå i allt från att skriva faktatexter i biologi till att skriva kärleksdikter i svenska. Det är många olika genrer som är möjliga. Kritiker till det processororienterade skrivandet menade att elever från medelklassmiljöer blev vinnare. De fick utrymme att skriva om sina tankar och hade förebilder för att skriva de genrer som efterfrågades av läraren eftersom det i hemmiljön fanns texter som eleverna kände igen när de skulle skrivas i skolan. Som en vidareutveckling av skrivprocessen utvecklades genrepedagogiken på 1980-talet i Australien i samband med andraspråksundervisning av aboriginer. Man fann att elever som inte kom från litterata hemmiljöer krävde undervisning i de olika genrer som skrivs i skolan. Eleverna behövde undervisning om i vilket socialt syfte texten är skriven, hur texten är strukturerad i olika genresteg, vilka språkliga drag som är typiska för texten samt vilka sammanlänkande ord som karakteriserar genren. Huvudpoängen i genrepedagogiken är att skolan måste undervisa om de olika genrer som eleverna förväntas kunna skriva. Alltför ofta får eleverna en uppgift där innehållet är känt men där formen för det skrivna lämnar eleven i osäkerhet. Detta sätt att se på texter gör att det krävs kunskap och medvetenhet om olika genrers syfte och typiska språkliga drag. Figur 1 nedan, hämtad från Gibbons (2006), visar att de vanligaste texttyperna i skolan är återgivande, berättande, beskrivande, instruerande och argumenterande.

De vanligaste texttyperna i skolan

Typ av text	Återgivande	Berättande	Beskrivande	Instruerande	Diskuterande/ Argumenterande
Syfte	Att berätta vad som hänt	Att underhålla, förmedla kunskap	Att förmedla information	Att förklara hur något görs	Att övertala andra...
Struktur	Orientering, En serie händelser Personlig kommentar	Orientering, En serie händelser Problem Upplösning	Allmänna upplysningar Karakteristik....	Målinriktat Stegvisa moment	Personliga ställningstaganden Argument och bevis... Slutsats
Sammanlänkande ord	Tidsord (först, sedan, därefter...)	Tidsord (det var en gång, en dag, senare)	Förekommer vanligtvis inte	För det första, för det andra..	För det första, för det andra, därför, emellertid
Andra språkliga drag	Dåtid Beskrivande ord	Dåtid Handlingsverb Beskrivande ord...	Verben <i>att vara</i> och <i>att ha</i> Specifikt ordförråd	Verb som ger instruktioner	Språk för att övertaga... <small>(Gibbons s. 89)</small>

Figur 1, De vanligaste texttyperna i skolan, Gibbons (2006)

Genrepedagogiken har under 2000-talet vunnit insteg i svensk skola och lärarutbildning. Ofta har textkompetens hänskjutits till svensklärarnas kompetensområde. Samtidigt har undervisningen i svenska ofta blivit alltför koncentrerad till de språkliga aspekterna av texten. Den gemensamma delen av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11, betonar alla lärares ansvar för elevers språkutveckling.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Lgr11, s. 9)

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Lgr11, s.13)

Även i Lgy 11 betonas språkets betydelse. *Övergripande kommentarer om gymnasieskola 2011* skriver: ”Kunskapsutveckling och språkutveckling går hand i hand. Därför lyfter alla gymnasieprogram i Lgy 11 fram språkutveckling utifrån det aktuella programmet.” I Lgy 11 betonas EU:s sju nyckelkompetenser. Den första kompetensen är ”Kommunikation på modersmålet”:

Kommunikation på modersmålet är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (dvs. att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och fritid.

Nyckelkompetenser för ett livslångt lärande En europeisk referensram (2007)

I genrepedagogiken betonas vikten av att arbeta med innehållet först, ett innehåll som skall vara elevnära. Sedan, när eleven är trygg med innehållet, bestäms vilket syftet är med texten och först därefter vilken genre som ska skrivas. Inom genrepedagogiken används cirkelmodellen som är indelad i fyra olika faser där målet är att uppnå kunskap om hur en genre är uppbyggd. **I fas ett** ligger fokus på ämnesstoffet där eleverna på olika sätt samlar kunskap för att bygga kunskap om området. **I fas två** är målet att eleven ska bli förtrogen med den texttyp som ska efterfrågas. Läraren undervisar om textens syfte, struktur och de språkliga kännetecknen som är utmärkande (se figur 1). Tillsammans med läraren studerar eleven exempeltexter för att få tydliga förebilder inför sitt eget skrivande. **I fas tre** skriver klassen en gemensam text under lärarens ledning. Texten fungerar som förebild när eleverna skriver sin egen text i **fas fyra**.

Ämnesspråk

Eftersom sex och samlevnad sällan är något skolämne med betyg sker undervisningen ofta under andra former än när enskild bedömning krävs. På några gymnasieskolor finns det dock kurser i sex och samlevnad. I en studie undersöktes texter skrivna av elever som läser en 50-poängskurs i sex och samlevnad på gymnasiet (Bengtsdotter Katz, 2010). Under kursen skulle eleverna skriva tre inlämningsuppgifter till läraren. Det rör sig om texter som ska läsas av andra, alltså presentationsskrivande med de krav som en sådan text för med sig. Den första uppgiften bestod i att eleverna skulle skriva och berätta om sin första kärlek. Den andra att eleverna skulle skriva ett svar på ett fiktivt brev från en före detta klasskamrat som nu blev misshandlad av sin pojkvän. Den tredje uppgiften bestod i att eleverna skulle skriva en insändare utifrån tema Kulturmöten.

Gemensamt för alla skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad var att de skulle engagera eleven. Att skriva om sin första kärlek, svara på ett brev eller skriva en insändare kräver alla engagemang. Eleverna engageras genom att minnas en stark känsla, som den första kärleken, känna empati genom att svara på en väns rop på hjälp i ett brev, eller att ta ställning för eller emot något genom att skriva en insändare. För att skapa detta engagemang väljer läraren att be eleverna att skriva specifika genrer: berättelse, brev och insändare.

Tre skrivuppgifter

Skrivuppgifterna berättelse, brev och insändare var alltså de genrer som läraren efterfrågade. I analyserna redovisas texterna i tabellform för att synliggöra textens struktur, det vill säga hur de olika genrestegen, redovisade till vänster i tabellen, bygger upp texten. I figur 1 beskrivs hur en berättelse är strukturerad, först en orientering, därefter återges en serie händelser följt av ett problem och till sist en lösning.

Berättelse

I den första skrivuppgiften bad läraren eleven skriva en text om en förälskelse. Det var ett sätt att lära känna eleven och en yta utifrån vilken kontakt kan etableras och därmed skapa trygghet för eleven, vilket är avgörande för en framgångsrik undervisning i sex och samlevnad (Nationella kvalitetsgranskningar, 2000). Det är autentisk kommunikation där läraren frågar och eleven svarar med en berättelse ur det egna livet. Skolkontexten är inte synlig och eleven tycks ha förstått lärarens syfte. Läraren vill att eleven ska skriva en text med utgångspunkt i egen erfarenhet för att på det sättet koppla föreläsningssinnehållet till sig själv.

Genre: Berättelse

Genresteg

Rubrik	Text
Orientering	<i>En förälskelse jag minns</i>
Händelse	Jag kommer ihåg första gången jag kände mig kär. Det var i högstadiet. Jag hade precis börjat en ny skola. Den var stor och det fanns många snygga killar. Men det fanns en jag speciellt hade spanat in, Pelle. Han var ett år äldre än mig, spelade hockey, hade härlig stil och lite småbusigt söt.
Problem/ komplikation	En dag när jag var tidig till skolan, stod han och hängde över skåpen. Han sa högt till sina vänner, ”den tjejen vid skåpet vill jag ha”. Jag kollade mig omkring, men det fanns ingen annan där. Jag förstod att de måste ha varit mig han menade. I det ögonblicket fick jag panik, mitt hjärta dunkade till tusen. Jag fick till ett litet leende och småsprang snabbt därifrån. Småflörtandet pågick i över två år, på olika sätt. Men jag var på tok för blyg för att kunna ta steget ut ur småflörtandet och skapa en konversation. Det gjorde mig så frustrerad, jag blev sur på mig själv för att jag var så blyg och så feg. Jag kunde gråta på nätterna för att jag inte vågade gå fram och säga det jag ville få sagt, att jag var intresserad av Pelle. Varje kväll intalade jag mig själv, att imorgon då jäklar ska jag skapa en konversation på något sätt. Men rädslan att skämma ut mig tog emot för mycket. Så istället gjorde jag ingenting åt saken utan bara hoppades. Och fortsatte stöta på hans blickar i korridoren..
Lösning	Mamma insåg att jag inte alls var lika glad som jag brukade vara, och tvingade på mig en aktivitet. Tillslut började jag i dans, det var hur kul som helst! Jag dansade en dag i veckan och varje halvår hade vi uppvisningar. Då det var uppvisningar för 400 personer på uppvisning. Jag fick mycket beröm och mitt självförtroende stärktes rejält.
Coda/Sensmoral	Jag var inte längre den jätte blyga tjejen. Så jag började tillslut att prata med Pelle, vi bytte msn och chattade med varandra. Men i detta läget var det för sent, han hade valt en skola borta i X-stad och skulle flytta dit i tre år. Då förstod jag vad jag hade förlorat, och allt på grund av min blyghet. Då bestämde jag mig för att aldrig mer ska jag vara för feg för att ta kontakt med någon.

Skrivuppgift från Bengtsdotter Katz (2010)

Brev

I nästa uppgift skrev läraren ett fiktivt brev till eleverna. I brevet intar läraren rollen som Linda som för sin gamla klasskamrat berättar att hennes pojkvän misshandlar henne. Linda avslutar brevet med att be om råd. Brevet fungerar som lärarens instruktion till elevernas skrivuppgift.

Linda/lärarens brev:

Genresteg	Text
Hälsning	Hej!
Anknytning	Tack för kortet som du skickade när Sara föddes. Det var jättekul att höra ifrån dig. Tiden går så fort och jag har tänkt så mycket på dig och på vår tid i skolan. Tänk vad mycket kul vi

Koppling	hade! Nog var det mycket plugg och en hel del knepiga lärare men jag saknar det trots allt. Hoppas att allt är bra med dig och att du är kär och lycklig. Kan väl inte precis säga det-samma men...
Orientering	Om jag ska vara riktigt ärlig så är livet inte alls särskilt bra just nu. Det känns inte roligt att skriva men så är det faktiskt. Om du såg mig nu skulle du förstå... Ett blått öga, en svullen kind och en käke som värker så att jag håller på att bli tokig. Måste antagligen gå till tandläkaren också. Som du förstår, du kan säkert räkna ut resten själv. Alexander är inte alls den drömprins som jag och alla andra trodde. Nu är det försent att göra något åt det. Måste tänka på Sara, hon behöver sin pappa. Jag är rädd att bryta upp, en mer svartsjuk kille får man leta efter. Men någonstans känner jag att jag måste ta mig ur det. Vet att jag borde lämna honom, bara ta mina pinaler och gå. Det låter vansinnigt men jag älskar honom när han är sitt vanliga jag. Vart skulle jag ta vägen? Har väl mig själv att skylla lite också. Jag är alldeles beroende av Alexander. Inga kompisar finns kvar, mamma bor i Luleå, vart kan man ringa, polisen, då skulle jag skämmas ihjäl. Hör hur rörigt allt detta låter när jag läser raderna jag skrivit men precis så rörigt är mitt liv.
Återkoppling	Kan du inte ge mig ett råd? Jag vet att jag måste bestämma själv men vad tycker du att jag ska göra? Ring inte är du snäll, post är ok för Alexander är inte hemma då brevbäraren kommer. Skriv gärna en rad. Du är snart den enda kompis som fortfarande orkar höra av sig.
Hälsning	Kram Linda

Skrivuppgift från Bengtsdotter Katz (2010)

När eleverna besvarar Lindas brev använder de något olika strategier. Eleverna visar empati och använder också de kunskaper de har tillägnat sig under kursen. Den genre som efterfrågas är alltså implicit brev eftersom Linda ber om ett svar. Läraren/Lindas brev utgör också ett mönster för hur ett brev är strukturerat. Två elevsvar, Tinas och Ahmeds (fingerade namn) får representera hur olika elever väljer att svara. Svaren ger egentligen samma råd men skiljer sig ändå åt. Lägga märke till genresteg ”situationsmarkör”. Situationsmarkör innebär att eleven markerar att detta är en skoltext, det innebär en distansering jämfört med om brevet hade varit skrivet till en livslevande vän. Tina skriver: ”Sex o samlevnads uppg.” och Ahmed skriver ”Brevet till Linda”. Den typen av situationsmarkör fanns inte i berättelsen *En förälskelse jag minns*.

Tinas svar på Lindas/lärorens brev:

Genresteg	Text
Situationsmarkör	Sex o samlevnads uppg.
Hälsning	Hej Linda!
Anknytning	Jag vet inte riktigt vad jag ska skriva, jag blev så upprörd o ledsen när jag läste ditt brev.
Orientering	Men bara så du är medveten om det så står jag på din sida oavsett vad som händer. Du skulle kunna ta med dig Sara och bo hos mig men jag förstår om det blir för jobbigt, men min dörr står alltid öppen för dig. Helt seriöst tycker jag faktiskt att du ska polisanmäla Alexander. Man kan inte leva med en människa som slår än. Tänk om han börjar ge sig på Sara? Det är farligt för er båda!, och tro inte på hans skitsnack att han ångrar sig osv. Det kommer garanterat hända igen. Jag vill inte låta alltför negativ mot dig Linda men jag vill bara ditt bästa! Ingen skall få genomgå detta o särskilt inte du! Du har så mycket att ge, tänk på Sara också... Det finns över 130 kvinnojourer, du skulle kunna testa att ringa dit när Alexander är på jobbet? Dem kanske kan vägleda dig bättre än vad jag kan? Men du måste bort därifrån. Jag vet att du älskar honom så djupt men du älskar väl dig själv ännu mer? Jag skulle kunna göra en anmälan åt dig men då kommer polisen vilja prata med dig, och jag gör ingenting som du inte godkänner.
Återkoppling	Var rädd om dig och hör av dig så fort som möjligt. Jag tänker på dig gumman.
Hälsning	Kram/Tina, Din vän föralltid
Post scriptum	Ps. Du kan ta kort på dina skador, dokumentera alla händelser utifall du ska polisanmäla, för då har du bevis o lägga fram och då blir allt mycket lättare. Ds ♥

Elevtext från Bengtsdotter Katz (2010)

Linda/läraren avslutade sitt brev med att be kamraten om råd om hur hon skulle hantera sin situation. Tina gav i sitt brev till Linda ett tydligt råd: Lämna Alexander. Argumentationen kan sammanfattas så att Tina först stödde Lindas tankar om att lämna pojkvännen och i nästa led gav henne konkreta råd och personligt stöd för att handla i den riktningen.

Ahmeds svar på Lindas brev:

Genresteg	Text
Situations- markör	Brevet till Linda
Hälsning	Hej Linda!
Anknytning	Var inte ledsen jag ska hjälpa dig att skiljas från honom
Orientering	Han har inte rätt att slå dig. Jag ska hyra ett hus bredvid din mamma i Luleå några månader. Han kommer att kolla din mammas hus i några månader och sen kommer han att tröttna och inte jaga dig. Efter det kan du flytta till din mamma och vara där med Sara. Jag kommer att prata med några kompisar och ordna ett jobb åt dig. När du är i jobbet kan din mamma passa Sara om det inte går kan jag ordna en barnvakt åt dig men vi löser det sen
Återkoppling	Oroa dig inte så mycket krya på dig och pussa Sara från mig.
Hälsning	Kram: Ahmed

Elevtext från Bengtsdotter Katz (2010)

Eleverna intog samma ståndpunkt då båda argumenterade för att Linda skulle lämna pojkvännen. Ahmed skrev att Alexander inte hade rätt att misshandla Linda och att hon inte behövde vara rädd. Linda berättade att hon var ensam utan föräldrar i närheten, Ahmed gav sitt stöd genom att erbjuda sig att hyra ett hus nära mamman. För att beroendet av pojkvännen skulle upphöra erbjöd Ahmed sig att ordna arbete och barnvakt. Indirekt visade Ahmed att det inte var för sent att lämna pojkvännen. Lindas argument för att stanna kvar hos pojkvännen användes av eleverna som motargument. Linda måste lämna Alexander.

Linda/Lärarens struktur och frågor satte spår i brevsvaren även om brevskrivarna valde olika sätt att svara. Tina svarade utifrån den empati hon kände med ett språk som låg nära talspråket i Lindas brev. Tina visade också att hon hade kunskaper inom ämnet, som till exempel att det finns 130 kvinnojourer i landet, kanske inte en information som Linda behövde, hon skulle istället behöva veta var den närmaste fanns, vilket tyder på att det rör sig om en skoltext. Tina skrev också om vikten av att dokumentera skadorna. Detta är exempel på elevens medvetenhet om att läraren skulle läsa hennes text. Om brevskrivaren hade funnits på riktigt hade brevet troligen formulerats annorlunda.

Linda/Lärarens struktur satte tydliga avtryck även i Ahmeds brev. Han visade empati och medkänsla men han var också en handlingens man. Han gav egentligen bara rådet att Linda inte skulle oro sig, i övrigt beskrev han hur han skulle ordna upp Lindas situation. Analysen av genrestegen visade att Ahmeds svar inte följde Linda/lärarens struktur i lika hög grad som Tinas.

Insändare

Nedan analyseras en insändare skriven inom tema Kulturmöten. Läraren och besökande experter föreläste och artiklar delades ut. Eleverna får i uppgift att skriva en insändare om något med koppling till temat Kulturmöten. Läraren skriver i instruktionen: ”Välj ett ämne som engagerar dig av en eller annan anledning och tyck till! Argumentera för och emot förslag och föreslå gärna förändringar eller åtgärder.”

En insändare är vanligen uppbyggd så att den fråga som ska diskuteras presenteras i en tes där skribenten tar ställning. Därefter följer argument för och ofta också argument emot och till sist en rekommendation som slår fast tesen. Insändaren som eleven, en manlig elev i åk 3 på gymnasiet, har skrivit bryter mot den strukturen. Det är knappast en typisk insändare som skulle kunna publiceras i en tidning utan tycks vara en typisk skoltext då eleven i insändaren motiverar sitt val av ämne ”Jag valde att skriva om onani...” Eleven avslutar också med en situationsmarkör ”Sex & Samlevnad” vilket markerar att texten är kopplad till skolundervisning.

Analysen visar hur eleven har byggt upp sin argumentation genom att växla mellan olika texttyper och både beskriva vad onani är (en skolkunskap) och berätta om sina egna upplevelser i hemlandet och i Sverige. Insändaren inleds med en rapport som beskriver vad onani är, detta följs av en motivering till valet av ämnet, onani, men ännu inte finns inte någon tes att argumentera för. Nästa texttyp är en återberättelse av de olika förhållningssätt till onani skribenten har mött. Därefter följer en argumentation för sex och samlevnadsundervisning och till sist en situationsmarkör. Insändaren är analyserad utifrån de olika texttyper som texten är uppbyggd av samt vilka genresteg som texten kan delas in i.

Det är inte en typisk insändare där en tes slås fast följt av argument och till sist en konklusion, utan snarare en berättelse som avslutas med en förhoppning. Oavsett hur väl eleven lyckas med att skriva en insändare så är eleven engagerad och visar på stor tillit till läraren som ska läsa.

Genre: Insändare

Texttyp	Genresteg	Text
	Rubrik	Onani
Rapport	Klassifikation	Onani eller masturbation innebär att stimulera det egna könsorganet i syfte att uppnå sexuell tillfredsställelse, och i många fall även orgasm, utan sexuellt umgänge.
	Utbredning	Onani är vanligt och normalt hos både män och kvinnor av alla åldrar. Ofta inleds onanin i tidiga puberteten eller ännu tidigare; många upptäcker det av en slump under lek med könsorganet. Det är vanligt att personer onanerar också då de har tillgång till sex med en partner.
Skolarbete	Motivering	Jag valde att skriva om onani på grund av att själva ämnet har påverkat mig väldigt mycket. Innan jag flyttade till Sverige bodde jag i X-land, vilket är ett teokratiskt land. Det var väldigt fullt att prata om sex eller våra könsorgan. Jag valde att skriva om min egen erfarenhet och det jag upplevde inom kulturskillnader.
Återberättande	Händelse	Jag kommer ihåg när jag gick i klass 8, så hade vi en speciell lektion som de skulle informera oss om hur våra könsorgan fungerar. Där fick jag många informationer som jag ansåg var väldigt viktiga för mig och jag trodde helt och hållet på dem, eftersom de var väl mina lärare och de borde ha rätt.
	Händelse	Jag fick veta att onani var väldigt dåligt för kroppen och man skulle avstå från att onanera, även om det var svårt men man borde vara stark och inte göra det. Onani gjorde kroppen svag och en kille kunde bli stliserad (steril min anm). Man skulle aldrig ha sex med någon före än man gifte sig och homosexualitet var något som inte fanns i vårt land utan bara i USA och Europa.
	Komplikation	Jag blev väldigt rädd och fick skuldkänslor och kände mig som en billig och dålig människa. Det var väldigt svårt att avstå men jag försökte göra mitt bästa.
	Evaluering	De hade rekommenderat att man skulle ta en kall dusch och jag gjorde det oftast även om det var obehagligt.
	Händelse	Onani och sex var huvudämnet när killarna samlades och det fanns hur många åsikter och fördomar som helst om det. Vi var alla nyfikna och ingen hade något bra svar på vår fråga. Vi kunde inte prata med äldre folk och det fanns väl inga

Komplikation		skolsköterskor eller kuratorer. Jag levde med dessa fram tills jag flyttade till Sverige.
Händelse		När jag började skaffa mig vänner i Sverige ansåg jag att de pratade oftast om sex och onani trots att de var väldigt unga, att onanera ansågs väldigt positivt och roligt för dem och de skojade oftast om det. De hade alla flickvänner och hade haft med några partner redan. Jag började undra varför de inte var rädda för någonting men jag vågade inte fråga de någonting om det för att de inte ska tycka att jag var en konstig person, men med tiden fick jag veta att det var väldigt vanligt att man hade sex utan att gifta sig. Jag undrade fortfarande om man fick onanera eller inte?
Komplikation		
Lösning		Det tog några år tills jag fick veta att onani inte var något konstigt utan något naturligt som alla gör och den är inte skadlig. Sex och samlevnad undervisningar var som bekräftelse till att allt jag hade lärt innan i X-land var bara en lögn och inte sant. Anledningen till att jag tror på saker som jag lärt mig i Sverige och inte på dem som jag lärde mig i X-land är att, jag tycker att Sverige är ett fritt land och man får vara vad man vill och tro på vad som hälst. Homosexualitet finns i Sverige och alla andra länder på jorden.
Argumentation	Konklusion/sensmoraltes	Jag hoppas att alla länder runt om jorden börjar undervisa om sex och samlevnad, utan att följa efter sin religion och gamla kulturella tankar.
	Källhänvisn.	Källor: http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page
	Namn	NN, XX3
	Situationsmarkör	Sex & Samlevnad

Elevtext från Bengtsdotter Katz (2010)

Eleven är mycket närvarande i texten. Närvaron tydliggörs genom att eleven använder pronomen i första person så frekvent (understruken i texten nedan):

Jag kommer ihåg när jag gick i klass 8, så hade vi en speciell lektion som de skulle informera oss om hur våra könsorgan fungerar. Där fick jag många informationer som jag ansåg var väldigt viktiga för mig och jag trodde helt och hållet på dem, eftersom de var väl mina lärare och de borde ha rätt.

Gemensamt för skrivuppgifterna, som alla var texter i första hand skrivna för att berätta, kommunicera och argumentera, var att läraren efterfrågade en uttalad genre, att eleverna uppvisade engagemang och att eleverna i uppgiften tvingades koppla på sin egen identitet. Det visade sig att eleverna ofta använde pronomen i första person eller i brevet andra person genom att tilltala med ”du”. Att skrivuppgifterna var skoluppgifter framgår genom att eleverna var måna om att visa läraren vad de hade lärt sig av lektionerna. Insändaren definierade till exempel vad onani är och i brevet visade en av brevskrivarna att hon visste vilken hjälp som fanns att få och hur man ska agera.

Eleverna fick rika möjligheter att genom tankeskrivande, föreläsningar och skrivna texter ta reda på faktaunderlag till sitt skrivande. Det var läraren som bestämde vilken genre som skulle skrivas. I berättelsen och brevet blir det okomplicerat. Elever i årskurs tre på gymnasiet är oftast förtrogna med berättelsens struktur och genom lärarens brev gavs ett exempel på hur brev kan struktureras. Insändaren i exemplet är ingen insändare som skulle kunna publiceras i en tidning, det är en hybrid mellan en berättelse med inslag av rapporter som beskriver vad onani är. Texten är också genom situationsmarkörer placerad i skolmiljö. Eleven har verkligen något att berätta och han har ett förtroende för läraren som gör det möjligt för honom att skriva ett ämne som kan vara känsligt. Läraren har valt insändare som en text som ska skrivas av alla. Enligt cirkelmodellen används fas ett till att samla kunskap inom området, därefter bestäms vilken texttyp som ska skrivas beroende på vilket syfte eleven har med sin text. I fas

två undersöks texttypen avseende struktur och språkliga drag. I sex- och samlevnadskursen var inte genrer i fokus. Syftet med skrivandet var att hitta ingångar till de teman som togs upp i kursen. Elevtexterna i artikeln skrevs när gymnasieskolan styrdes av Lpf 94. De nya styrdokumenten, Lgr 11 och Lgy 11 betonar språkets roll för lärande starkare. Kanske kan det vara ett incitament för att arbeta medvetet med genrer även i sex och samlevnadsundervisningen.

Exemplen visar att presentationsskrivandet är ett sätt att bearbeta frågor som väcks i samband med sex- och samlevnadsundervisning. Genom att tänka igenom vilket syfte skrivandet har och undervisa om efterfrågade texttyper kan läraren skapa lärtillfällen där eleven får möjlighet att i skrivandet bryta sin identitet mot nya perspektiv samtidigt som eleverna blir förtrogna med aktuell texttyp.

Förslag till uppgifter

1. Inventera vilka texter eleverna skriver i sex och samlevnad. I vilket syfte skriver eleverna? Skriver de för att reflektera och formulera sina tankar? Skriver de för att andra ska läsa? Hur bestäms den genre som eleverna ombeds att skriva? Vilket stöd ges de när de skriver?
2. Anpassa uppgiften ”Brevet till Linda” till den åldersgrupp du arbetar med. Låt brevet behandla en fråga som kan väcka elevers engagemang och empati. Det kan vara separation, otrohet, sexuell läggning etc. Låt eleverna skriva sina brevsvår, ett alternativ till att samla in svaren direkt är att eleverna i mindre grupper jämför sina texter och sedan kommer överens om ett nytt gemensamt svar till Linda.

Referenser

- Bengtsson Katz, Viktoria (2010). Sex elevtexter om sex. Masteruppsats. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. (www.upsatser.se/upsats/ac01c462a6/)
- Europeiska kommissionen (2007) Nyckelkompetenserna för ett livslångt lärande En europeisk referensram. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf
- Gibbons, Pauline (2006). Stärk språket stärk lärandet. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Skolverket (2000). Nationella kvalitetsgranskningar 1999. Stockholm: Liber distribution
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11. www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner-1.147973 [2011-09-21]
- Skolverket (2011) Övergripande kommentarer om gymnasieskola 2011

Kapitel 10. Hur kan sex- och samlevnadsundervisningen ämnesintegreras?

Eva West, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Grund- och gymnasieskolans styrdokument föreskriver att ämnesövergripande kunskapsområden som sex och samlevnad ska integreras i olika ämnen. Det finns ingen entydig definition av vad ämnesintegrering innebär, och därför finns det också olika tolkningar av dess innebörd. Kapitlet handlar om hur kursdeltagare beskriver ämnesintegrering i en avslutande uppgift som gavs i samband med en kompetensutvecklingskurs i sex och samlevnad. De olika sätt att se på ämnesintegrering som framkommer kan användas som idéunderlag för att utveckla en ämnesintegrerad undervisning i sex och samlevnad.

Inledning

I den läroplan som gäller för grundskolan från och med hösten 2011, Lgr 11, står det ”att läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s. 11). Exakt samma skrivning finns i den tidigare läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 1994, s. 13). I Lgr 11 finns formuleringen ”Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” (s. 16). Även denna skrivning är nästan identisk med den som finns i Lpo 94 (s. 17). Dock framgår det inte vilken innebörd läroplanerna lägger i att arbeta ämnesövergripande eller vad som närmare avses med att ämnesövergripande kunskapsområden ska integreras i undervisningen. I Skolverkets kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen (Skolverket, 2000) diskuteras också sexualitet och samlevnad i termer av ett ämnesövergripande område eller som ämnesintegrering, men vilken djupare mening man lägger i detta diskuteras inte. År 2005 genomförde Myndigheten för skolutveckling en uppföljning av den nämnda kvalitetsgranskningen, och då användes följande uttryck: ämnesövergripande arbete, ämnesövergripande kunskapsområden, ämnesövergripande teman, ämnesövergripande perspektiv och ämnesintegrering. Även här saknas en diskussion om uttryckens innebörd.

I samband med kursen ’Sex- och samlevnadsundervisning - skolpraktik och forskningsperspektiv, 7,5 hp’ under våren 2010 genomförde kursdeltagarna ett antal uppgifter. Den övergripande slutuppgiften löd enligt följande:

Hur kan sex- och samlevnadsundervisningen ämnesintegreras utifrån de kunskaper och erfarenheter du fått i denna kurs? Formulera mål och innehåll utifrån vad som kan vara möjligt på din skola samt relatera till gällande läro- och kursplaner.

En analys av kursdeltagarnas skriftliga redovisningar visar på många olika sätt att tolka och genomföra den givna uppgiften. Sådana exempel är: resonemang om hur man brukar göra, listor på innehåll lämpligt för sex- och samlevnadsundervisningen, framtidsvisioner, utveckling av nya förslag på hur man kan utforma undervisningen, idéer till kompetensutveckling för

personalgruppen och förslag på temaområden. Den tolkning kursdeltagarna gör av den givna kursuppgiften och av innebörden av ämnesintegration varierar således. Att lärare, skolsköterskor och annan skolpersonal tolkar innebörden av ämnesintegrerad undervisning på olika sätt kan jämföras med att man inom den internationella forskarvärlden också lägger olika innebörd i begreppet ämnesintegration (Dawson & Venville, 2010; Persson, Ekborg & Garpelein, 2009; Venville, Rennie & Wallace, 2004; Åström, 2008). Vissa forskare efterlyser en allmängiltig definition och andra eftersträvar istället en mångfald av definitioner (Hurley, 2001). Dessutom förekommer det olika sätt att värdera forskningsresultat som anknyter till undervisning och ämnesintegration (Dawson & Venville, 2010). Det finns forskare som argumenterar för att undervisning och lärande ska ha fokus på ämnesdisciplinära upplägg med skarpt avgränsade ämnen som till exempel fysik eller historia, utifrån argumenten att sådan undervisning ger den specialkunskap som behövs för att förstå ett ämnesspecifikt innehåll. Å andra sidan finns det många förespråkare som argumenterar för att integrerade upplägg gör det möjligt för lärare och elever att gå utanför strikta ämnesgränser och möta de erfarenheter eleverna har med sig från livet utanför skolan. Ett dilemma är att helt skilda resultat kan fås av en och samma studie beroende på vilket teoretiskt perspektiv som används när forskare analyserar resultaten (Dawson & Venville, 2010). Exempelvis kan resultaten bli en besvikelse om de elever som studeras arbetar utifrån ett integrerat upplägg och deras lärande analyseras utifrån ett ämnesdisciplinärt perspektiv och vice versa.

Olika former av ämnesintegration

Ett sätt att förhålla sig till innebörden av ämnesintegration är att använda sig av ett progressionsperspektiv där skillnaden mellan ämnena gradvis suddas ut (Drake, 1991, 1998). Perspektivet bygger på tre nivåer av integration: multi-, inter- och transdisciplinär nivå. I det multidisciplinära upplägget sker undervisningen utifrån ett tema eller frågeställning som studeras samtidigt, men i olika klassrum, varvid eleverna själva förväntas stå för integrationen. I det andra upplägget, det interdisciplinära, är ämnena sammankopplade och sambanden görs explicita för eleverna. Det tredje upplägget, det transdisciplinära, utgår inte utifrån själva ämnesdisciplinerna utan baseras på en vardagskontext.

I avsikt att få en bild av den innebörd kursdeltagarna lagt i begreppet ämnesintegration har deras redovisningar av den övergripande slutuppgiften analyserats utifrån de ovan nämnda integrationsnivåerna. Det inte innebär en värdering av utgångspunkterna i kursdeltagarnas redovisningar, vilket exemplifieras med följande citat (Venville, Wallace, Rennie & Malone, 2001, s. 7):

As we noted earlier researchers attempts to classify integrated classroom practice along various continua have been criticised because they imply that more integration is better. In the examples of integration we examined, we could not say that some were better, merely that they were different.

Resultat

Genomgången omfattar 13 stycken skriftliga redovisningar. Uppgiften har genomförts av en eller två eller flera kursdeltagare som arbetat tillsammans. Kursdeltagarna representerade olika professioner: grundskole- och gymnasielärare, specialpedagog, skolsköterska, skolläkare, skolkurator, skolpsykolog och skolledare.

En översiktlig analys av de perspektiv som deltagarna använt i sin redovisning av ämnesintegration presenteras nedan (tabell 1).

Tabell 1. Innebörder av ämnesintegration (antal redov)

Multidisciplinär	Interdisciplinär	Transdisciplinär
4	4	2

Tio redovisningar har varit möjliga att kategorisera med hjälp av det valda analysverktyget, och de fördelar sig inom alla de tre perspektiven. De återstående tre redovisningarna går inte att bedöma utifrån dessa perspektiv. Det beror på att de antingen beskriver innehållet i befintliga enstaka kurser inom ett program på gymnasiet eller som valbar kurs på gymnasiet och som genomförs av en och samma lärare eller alternativt innehåller allmänna reflektioner. Samtliga redovisningar innehåller kopplingar till läro- och/eller kursplaner.

De redovisningar som tar sitt avstamp i de enskilda ämnena och kursplanernas målskrivningar har kategoriserats som *multidisciplinära*. I de redovisningar som analyserats finns exempel där ett antal mål har satts upp i olika ämnen och förslag till material och metoder som kan användas har angetts som tips och stöd för undervisande lärare. Undervisningen i de olika ämnena genomförs antingen separat eller parallellt. Ett exempel som ges för att säkerställa måluppfyllelsen är att en lärare skulle kunna få det övergripande ansvaret att bocka av att det angivna innehållet har behandlats i undervisningen i de olika ämnena.

Det är viktigt att se ”förslag till materiel” i tabellen som just förslag att använda. Om man känner sig mer hemma med annat materiel skall man använda det. Det viktiga är inte materialet i sig utan att ämnet tas upp. Det är viktigt att det blir ett levande dokument som kompletteras och förändras med nya erfarenheter. Var inte rädd att själv prova nya idéer. Det kommer dessutom att komma nytt och bättre materiel som borde vara med i listan. De sista kolumnerna är till för att man skall kunna planera tidpunkt respektive bocka av när man genomfört ett avsnitt i undervisningen. Eftersom det är ett ämnesövergripande är det viktigt att bestämma vem som ansvarar för listan och sköter avbockningen.

Till det *interdisciplinära* perspektivet har de redovisningar förts som utgår ifrån temaområden, som i sin tur förankras i kursplanerna mål. Områdena kan vara hälsa, relationer och normer. Ett annat exempel på temaområden är följande:

1. Salutogent perspektiv – utgå ifrån det friska och från lusten och njutningen.
2. Mänskliga rättigheter – rätten till min sexualitet, skyldigheten att vara rädd om mig och om andra.
3. Normkritiskt perspektiv – ifrågasätta det som är givet, jag ”måste” inte göra vissa saker bara för att det är normen. Jämställdhet.
4. Kropps- och självkänedom – undervisning som leder till reflektion kring egna beslut och egen vilja, kunna välja det som är bra för mig.

Ytterligare ett exempel är ett innehåll med förslag till upplägg av fem olika teman: ”Sexualitet och samhället/normer”, ”Förälskelse, kärlek, att vara ihop/relationer”, ”Så ser vi ut och så förändras kroppen/människans utveckling”, ”Sex” och ”Självkänsla”. Varje temaområde motiveras utifrån reflekterande kopplingar till kurslitteraturen. Utifrån denna analys följer förslag på uppgifter/övningar med tips om metodmaterial, filmer, litteratur m.m. samt hänvisning till kursplanemål i de olika ämnena. Det innebär att innehållet och utförandet av uppgifterna och övningarna baseras på en explicit koppling till aktuell forskning. I redovisningen kan man läsa följande under rubriken ”Förälskelse, kärlek, att vara ihop/relationer”:

Att man bör utgå från det lustfyllda och det som ligger nära eleverna och att det är viktigt att de får samtala och höra hur andra i deras egen ålder tänker, funderar och känner visar många av de undersökningar som vi läst. Det sägs i ”Ungdomars sexualitet och relationer” att reflekterande

samtal kan utmana föreställningen om den sexuellt själviske mannen. Man påvisar också att man kan underlätta de ungas sexuella kommunikation med varandra och att de då kan skapa sina sexuella script utifrån mer jämställda och icke-våldsamma föreställningar. Hanna Olsson skriver i sin text ”Men hur mår du egentligen?” i ”Hela livet” om vikten att tala om livet. Hon menar att vi lever i ett samhälle som är genomsexualiserat och hon är övertygad om att det påverkar unga människor och att behovet av livssamtal bland ungdomarna därför är stort. Det är viktigt att skapa möjligheter till samtal mellan både jämnåriga och äldre bl.a. på våra skolor. ”Alla former av förtryck hindrar den starka livskänsla som finns under de år man kämpar för att erövra livet. Att hjälpa varje ung människa att hitta en egen plattform att starta från borde vara vuxensamhällets viktigaste uppgift”, s.67.

I anslutning till denna text följer idéer om hur detta skulle kunna omsättas i undervisningen. De två redovisningar som har bedömts vara *transdisciplinära* och som utgår ifrån en vardagskontext exemplifieras i detta sammanhang av den ämnesintegrering som baseras på elevernas behov och frågeställningar. En av dessa redovisningar pekar ut två huvudspår i undervisningen: en dialog med eleverna samt elevernas egna fördjupningar utifrån elevens eget intresse relaterat till olika ämnen. Dialogen syftar till att förutsättningslöst öppna för elevernas frågeställningar och önskemål om innehåll i undervisningen. Man strävar efter att upprätthålla ett förhållningssätt där respekt för olika åsikter och identiteter råder, i vilket ingår att genus, klass, etnicitet, sexuella minoriteter och ett HBT-perspektiv inkluderas i undervisningen. Fördjupningsmöjligheterna syftar till att belysa sex- och samlevnadsundervisningen genom tid och rum.

Olika aspekter och förutsättningar för sex- och samlevnadsfrågor genom olika tidsepoker, kulturer och religioner kan eleverna ges en ökad förståelse för olika normsystem och synsätt. Ambitionen är att eleverna lär sig att anlägga ett slags intersubjektivt perspektiv genom att sätta sig in i en tid, kultur och/eller religion med ögon som reflekterar livet i eller under dessa omständigheter, hur vardagen skulle kunna se ut och upplevas. Tanken är att försöka beskriva det vardagliga livet för ”en vanlig människa” där eleven ikläder sig denna roll, för att sedan redovisa för oss andra, elever och lärare, hur omvärlden reflekteras genom en personlig livsvärld.

Diskussion

Ett flertal olika dimensioner av synen på ämnesintegrering framträder i kursdeltagarnas redovisningar. Det använda analysverktyget har varit ett sätt att fånga en helhetsbild av de inlämnade redovisningarna och därmed att försöka få en bild av den mening kursdeltagarna lägger i begreppet ämnesintegrering. Resultaten visar att det finns en mångfald sätt att tolka ämnesintegrering och därmed den givna uppgiften.

Ett fåtal redovisningar gör explicita kopplingar till kurs- och forskningslitteratur, och det hade varit önskvärt att sådana anknytningar hade funnits med i samtliga redovisningar. Ett av kursens syften är exempelvis att studera teorier kring och synsätt på kön och sexualitet med relevans för undervisningen i sexualitet och samlevnad, vilket motiverar att innehållet i kursuppgiften knyts till relevant litteratur. Å andra sidan visar läsningen av redovisningarna att kursdeltagarna mer eller mindre diskuterar i termer av hälsofrämjande och normkritiskt förhållningssätt, jämställdhet kopplat till sexualitet och identitet, medvetenhet om elevernas erfarenheter och behov samt reflekterar över sin syn på lärande. Sådant innehåll har belysts i kursen och de analyserade redovisningarna visar tydligt att kursdeltagarna influerats av kursens innehåll. Tilläggas kan att de tidigare nämnda kvalitetsgranskningarna utgår ifrån dessa perspektiv i sin granskning av kvaliteten på svensk sex- och samlevnadsundervisning.

En anledning till att få kursdeltagare explicit utgått ifrån kurslitteraturen i sina redovisningar beror sannolikt på kursuppgiftens utformning. En annan formulering som understryker vikten av anknytning till relevant kurslitteratur skulle kunna vara:

Ge några konkreta exempel på hur sex- och samlevnadsundervisningen kan utvecklas och ämnesintegreras utifrån de kunskaper och erfarenheter du fått i denna kurs? Relatera till läro- och kursplaner samt betygskriterier.

Förslagen ska vara förankrade i kurslitteraturen inklusive den forskning som finns om undervisning inom sex och samlevnad och om utvärdering för lärande. Ange vad som ska ingå i undervisningen och varför samt ange hur innehållet ska hanteras.

Oavsett profession har kursdeltagarna blivit väl insatta i de mål som gäller för skolans undervisning i de olika ämnena, vilket i sin tur kan bidra till att personal som inte är lärare också har blivit väl medveten om vilka riktlinjer som gäller för elevernas lärande. Oavsett vilken tolkning som görs av begreppet ämnesövergripande eller ämnesintegrering kan detta kunskande bidra till att elevernas lärande gynnas eftersom olika personalgrupper arbetar med eller samverkar inom området sex och samlevnad.

Avslutningsvis kan nämnas att termerna sex och sexualitet ingår i beskrivningen av det centrala innehållet i bild, biologi, historia och samhällskunskap i Lgr 11 (Skolverket, 2011). I de gymnasiegemensamma ämnesplaner som gäller för gymnasiet från och med hösten 2011 ingår de nämnda termerna i historia, naturkunskap och religionskunskap (Utbildningsdepartementet, 2010). Vid närmare läsning finns det anknytningar till sex och samlevnadsfrågor i många fler ämnen. En sammanställning av centralt innehåll som kan tänkas beröra sex och samlevnad återfinns i kapitel 2 om Sex och samlevnad i läroplaner 2011. Sammanställningen täcker grundskolans kursplaner samt gymnasiets ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena samt biologi. Ytterligare kurs- och ämnesinnehåll finns på Skolverkets hemsida (Skolverket 2011) eller i dokument från utbildningsdepartementet (Utbildningsdepartementet, 2010).

Utifrån de skrivningar som finns i styrdokumentet kan man dra slutsatsen att rektor, både på grundskolan och gymnasiet, och personalens kompetens spelar en avgörande roll när det gäller vilket ämnesinnehåll som ska integreras och hur.

Förslag till uppgifter

1. Vilken innebörd lägger du/ni i begreppet ämnesintegrering? Är ämnesintegrering en klok strategi eller inte? Vilka för- och nackdelar tycker du/ni det finns med ämnesintegrering?
2. Vilka möjligheter anser du/ni att det finns för att integrera ett ämnesövergripande kunskapsområde som sex och samlevnad i olika ämnen? Hur skulle denna integrering konkret kunna genomföras utifrån samhällets värdegrund i de årskurser som är aktuella för dig/er?

Referenser

- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students' Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics. *Research in Science Education*, 40, 133–148.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, 49(2), 20–22.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hurley, M. M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new perspectives. *School Science and Mathematics*, 101, 259–268.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Hela livet: 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, H., Ekborg, M., & Garpelin, A. (2009). Ämnesintegrerad undervisning i naturvetenskap – Vad är det? *Nordina*, 5(1), 47–60.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*.

Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Grundskolan. Tillgänglig via: www.skolverket.se/ [2011-01-19].

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan*. Tillgänglig via: www.skolverket.se/sb/d/4166/a/23894#paragraphAnchor1 [2011-03-15].

Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Ämnesplaner för gymnasiet*. Tillgänglig via: www.skolverket.se/sb/d/4168 [2011-03-15].

Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. www.skolverket.se/content/1/c6/02/35/65/Gymgemensamma.pdf [Tillgänglig 2011-01-19]

Venville, G., Rennie, L., & Wallace, J. (2004). Decision Making and Sources of Knowledge: How Students Tackle Integrated Tasks in Science, Technology and Mathematics. *Research in Science Education*, 34(2), 115–135.

Åström, M. (2008). *Defining Integrated Science Education and Putting It to Test*. Linköping University, Norrköping.

Kapitel 11. Elevers och lärares upplevelse av sex- och samlevnadsundervisningen – en utgångspunkt för lokal kompetensutveckling

Florentina Lustig, Institutionen för Didaktik och Pedagogisk Profession,
Göteborgs universitet

Sammanfattning

Tidigare rapporter från Skolverket (2000) och Myndigheten för skolutveckling (2005) visar att läroplanens syn på lärande inom sex- och samlevnadsområdet inte har fått ett generellt genomslag i undervisningen. Trots att rektorerna har huvudansvar för de ämnesövergripande områdena har många skolor inte lyckats att samordna sex- och samlevnadsundervisningen. För att få en mer aktuell överblick av läget har vi granskat utvalda studentuppsatser (2006-2009) om lärares och elevers upplevelser av undervisningen i sex och samlevnad vid nationella socionom-, folkhälso- och lärarutbildningar. Dessa studentuppsatser belyser den aktuella problematiken kring sex- och samlevnadsundervisningen och kan därför med fördel användas som underlag i samband med en lokal kompetensutveckling.

Inledning och kort bakgrund

Här presenterar vi ett bidrag till skolans lokala kompetensutveckling, för att stimulera lärare att utveckla sin undervisning. Resultaten i detta kapitel baseras på utvalda studentuppsatser om lärares och elevers upplevelser av författade under åren 2006 – 2009. Vid denna tid gällde läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) anges att detta ämnesövergripande kunskapsområde ligger under ”rektors ansvar”. I grundskolans kursplaner återfinns olika aspekter av sex och samlevnad i flera ämnen och kunskapsområden. Det ämne i grundskolan, där kursplanen tydligast betonar sex och samlevnad är *biologi* med frågor om hälsa. I slutet av nionde året ska eleven till exempel ha kunskap om befruktning och ”om sexuallivets biologi, preventivmetoder och sexuellt överförbar smitta”. Ett av målen som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde året i *naturorienterade ämnen* är att ”kunna använda sina kunskaper om naturen, människan och hennes verksamhet som argument för ståndpunkter i frågor om miljö, hälsa och samlevnad”. I ämnet *religionskunskap* under ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” står följande: ”Ämnet belyser samlevnad och jämställdhet ur ett religions- och livsåskådningsperspektiv. I detta ingår även att behandla konsekvenser av ställningstaganden i religiösa frågor för livsbeslut och relationer mellan människor.” Även i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) ingår sex och samlevnad under rektors ansvar, men sex och samlevnad betonas inte nämnvärt i de nationella kursplanerna.

Rapporter om sex- och samlevnadsundervisning

År 2000 publicerade Skolverket rapporten *Nationella kvalitetsgranskningar, 1999* med ett särskilt kapitel om *Sex och samlevnad* som byggde på resultatet från 51 grundskolor och 29

gymnasieskolor. Syftet med studien var att granska hur väl skolors sex- och samlevnadsundervisning uppfyllde målen i respektive läroplan.

Undersökningen som utfördes av Skolverkets inspektörer visade på många brister i undervisningen. Det gällde framför allt hanteringen av jämställdhetsperspektivet, obalansen mellan ett hälsofrämjande- och ett riskperspektiv samt obalansen mellan ett vuxen- och ett elevperspektiv. Läroplanens syn på lärande inom sex och samlevnad hade inte fått ett generellt genomslag i undervisningen. En viktig orsak till detta var att rektor inte lyckats främja en utveckling och samordning av denna ämnesövergripande undervisning.

År 2005 publicerades en kort uppföljande rapport *På jakt efter kvalitet – vad hände efter kvalitetsgranskningen i Hela livet-50 år med sex och samlevnadsundervisningen* i regi av Myn-digheten för skolutveckling. Studien omfattade 20 skolor (10 grundskolor och 10 gymnasie-skolor) som tidigare deltagit i Skolverkets undersökning. Intervjuer med rektorer visade att styrningen och undervisningen på flera grundskolor förbättrats. Främst hade undervisningen blivit mer ämnesövergripande och var nu inte bara lokaliserad till skolämnet biologi. Samti-digt hade de lokala undervisningsmålen förtydligats, vilket innebar att den svenska grundsko-lan sex- och samlevnadsundervisning blivit mer likvärdig. Men situationen i de svenska gym-nasieskolorna var dessvärre inte lika positiv.

Hur ser det ut efter 2005? För att få en överblick av läget inom sex- och samlevnadsundervis-ningen har vi granskat ett antal studentuppsatser vid landets socionom-, folkhälso- och lärar-utbildningar. Urvalet är inte jämt fördelat över landet eller mellan grund- och gymnasiesko-lan. Uppsatserna är också metodologiskt mycket olika. Det är ingen heltäckande bild, men de pekar på några generella och aktuella problem inom sex- och samlevnadsundervisningen. Skolor som planerar för lokal kompetensutveckling kan förhålla sig till dessa problem.

Några problemområden

Med tanke på att resultaten här baserats på endast 15 studentuppsatser om lärares och elevers upplevelser av undervisning i sex och samlevnad (benämnes 1-15 i texten och i referenslistan i slutet av detta kapitel) och att uppsatserna hade olika syften, är det naturligtvis svårt att dra några generella slutsatser. En rättvis granskning försvårades också av att antalet uppsatser som handlade om lärare och elever i grundskolan var betydligt lägre än i gymnasieskolan. De problemområden som identifierades i materialet har alla en koppling till respektive läroplan.

Jämställdhetsperspektiv

Skolans demokratiska värdegrund inbegriper både ett jämställdhets- och ett jämlikhetsper-spektiv, som ska lyftas upp i all undervisning och undervisning om sex och samlevnad lämpar sig väl för detta ändamål.

Jämställdhetsperspektivet var mycket centralt i sex- och samlevnadsundervisningen enligt grundskollärarna. De undervisade utan större problem i både könshomogena och könsblan-dade grupper trots skiftande ekonomiska resurser (1, 2).

Åsikterna bland gymnasielärarna varierade och vissa tyckte att undervisning i könshomogena grupper befäster stereotypa könsroller. I detta sammanhang förekom även åsikter om att sko-lor och ungdomsmottagningar var feminiserade, vilket skulle kunna innebära att pojkarna och deras behov blir marginaliserade (5). Denna brist på bekräftelse gentemot pojkarna kan utgöra ett hot mot elevernas rätt till en likvärdig utbildning samt ha konsekvenser för deras riskbete-ende i sexuella relationer (3-5).

Grundskoleelever uppskattade könshomogena grupper för att atmosfären var mer avslappnad och de kände sig tryggare att samtala om sex- och samlevnadsfrågor (6)

Också gymnasieelever upplevde att det var lättare att diskutera och trivas i små könshomogena grupper, men samtidigt var det intressant för dem att träffas i könsblandade grupper för att höra åsikter från det motsatta könet. Flera tyckte att sexuella övergrepp borde diskuteras i sex- och samlevnadsundervisningen. Ungdomarna var också mycket medvetna om olikheter i sexuellt beteende mellan tjejer och killar samt att samma beteende bedöms olika beroende vilket kön man tillhör. De ansåg att skydd vid samlag är bådars ansvar, men att det är killar som ska ha med sig kondom medan tjejer förväntas samtala om det (7, 9,10).

Dessa resultat antyder att jämställdhetsperspektivet inte är tillräckligt framträdande i sex- och samlevnadsundervisning, vilket har konsekvenser för eleverna. Man kan också observera en viss tendens till att perspektivet är mindre företrätt i gymnasieskolan jämfört med grundskolan. Liknande observationer återges i Skolverkets rapport.

Jämlikhetsperspektiv

Heterosexualitet verkar fortfarande utgöra normen i skolan (13, 14) och flera lärare ansåg att det är viktigt att diskutera den dominerande heteronormativiteten i läromedlen och samhället (2, 13). Elevernas uppfattning var att hbt-frågor behandlades i mycket varierande omfattning. Såväl i en grundskola med en omfattande sex- och samlevnadsundervisning som i en grundskola med mycket begränsad undervisning, var eleverna tveksamma till om homosexuella skulle accepteras på deras skola. Dessa attityder förklarades av eleverna med kompistryck och föräldrars religiösa värderingar (2, 6).

Olika sexuella identiteter är inte alltid synliga i sex- och samlevnadsundervisningen. Detta skapar lätt en känsla av utanförskap och identitetsproblem för hbt-ungdomar (13, 14). I en av uppsatserna gav elever praktiska exempel på hur man genom undervisning i sex och samlevnad kan minska den rådande heteronormativitet bland ungdomarna. Enligt dem skulle man kunna öka inslag av hbt-perspektiv i undervisning genom att t.ex. använda lämplig skönlitteratur i svenska eller berätta i historia om det antika Grekland och synen på sexualitet som man hade på den tiden (13). Det är också bättre att i stället för att prata om flickvänner och pojkvänner använda uttrycket ”partner” (11).

En undersökning av hur religionslärare på gymnasiet talar om normalt respektive onormalt inom sex och samlevnad visade att en del av dem använder två olika diskurser: den ena var den politiskt korrekta officiella diskursen som förväntas av dem, medan den andra var en motdiskurs, där lärare hade en annan agenda (15).

Läroplanskravet på en jämlik behandling av skilda sexuella identiteter uppfylls inte i alla skolor. Den svenska skolan anses vara den bästa arena för en saklig information om exempelvis homosexualitet, så en omfattande undervisning om hbt-frågor är därför viktig för att alla elever ska må bra.

Hälsofrämjande perspektiv

Gymnasielärare ansåg att de utgick från ett hälsofrämjande perspektiv i sin undervisning. Gymnasieeleverna var ense om obalansen mellan riskperspektiv och hälsoperspektiv i sex- och samlevnadsundervisning och även vissa ungdomar önskade en mer positiv syn på sex. Trots att både flickor och pojkar i gymnasiet var medvetna om risker med oskyddat sex, påverkades inte deras beteende. De uppfattade att det värsta som kunde drabba dem var en

oönskad graviditet, eftersom STI (sexuellt överförbara sjukdomar) ändå är lätta att bota (8, 9, 11). Kondom användes sällan i den gruppen.

Man kan tolka elevernas uppfattningar så att obalansen mellan ett hälsofrämjande perspektiv och ett riskperspektiv inte positivt främjar ungdomarnas syn på sex och riskbeteende. Även Skolverket uppmärksammar denna obalans i sin rapport.

Elevperspektiv

Elevperspektivet uppfattades som viktigt av både grundskolelärare och lärare på gymnasiet, men de beskrev detta på olika sätt. Lärarna i grundskolan ansåg att elever hade möjligheter att påverka undervisningen genom sina frågor, vilket också stämde med elevernas åsikter. Grundskoleelever var i stort sett nöjda med sitt inflytande och tyckte att i en rätt sammansatt grupp kunde de prata fritt (2, 6).

Gymnasielärarna var inte lika tydliga i detta avseende, vilket också återspeglades i elevernas svar. Elever på gymnasieskolor ansåg att de borde involveras mer i undervisningen och att det behövdes mer tid för samtal och diskussioner (8). De tyckte att sex- och samlevnadsfrågor var intressanta men att undervisningen var bristfällig och inte ämnesövergripande. De upplevde lärarna som obekväma med undervisningsområdet och efterfrågade mer kompetenta lärare samt experter från exempelvis RFSU eller ungdomsmottagningar. Ungdomarna ansåg att kurser i sex och samlevnad borde vara obligatoriska även på gymnasiet (10, 11). Många lärare påtalade ett behov av kompetensutveckling och av en adekvat utbildning i sex- och samlevnad i lärarutbildningen (1, 2, 4, 5).

Undervisningsinnehåll

Innehållet i undervisningen varierade mellan olika lärare på grundskolan. Det hörde till NO-lärarnas ansvar att undervisa den biologiska delen, medan de andra lärarna undervisade mer om samlevnad. Resultat visade att områden som STI, pubertet, graviditet, homosexualitet och jämställdhet behandlades mest. Enligt andra lärare var existentiella frågor mest viktiga för eleverna men de var också medvetna om att eleverna även behöver kunskaper om droger, främlingsfientlighet, självmord, kroppen och menstruation. En undersökning av tio skolor visade att man på högstadiet undervisade om kärlek, samlevnad, sexualitet, befruktning, sexuella funktioner och preventivmedel (12). Trots att grundskolelärarna ansåg att hbt-frågor är viktigt att undervisa om (2), upplevdes undervisningen olika av deras elever. På en av skolorna tyckte eleverna att frågan behandlades utförligt, medan på den andra skolan upplevdes den som mycket begränsad (6).

Bilden av gymnasieskolans undervisning var splittrad. En av gymnasielärarna ansåg exempelvis att sex- och samlevnad borde vara centralt på gymnasieskolan och utgöra en motpol till ”översexualiseringen” i samhället (15). Lärarna i biologi upplevde samtidigt att det var svårt att behandla samlevnadsfrågor och även vissa biologiska frågor som kolliderade med deras egna värderingar. Flera lärare ansåg sig sakna kompetens om ungdomars kultur och sexvanor. Samtidigt tyckte sig utomstående experter märka en brist på engagemang från gymnasielärarnas sida (5).

Undervisningsmetoder

Generellt ansåg alla lärare att man behövde många olika metoder för att kunna genomföra sex- och samlevnadsundervisningen på ett bra sätt (2). Många tyckte att öppna diskussioner och samtal kopplade till innehållet i undervisningen är viktiga. Samtidigt kunde det till exem-

pel behövas anonyma undersökningar för att ta reda på elevernas förkunskaper som underlag till värderingsövningar och diskussioner. Eleverna uppskattade film, tidningsartiklar och böcker i undervisningen liksom temaveckor med ett ämnesövergripande innehåll. Både lärare och elever framhöll vikten av att skapa en förtroendefull miljö med ett positivt språkbruk och gemensamma regler.

I samband med undervisningen om hiv/aids lyfte en av uppsatserna särskilt fram värdet av att låta eleverna vara med och planera undervisningens metodiska innehåll (14).

Rektors ansvar

Rektor har ett avgörande ansvar för ämnesövergripande undervisning och att läroplanens mål i sex och samlevnadsområdet uppfylls. I detta ansvar ingår också att lärarna får en fortlöpande kompetensutveckling.

I de skolorna där grundskolelärare var nöjda med skollednings insatser och stöd och ansåg att rektorerna var engagerade var sex- och samlevnadsundervisningen ämnesövergripande med både NO- och SO-lärarna involverade. Trots detta kunde det saknas lokala arbetsplaner med tydliga målbeskrivningar samt krav på en kontinuerlig dokumentation och utvärderingar av undervisning (2, 6).

Även i vissa gymnasieskolor saknades det lokala arbetsplaner och nedskrivna mål. Här behövdes det mer kunskaper om hur man skriver läroplaner och planerar undervisning. Enligt gymnasielärarna skedde undervisningen oftast vid enstaka tillfällen då man bjöd in externa föreläsare, trots att preventivt arbete kräver långsiktighet och kontinuitet. Lärarna ansåg att sex och samlevnad skulle behöva ta mycket längre tid i anspråk. Det visade sig också att lärarna hade väldigt begränsad utbildning inom detta kunskapsområde. Lärarna påtalade därför ofta behovet av en kompetensutveckling inom sex- och samlevnadsområdet, något som inte alltid togs på allvar av skolledningen (4).

Just betydelsen av rektors ansvar för utveckling, dokumentation och utvärdering av undervisningen inom sex och samlevnad lyfts fram i rapporterna från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Både rapporterna och genomgången av studentuppsatser visar att rektorerna tar sitt ansvar i varierande omfattning i olika skolor.

Lärares kunskaper och personliga egenskaper

Enligt lärarna måste den som undervisar i sex och samlevnad ha bra baskunskaper men även vissa personliga egenskaper och vilja att vidareutbilda sig. Personliga egenskaper är oerhört betydelsefulla och han eller hon ska vara öppen, pålitlig, trovärdig, kunna skapa förtroende, vara trygg i sig själv samt vara nyfiken och intresserad av ämnet. En sådan lärare ska känna till många lämpliga undervisningsmetoder och fundera på egna värderingar angående heteronormativitet, genus samt kulturella och etniska frågor (2).

Eleverna önskade flera liknande egenskaper hos en bra lärare, som exempelvis att utgå ifrån elevernas intressen och behov och visa respekt genom att lyssna, vara öppen och bjuda på sig själv, men samtidigt vara säker i sig själv och att våga ha en egen åsikt (6).

Flera lärare påtalade avsaknad av en obligatorisk utbildning i sex- och samlevnadsundervisningen och ansåg att de behövde kontinuerlig kompetensutveckling i sex och samlevnad.

Kort summering

Trots ett begränsat antal granskade uppsatser verkar våra resultat stämma överens både med de internationella forskningsresultat som presenterats i Anita Wallins kapitel och med de slutsatser som framträder i Skolverkets rapporter. Uppsatserna bekräftar också ett behov av adekvat utbildning för skolpersonal. År 2008 genomförde forskare på Göteborgs universitet en övergripande kartläggning av situation på lärarutbildningar i Sverige. Kartläggningen visade att lärarstudenter inte i någon större utsträckning erbjuds möjligheter till utbildning i sex och samlevnad och att detta ämne ingår som ett obligatoriskt moment i ett fåtal av de undersökta lärarutbildningarna. Det är därför mycket viktigt att med stöd av skolledningen bedriva kompetensutveckling för yrkesverksamma lärare, så att undervisningen i sex och samlevnad kommer att uppfattas som både legitim och trovärdig, vilket påpekas av Kirby, Laris & Røller (2007).

Förslag till uppgifter

Under senare tid har det producerats alltför studentuppsatser med anknytning till sex- och samlevnadsundervisning. Vid en lokal kompetensutveckling kan deltagande *skolpersonal* lokalisera några aktuella uppsatser via exempelvis LIBRIS, GUPEA, DIVA eller www.uppsats.se. Det går också bra att ta kontakt direkt med den som ansvarar för sex- och samlevnadsundervisningen inom respektive lärarutbildning, där sex och samlevnad från och med hösten 2011 är ett obligatoriskt inslag i grundlärarutbildningen för årskurs 4-6. Sök gärna efter uppsatser med lokal anknytning och notera vilka problemområden som lyfts fram. Hur ser dessa problemområden ut på er skola ut?

En av de mest vanliga metoderna som används vid utvecklingsarbeten är den så kallade SWOT – analysen, Akronymen SWOT kommer från engelskan och står för Strengths (styrkor), Weaknesses (svagheter), Opportunities (möjligheter) och Threats (hot).

1. Gör en enkel SWOT-analys för att kartlägga undervisningen på er skola inom dessa problemområden:
 - Hur ser era styrkor ut?
 - Hur ser era svagheter ut?
 - Vilka möjligheter till utveckling finns
 - Vilka direkta hot finns mot en god sex- och samlevnadsundervisning inom dessa problemområden?
 - Vad krävs för att påbörja en kompetensutveckling och ett utvecklingsarbete vid er skola?Gör gärna rektor och elever delaktiga i denna SWOT-analys.
2. Bjud gärna in någon eller några författare till studentuppsatser som skrivits på högskola och universitet till ett lokalt seminarium med rektor, intresserade lärare och personal från elevhälsan samt lärarstudenter och elever som deltagare. Låt till exempel seminariet vara ett obligatoriskt inslag i den pågående sex- och samlevnadsundervisningen vid skolan för att markera betydelsen av att ständigt möta behovet av att förnya undervisningen.

Referenser

Tidigare rapporter och artiklar

- Bengtsson Katz, Viktoria & Wallin, Anita. (2008). *Kartläggning av utbildning i sex och samlevnad vid lärarutbildningarna i Sverige 2008 – översikt över befintliga kurser och moment inom sex- och samlevnadsundervisning i lärarutbildningar*. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs univ. www.idpp.gu.se/digitalAssets/1286/1286011_Kartl_ggning.pdf
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber distribution
- Myndigheten för skolutveckling. (2005) *Hela livet. 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Kirby, D., Laris, B., & Roller, L. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health, 40*(3), 206 – 217.

Studentuppsatser*

1. Sofia Mähl Fransson och Anna Nordqvist (2005) Säker sex och samlevnad i skolan. Fördelningen av sexualkunskap och samlevnadsfrågor i Sex och Samlevnadsundervisningen, Lärarprogrammet, Göteborgs universitet, <http://hdl.handle.net/2007/294>.
2. Jennie Johannisson (2008) ”Är man inte trovärdig när man pratar om sex och samlevnad så blir man kapad vid knäna”. En kvalitativ studie om lärares förutsättningar och tillvägagångssätt i sex och samlevnadsundervisningen, Folkvetenskapligt program, Göteborgs universitet, 2008, <http://hdl.handle.net/2077/18185>.
3. Jessica Carlsson och Martina Jönsson (2006) What’s the big deal? – en intervjustudie om lärares inställning kring sex och samlevnadsundervisning på gymnasiet, Lärarutbildningen, Högskolan i Karlstad
4. Åsa Nilsson och Louise Nordhäll (2007) Ämnet livskunskap i den svenska gymnasieskolan. Centrala kunskapsområden i tio lokala kursplaner samt bakomliggande behov av ämnet på tre skolor, Lärarprogrammet, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/3784>.
5. Emma Abrahamsson och Ulrika Andersson (2008) Sex och samlevnad i periferin. Så ser olika aktörer på sex- och samlevnadsundervisningen, Lärarutbildningen, Malmö Högskola <http://dspace.mah.se/handle/2043/6276>
6. Heidi Jerkrot och Lai-Yin Cham (2009) ”De [lärarna] ska ju inte komma från Mars och inte fatta någonting” – En kvalitativ studie om elevers uppfattning om sex och samlevnadsundervisning. Lärarutbildning, Göteborgs universitet.
7. Josephine Apelqvist och Helena Persson (2008) ”Sexualiteten kan beskrivas som en sorts energi som vi ständigt bär inom oss....Inte kan väl denna energi vara färlig att prata om!” –En kvalitativ studie om att förstå talet om sexualiteten utan dess sociala konstruktion och sexuella skript, Socionomprogrammet, Göteborgs universitet.
8. Stina Angelöf och Niclas Frising (2007) Gymnasieelevers uppfattning om sex- och samlevnadsundervisningen, Samhällsvetenskap och lärande, Göteborgs universitet.
9. Marie Eknemar, Marielle Johansson och Johanna Söderlund (2008) ”Det är tuffa tider” – En kvalitativ studie om sexuellt riskbeteende bland ungdomar, Socionomprogrammet, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/10163>
10. Kristin Blom, Anna Nølgren och Lina Wallberg (2008) Om sättet att tillhoppa gå – en kvalitativ studie om ungdomars tankar kring sex och relationer, Inst. för socialt arbete, Socionomprogrammet, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/10162>
11. Anna Larsson och Marina Olsson (2007) ”Det går bara in genom ena örat och ut genom det andra”. En kvalitativ studie om hur man kan nå fram till och beröra ungdomar i Sverige i det HIV-preventiva arbetet, Folkvetenskapligt program, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2007/4547>
12. Caroline Johannesson Ekberg och Pia Gudmunsson (2006) Blommor och bin i skolan – En studie om sex- och samlevnadsundervisningen i högstadiet. Lärarutbildning, Göteborgs universitet.
13. Inger Karlmark (2008) ”Det hade inte varit så jobbigt då”. En kvalitativ studie av hbt-ungdomars upplevelser av heteronormativitet i undervisningen., Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
14. Malin Stenström (2007) STI/HIV-preventionens kunskapskrav på lärare i sex- och samlevnadsundervisningen – en intervjustudie med ämneskunniga personer om vilken kompetens lärare behöver ha för att undervisa i sex och samlevnad. Magisteruppsats på Samhällsvetenskapliga institutionen vid Växjö Universitet.

15. Nina Andersson och Malin Bengtsson (2008) Sex mellan raderna. En diskursanalys av religionens tal om sex och samlevnad. Lärarprogrammet, Högskolan i Halmstad

* För att godkända studentuppsatser ska bli tillgängliga i databaser krävs studenternas medgivande och flera uppsatser skaffades till detta studie från två databaser GUPEA och Libris. I listan ovan saknas en del Internet adresser till studentuppsatser. Dessa uppsatser har erhållits genom kontakter med handledare, andra lärare och sex- och samlevnadsutbildare.

ÄMNESDIDAKTIK I PRAKTIKEN –NYA VÄGAR FÖR UNDERVISNING

ISSN 1651-9531

1. Att förstå och använda naturvetenskapen. Sju 'workshops'
2. Att förstå naturen – från vardagsbegrepp till biologi. Fyra 'workshops'
3. Att förstå naturen – från vardagsbegrepp till fysik. Sex 'workshops'
4. Att förstå naturen - från vardagsbegrepp till kemi. Sex 'workshops'
5. Att undervisa om lampor och batterier – kunskapsbas och elevuppgifter
6. Att undervisa om geometrisk optik – kunskapsbas och lektionsförslag
7. Att undervisa om livscyklar i skolår 1-5 –kunskapsbas och undervisningsförslag
8. Att undervisa om ljud, hörsel och hälsa - kunskapsbas, undervisningsförslag och kopieringsunderlag
8. Teaching about sound, hearing and health – knowledge base, suggestions for teaching and copying material
9. Undervisning i sex och samlevnad – ett idématerial

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession (IDPP)
Göteborgs universitet, Box 300, SE-405 30 GÖTEBORG
<http://www.idpp.gu.se/>