



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

## **“...och den ena är rätt berömd”**

En kvalitativ studie om kategoriseringar och makt i sex- och samlevnadsundervisning inom projektet Unga möter unga.

SQ4562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 15 hp  
Scientific Work in Social Work, 15 higher education credits  
Kandidatnivå  
HT 2014  
Rebecca Cabrera och Kajsa Neverland  
Handledare: Zulmir Bečević

## Abstract

**Titel:** "...och den ena är rätt berömd"

En kvalitativ studie om kategoriseringar och makt i sex- och samlevnadsundervisning inom projektet Unga möter unga.

**Författare** Rebecca Cabrera och Kajsa Neverland

**Nyckelord** sex- och samlevnadsundervisning, intersektionalitet, kategoriseringar, normer, ungdomsmottagningen, normkritisk pedagogik, värderingsövningar

Uppsatsens syfte är att göra en intersektionell och normkritisk undersökning av sex- och samlevnadsundervisning inom projektet Unga möter unga. Frågeställningarna har handlat om hur kategoriseringar kan skapas inom projektet och hur dessa kan förstås utifrån skillnadsskapande och maktstrukturer, samt hur socionomstudenterna upplevt projektet med tonvikt på kategoriseringar och dess konsekvenser. Undersökningen har utförts genom att granska det metodmaterial som används i Unga möter unga, samt genom kvalitativa intervjuer med socionomstudenter som deltagit i projektet. Materialet har analyserats med hjälp av intersektionella och socialkonstruktionistiska perspektiv samt normkritisk pedagogik. I vårt resultat och analys har vi sett att det i projektet sker ett skillnadsskapande genom hur kategorierna klass, kön, sexualitet och etnicitet framställs, där maktstrukturer (re)produceras genom ett upprätthållande mellan normen och den avvikande. Vi har sett att de värderingsövningar i metodmaterialet som vi har analyserat konstruerar och befäster normativa föreställningar och stereotyper om kön, sexualitet, etnicitet och klass, vilket kan få konsekvenser genom osynliggörande och exkluderande av personer som avviker från normen. I intervjuerna framkom att studenterna upplevde svårigheter med att bl.a. bemöta kränkande uttalanden från elever och flera studenter upplevde projektet som heteronormativt och exkluderande.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Zulmir Bečević för stöd, vägledning och konstruktiv kritik. Vi vill även tacka våra intervjupersoner för att de har delat med sig av sina perspektiv och upplevelser, samt projektledarna för Unga möter unga som varit behjälpliga under uppsatsens gång. Slutligen vill vi tacka Krea för att hjältemodigt ha tagit på sig samtliga av höstens VAB-dagar.

Tack!

## Innehållsförteckning

1.	Inledning .....	1
1.1	Ungdomsmottagningen och Skolan .....	1
1.2	Syfte .....	3
1.3	Frågeställningar:.....	4
1.4	Avgränsningar .....	4
1.5	Förförståelse.....	4
2.	Bakgrund.....	6
2.1	Värdepedagogik .....	6
2.2.	Värderingsövningar.....	8
2.2.1	Kritiken av värderingsövningar.....	9
3.	Tidigare forskning.....	10
3.1	Litteratursökning.....	10
3.2	Sexualundervisning i ett historiskt perspektiv .....	12
3.3	Forskning om Unga möter unga.....	13
3.4	Forskning om värderingsövningar .....	15
3.5	Forskning om ungdomsmottagningen och bemötande av hbtq-personer.....	16
3.6	Forskning om etnicitet och sexualitet .....	17
4.	Teoretiska utgångspunkter .....	19
4.1	Socialkonstruktonism.....	19
4.2	Intersektionalitet.....	20
4.2.1.	Kön.....	20
4.2.2.	Sexualitet.....	21
4.2.3.	Klass.....	22
4.2.4.	Etnicitet .....	23
4.3	Normkritisk pedagogik.....	24
5.	Metod .....	25
5.1	Val av metod .....	26
5.2	Urval.....	26
5.2.1	Urval av metodmaterial.....	27
5.2.2	Urval av intervjupersoner.....	27
5.2.3	Avgränsningar i urval och intervjuer .....	28
5.3	Kvalitativa intervjuer och genomförande.....	28
5.4	Bearbetning och analys .....	30
5.5	Tillförlitlighet och äkthet .....	31

5.6 Etiska överväganden och reflektioner .....	33
6. Resultat och analys.....	35
6.1 Metodmaterialet till Unga möter unga .....	35
6.2 Lily och Andrea .....	35
6.3 Intervjupersonernas syn på sexualitet i Unga möter unga.....	36
6.4 Ranya .....	37
6.5 Intervjupersonernas syn på etnicitet i Unga möter unga .....	39
6.6 Kim.....	40
6.7 Intervjupersonernas syn på klass i Unga möter unga .....	42
6.8 Heta stolen.....	42
6.9 Intervjupersonernas syn på kön i Unga möter unga .....	44
6.10 Dina nya grannar .....	45
6.11 Våldtäkten .....	48
7. Avslutande reflektion och diskussion .....	50
Referenslista.....	53
Bilaga 1, Informations- och samtyckesblankett .....	57
Bilaga 2, Intervjuguide.....	58

# 1. Inledning

Sexualupplysning och sex- och samlevnadsundervisning är ämnen som skär genom flera fält - medicinska, sociala, kulturella och etiska för att nämna några. Dess svenska historia är enligt Bolander (2009) besvärlig att sätta en startpunkt på. En del forskare går tillbaka till Carl von Linnés föreläsningar på 1770-talet medan andra diskuterar kvinnorörelsens framväxt. Det har funnits krav på en sexualupplysning i Sverige sedan 1700-talet men en egentlig sexualpolitik hade Sverige inte förrän under 1900-talet (Elgán 1997, 1999; Bäckman 2002). I och med välfärdsstatens framväxt vid mitten av 1900-talet blir frågor som tidigare i historien ansetts som privata angelägenheter och familjens ensak till samhälls- politik (Hirdman 1989). Politiska reformer ansågs nödvändiga i en tid med sjunkande födelsetal, problem med illegala aborter och stigmatisering av utomäktenskapliga barn (Lennerhed 1994). Förändringarna som ägde rum från 30-tal och framåt kan också ses ur en annan synvinkel. En tes som Lennerhed (1994) för fram i sin avhandling *Frihet att njuta* är att den sexuella frigörelsen från 1880 till 1960-tal, vid sidan av sociala drivkrafter, också kan förstås som hur unga människor tog strid för rätten till sexuell samvaro och ett erkännande av ungdomssexualiteten.

Central i sexualupplysnings-sammanhang är också den ideella organisationen Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU). Föreningen bildades 1933 och har sedan sin start bland annat varit drivande i kampen för rätten till sexualupplysning samt sexualundervisning vid skolor (Lennerhed 1994). 1942 infördes så sexualundervisning i folkskolan och 1955 blev den obligatorisk (Bäckman 2002).

Vår uppsats handlar om Unga möter unga, ett projekt inom sex- och samlevnadsundervisningen i Göteborgs stad, där socionomstudenter träffar gymnasieelever och samtalar och för diskussioner om kärlek, sex och samlevnad. Vi har valt att skriva om ämnet efter att en av oss deltog i projektet under vårterminen 2014. En känsla som då uppstod var att den undervisning som bedrevs inte var till för alla och att det inte fanns några strategier för att förändra den känslan och göra undervisningen mer inkluderande.

## 1.1 Ungdomsmottagningen och Skolan

För ungdomar idag är det främst två verksamheter inom den offentliga sektorn som har stor betydelse och vars arbete är inriktat på att ge råd och stöd inom området sex- och samlevnad. Dels skolans sex- och samlevnadsundervisning och dels ungdomsmottagningen (Vretblad 2006). Ungdomsmottagningarna arbetar hälsofrämjande och förebyggande med frågor som rör ungdomars sexualitet, identitetsutveckling, fysiska och psykiska hälsa<sup>1</sup>. I ett inriktningsdokument för

---

<sup>1</sup> FSUM <http://www.fsom.org/fsom/wp-content/uploads/2011/02/policysv.pdf> 2014-11-25, kl. 09:45

ungdomsmottagningar i Västra Götaland (Hälso-och Sjukvårdsutskottet 2011-05-04<sup>2</sup>) har politiker fastslagit övergripande mål för ungdomsmottagningarna som bland annat innefattar att erbjuda ungdomar stöd utifrån livsvillkor för främjandet av hälsosamma levnadsväl samt att stärka och hjälpa ungdomar i övergången mellan ungdom och vuxenliv. I gymnasieskolan finns inte sex- och samlevnadsundervisning som separat ämne utan tanken är att undervisningen ska ske ämnesintegrerat eller ämnesövergripande (Skolverket 2013).

Statens Folkhälsoinstitut (2005) diskuterar orsaker till ohälsa och pekar på hur diskriminering är en bidragande faktor. Diskriminering, slås fast, har sin utgångspunkt i samhällsstrukturer även då det rör sig om individuella trakasserier eller diskriminering. Dessa händelser ska därför inte ses som isolerade utan kan knytas till relationen mellan underordnade och dominerande grupper i samhället och kan förstås bland annat genom etnicitet, ålder, funktion, sexuell läggning och kön. I Tikkanen, Abelsson och Forsbergs kvantitativa studie *UngKAB09 - Kunskap, attityder och sexuella handlingar bland unga* (2011) framkommer att nästan en tredjedel av 15 000 svaranden i åldern 15-29 tycker att de har fått för lite kunskap för att kunna ta hand om sin sexuella hälsa medan en femtedel menar att de inte fått någon sådan kunskap alls. Visserligen var många i studien nöjda med sin sex- och samlevnadsundervisning men det skiljde sig utifrån kön. Kvinnor och personer som inte kategoriserat sig själva enligt kön upplevde att de fått mindre kunskap. Varför svarar inte undersökning på men studien ger oss ändå en möjlig förklaring som handlar om att sexualundervisningen inte möter de behov som finns. Samma studie berör också hur vissa undergrupper mer sällan nås av det sexualhälsofrämjande arbetet, detta gäller exempelvis de respondenter som bor på landbygd eller på mindre orter samt personer som inte har en sysselsättning. Statens Folkhälsoinstitut (2010) menar att det svenska preventiva sexualitets- och reproduktiva arbetet har en stor bredd men att få utvärderingar har gjorts av effekterna. Ungdomsmottagningar och skolans sex- och samlevnad pekas ut som centrala i det primärpreventiva arbetet ”och därför behöver deras innehåll och struktur utvärderas, kvalitetssäkras samt vara tillgängliga för alla på lika villkor” (Statens folkhälsoinstitut 2010, s. 9). Enligt dessa studier finns det alltså indikationer på att sex och samlevnadsundervisningen inte möter allas behov inom vissa områden och att det dessutom råder brist på bra uppföljnings- och utvärdering av det primärpreventiva arbetet där både skolans sex- och samlevnadsundervisning och ungdomsmottagning ingår. Det som dock är mest centralt för vår studie handlar om den sista delen i citatet, nämligen om sexualupplysningens och sex- och samlevnadsundervisningens tillgänglighet. För vem och på vilket sätt tillgängliggörs sex- och samlevnadsundervisning?

---

2

<http://www.vastkom.se/download/18.73dc3cd1135126a27c0800016239/1373291384125/InriktningSDokument+f%C3%B6r+UNGDOMSMOTTAGNINGAR+i+V%C3%A4stra+G%C3%B6taland.pdf> 2014-11-26, kl. 09:34.

Enligt Statens folkhälsoinstitut (2005) finns det en ojämlikhet mellan hbt-personers<sup>3</sup> hälsa och befolkningen i stort. Mest utsatta för svåra psykiska besvär är unga transpersoner<sup>4</sup>. Andra delar som framkom var att homosexuella som är födda i ett annat land än Sverige tenderar att må sämre än de födda i Sverige samt att homosexuella personer som har längre utbildning mår bättre än de med kort eller mellanlång (Roth, Boström & Nykvist 2006). Folkhälsoinstitutet (2005) slår fast att heteronormen<sup>5</sup> kan fungera som grund för diskriminering av hbt-personer och att forskning bidragit till att förstå hur ett heteronormativt samhälle kan understödja homofobi, hatbrott och trakasserier av hbt-personer.

Mot denna bakgrund tar vår studie avstamp i de ojämlikheter som kan produceras och reproduceras inom samhällets olika institutioner. Inom hälso- och sjukvården, på ungdomsmottagningen och i skolan tenderar man att framställa en sex- och samlevnadsundervisning som är anpassad för och har utgångspunkt i de som tillhör normen och som därmed riskerar att vara exkluderande för personer som på olika vis avviker från den. Studien tar också avstamp i hur man kan förstå diskriminering som en strukturell företeelse, som genomsyrar samhällets alla nivåer och som kan kopplas samman med ohälsa av olika slag, så som nämns i Folkhälsoinstitutets rapport ovan. Centralt för denna förståelse är hur ojämlikhet och maktstrukturer hänger samman med kategorier så som klass, etnicitet, kön och sexualitet.

Senare forskning om socialt arbete har fokuserat på hur kategorier uppstår och hur dessa blir en del i förståelsen av klientgrupper och en del av det professionella sociala arbetet. Börjesson och Palmblad (2008, s. 11) skriver: "Hur talar institutioner med hjälp av sociala kategorier och vad blir konsekvenserna av detta tal?". Detta kan ses som en del i hur normalitet och moral produceras inom välfärdsinstitutionerna (Börjesson & Palmblad 2008). Ungdomsmottagningars arbete, där kuratorer/socionomer har en viktig roll, har, som nämnts ovan, enligt Folkhälsomyndigheten (2010) inte följts upp och utvärderats tillräckligt. Vår studie ansluter sig till dels till den tradition som analyserar konsekvenser av kategoriserande men också till ett uttalat behov av mer forskning av ungdomsmottagningars arbete.

## 1.2 Syfte

Syftet med den här studien är att göra en intersektionell och normkritisk granskning av sex- och samlevnadsundervisning i projektet Unga möter unga. Vi

---

<sup>3</sup> Hbt-personer är en förkortning för homo-, bi- och transpersoner. Ibland används även begreppet hbtq, där q står för queer.

<sup>4</sup> Transperson eller trans\* "är ett paraplybegrepp för personer som bryter mot samhällets normer för kön och könsidentitet. Det inbegriper exempelvis människor som identifierar sig som intergender och transsexuella personer." (RFSL Ungdom 2014, s. 29).

<sup>5</sup> Med heteronorm avses en uppsättning förväntningar som finns i samhället, som att människor ska vara antingen kvinnor eller män och att dessa kön är varandras motpoler. En person som är född i kvinnokropp förväntas identifiera sig som kvinna, ha uttryck som följer det som är kodat feminint och vilja ingå i monogama relationer med män till exempel (RFSL Ungdom 2014).



vill dels analysera utbildningsmaterialet som socionomstudenterna använder sig av i undervisningen med hjälp av intersektionella perspektiv och normkritisk pedagogik. Vi vill även fördjupa vår analys av projektet genom att undersöka hur socionomstudenterna upplever projektet och om de upplever att kategorier uppstår inom projektet eller i de övningar som används.

Vi vill undersöka huruvida kategoriseringar och maktskillnader skapas i projektet som helhet.

### **1.3 Frågeställningar:**

Vilka bilder av kön, sexualiteter, etnicitet och klass förmedlas i materialet?

Hur skulle bilderna av kön, sexualitet, etnicitet och klass eventuellt kunna bidra till skapande och upprätthållande av skillnader och maktstrukturer?

Upplever socionomstudenterna att det förmedlas sådana bilder i materialet eller i utbildningen inför projektet och i så fall vilka?

Vad anser socionomstudenterna att effekten i så fall blir av dessa bilder?

### **1.4 Avgränsningar**

Flera av de uppsatser som tidigare undersökt projektet Unga möter unga (se bl.a. Helsing 2012) har definierat projektet som att inbegripas i metoden Peer Education. Peer Education handlar om lärande eller delande av hälsoinformation, värderingar och beteenden mellan och av personer ur liknande eller samma ålders- eller statusgrupp (Sciacca 1987, i Milburn 1995). Vi har dock valt bort detta perspektiv då metoden fokuserar på likheter i lärande och inte på skillnadsskapande processer. Det för oss viktiga maktperspektivet lyser därmed med sin frånvaro. Vi ställer oss till viss del också kritiska till att kalla Unga möter unga för Peer Education då det endast inbegriper kategorin ålder för att skapa likhet mellan socionomstudenterna och gymnasieeleverna. Dels följs inte den avsedda övre åldergränsen på 25 år för socionomstudenterna och dels anser vi att det finns många andra aspekter som är centrala för tanken på ett likhetsskapande mellan socionomstudenterna och gymnasieeleverna.

### **1.5 Förförståelse**

Denna uppsats har tagit sin utgångspunkt i konstruerandet av kategorier. I och med detta har det för oss varit nödvändigt att reflektera över våra egna positioner. Hur vi själva blivit och blir kategoriserade och kategoriserats i mötet med olika välfärdsinstitutioner. Vi har t.ex. båda erfarenheter av vad som kan förstås som heteronormativt bemötande och bristande hbtq-kompetens inom hälso- och sjukvård och skola, vilket försatt oss i position som den avvikande. Detta tillsammans med ett intresse för hur motstånd och motmakt kan göras tror vi har påverkat våra val av teorier och vår maktkritiska ansats som fungerat som

utgångspunkt genom hela studieprocessen. Vi har också erfarenheter av att befinna oss i positioner som ger och gett oss fördelar på olika sätt. Vi tänker här främst på att vi studerar vid universitet och att vi har vit etnisk bakgrund som kan avläsas som typisk svensk. Detta gör att vi får del av olika maktprivilegier som är sammanfogade med vithet, svenskhet och klass och vilket skulle kunna färga hur vi tänker kring dessa kategorier. Vi kopplar samman dessa tankar med begreppet förförståelse. Gadamer (i Thomassen 2007) poängterar hur våra tolkningar och uppfattningar är beroende av en förförståelse eller med Gadamers egna ord; *fördomar*. Denna förförståelse är omedveten och nödvändig för att vi överhuvudtaget ska kunna göra oss en förståelse av något. Förförståelsen kan knytas samman med den historiska kontext vi befinner oss genom att vi bär med oss tankegods och idétraditioner från det förflutna. Delar av vår förförståelse handlar också om vår egna individuella historia även om Gadamers fokus snarare är de gemensamma föreställningar och idéer som finns på en viss plats vid en viss tid och som formar oss. Vi som personer är dels tillhörande en viss kultur, tid och sammanhang men vi är också individer vars egna historier vi bär med oss när vi tolkar vår omvärld.

## 2. Bakgrund

Unga möter unga startades 1994 efter ett önskemål från elevrepresentanter från gymnasieskolor i Göteborg<sup>6</sup>. I sin nuvarande form är projektet organiserat som ett samarbete mellan Ungdomsmottagningen Centrums verksamhet, Institutionen för Socialt arbete samt gymnasieskolor inom Göteborgs kommun. Helsing (2012, s. 9) som tidigare varit projektledare för Unga möter unga beskriver dess syfte på följande vis:

Syftet är att skapa en kreativ dialog om funderingar och attityder för att öka respekten och förståelsen för varandras olikheter och likheter, samt öka elevernas medvetenhet om sexuell hälsa

Varje termin har socionomstudenter som gör sin praktik möjlighet att gå ut och prata med gymnasieelever om kärlek, sex och samlevnad. Rent praktiskt går det till på så vis att studenterna får en tredagarsutbildning på ungdomsmottagningen, där man går igenom metodmaterialet i form av ett kompendium, som sedan delas ut till socionomstudenterna. Man får även handledning av de ansvariga för projektet, d.v.s. anställda kuratorer, barnmorskor eller psykologer vid ungdomsmottagningar i Göteborg. Studenterna arbetar i grupper om 3-5 personer beroende på hur många anmälda det finns till projektet. De får välja fritt hur de vill lägga upp lektionerna med gymnasieeleverna. Studenter som ännu inte fyllt 26 år har företräde till medverkan då projektansvariga eftersträvar en mindre ålderskillnad mellan socionomstudenter och gymnasieelever. Deltagande i Unga möter unga är frivilligt för skolorna och de får själva anmäla intresse till projektansvariga. Metodmaterialet, eller kompendiet, som används som utgångspunkt för lektionerna innehåller övningar som har olika syften. Dels finns det så kallade uppvärmningsövningar som kan bestå av att man gör någon fysisk uppvärmning, eller övningar som kräver att man delar in sig efter någon specifik egenskap, t.ex. födelsedag eller ögonfärg, och som syftar till att eleverna ska prata med varandra och lära känna varandra. Det finns även övningar som utmärks av att ha en sexualupplysande funktion, exempelvis *Sexquiz* och *Kondomskolan*. En stor del av metodmaterialet, och det vi i studien främst fokuserat på, består av värderingsövningar. Nedan beskrivs syftet med värderingsövningar och vilka vetenskapliga perspektiv metoden bygger på.

### 2.1 Värdepedagogik

Den pedagogiska diskursen som projektet Unga möter unga kan förstås i relation till kan kopplas till begreppet värdepedagogik. I Thornberg & Colneruds (2003) rapport från Skolverket introducerar de begreppet värdepedagogik som ett sätt att se på hur värdefrågor kommer till uttryck praktiskt och pedagogiskt. Inte bara

---

6

[http://www5.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/82A505045F283292C125735A00257426/\\$File/Ungamoterunga.pdf](http://www5.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/82A505045F283292C125735A00257426/$File/Ungamoterunga.pdf) 2014-11-22 kl 12:07

inom skolan utan i alla former av pedagogisk verksamhet, samt verksamheter som har koppling till lärande och utveckling i relation till någon form av värden och normer. De har en bred definition av begreppet som “undervisningsmetoder, pedagogiska program, aktiviteter, interventioner eller förhållningssätt som har till syfte att förmedla, gestalta eller problematisera värden och normer, att stimulera eller påverka de lärandes moraliska eller etiska lärande” (a.a., s. 18). De poängterar också att begreppet även kan kopplas inte bara till pedagogiska metoder utan även till de såväl medvetna som omedvetna processer och aktiviteter som kan relateras till ovan nämnda definition.

I sin avhandling definierar Thornberg (2006, s. 2-3) värdepedagogik som “som den aspekt av den pedagogiska praktiken som resulterar i att moraliska eller politiska värden liksom normer, dispositioner och färdigheter som bygger på sådana värden medieras till eller utvecklas hos elever.” Thornberg & Colnerud (2003) hänvisar till hur de senaste läroplanerna, där den senaste då var från 1994, betonar skolans uppdrag att “förmedla, gestalta och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.” (a.a., s. 16). Detta krav på skolan att förmedla värden är även något som enligt författarna är vanligt i andra länder. Värdepedagogik kan kopplas till de anglosaxiska begreppen “values education”, men även “moral education” och “character education”, med viss skillnad i betydelse. Thornberg (2006) beskriver även hur det finns olika traditioner inom värdepedagogik, som brukar benämnas som *traditionalistiska*, *konstruktivistiska*, respektive *kritiska*. Den traditionalistiska värdepedagogiken, som även brukar kallas “character education”, kan i stora drag beskrivas som auktoritär och konservativ, där konkreta värden och traditionell moral förmedlas från läraren till eleverna, i viss mån med hjälp av belöning och bestraffning, för att skapa “snälla” och ordningsamma barn och därigenom upprätthålla social ordning, lydnad och underordning.

Den konstruktivistiska, även kallad progressiva, värdepedagogiken å andra sidan går ut på att i interaktionistisk anda stödja eleverna att skapa reflektion och diskussion om etik, moral och värderingar för att de själva ska kunna skapa mening och förståelse och därigenom argumentera omkring moraliska dilemman. Man menar även att det är viktigare hur eleverna behandlas och vilket klimat skolan har för deras moraliska utveckling och utbildning, än att man försöker förmedla moral genom att förklara och lära ut “rätt och fel” (Thornberg 2006).

Slutligen finns det en, relativt ny värdepedagogisk tradition som skulle kunna betecknas som kritisk. Inom den kritiska strömningen menar man att det finns en outtalad moralisk påverkan inom skolväsendet som har långsiktiga och långtgående konsekvenser för eleverna och samhället i stort. Denna strömning har hämtats från både neo-marxistiska och postmoderna idéer och teorier. Man menar på olika sätt att skolan reproducerar och upprätthåller de normer och värden som dominerar samhället i stort, och att eleverna därigenom internaliserar och

införlivar dessa normer och värderingar, vilket i slutändan kontrollerar dem och hur de definierar sig själva och andra. (Thornberg 2006)

Det har sedan Thornbergs och Colneruds rapporter kommit en ny läroplan för gymnasieskolan som utkom år 2011, även kallad *Gy 11*. Även den beskriver hur skolans uppdrag är att se till att all utbildning enligt skollagen skall syfta till att eleverna ska "inhämta och utveckla kunskaper och värden" (Gy 11, s. 5). Kunskaper och värden beskrivs alltså i den nuvarande läroplanen som likvärdigt viktiga för hela skolans verksamhet. I de övergripande läromålen och riktlinjerna ingår även att eleverna ska lära sig att "kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor" (a.a., s. 11). Vidare ingår det i läroplanen att skolans uppgift är att förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och att dess värdegrund utgår ifrån grundläggande demokratiska rättigheter, såsom "individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor" (a.a. s. 5). Gymnasieskolan i Sveriges uppdrag är med andra ord inte bara att lära ut och mäta elevernas kunskaper utan har även en tydligt värdepedagogisk målsättning.

## **2.2. Värderingsövningar**

En vanlig metod inom sex- och samlevnadsundervisning som ofta lyfts fram i metodmaterial, det vill säga handböcker för praktisk undervisning, är värderingsövningar. Värderingsövningar kan ses som en form av värdepedagogik då de syftar till att bearbeta värderingar inom områden som enligt förespråkarna ska sakna "givna svar" eller där det är svårt att ta ställning, t.ex. moral, livsstil, relationer, droger och andra frågor (Byréus 2006; Svedbom & Åberg 1997). Värderingsövningar går i regel ut på att man skall ta ställning i en fråga genom att välja mellan ett av flera påståenden eller svar på en fråga, genom att markera detta med kroppen eller liknande, t.ex. att ställa sig i ett hörn som markerar det påstående man håller med om/inte håller med om. Detta bör sedan följas upp med diskussioner där eleverna får argumentera kring och motivera sina åsikter. Ledarna av värderingsövningarna ska även försöka att förhålla sig neutrala och inte bedöma eller värdera elevernas åsikter, eller peka på vad som är "rätt eller fel" (Svedbom & Åberg 1997). Värderingsövningar ska genom deltagandet öka elever/ungdomars medvetenhet om sina egna värderingar och bl.a. lära dem att ta ställning, stå för och kunna motivera en åsikt, sätta gränser, att öka deras samstämmighet mellan ord och handling, samt ge ökad självkänsla (Byréus 2006; Svedbom & Åberg 1997).

Svedbom & Åberg (1997) argumenterar för att värderingsövningar, tillsammans med gruppsamtal och rollspel, är en viktig del av skolans arbete för att stärka barn och ungdomars utveckling av en egen identitet. De menar att ungdomar, främst p.g.a. gruppträck från kompisar, men även påverkan från samhället i stort, genom sådant som media, reklam, musik, m.m., har ett större behov av att utveckla

förmågan att ta ställning och att "göra medvetna val" (a.a., s. 9). I läroplanen för gymnasiet från 2011 står följande som kan kopplas till det författarna nämner ovan, om att ungdomar behöver lära sig att aktivt ta ställning:

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Därför ska undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden. (Gy 11 s, 7).

Svedbom & Åberg, Byréus m.fl. refererar alla till John Steinberg som är den som först introducerade värderingsövningar som metod i Sverige på 1970-talet. Han i sin tur fick den från de amerikanska pedagogerna Rath, Harmin, Simon, Howe och Kirschenbaum, som utvecklade teorin och metoden, då kallad "values clarification", i slutet av 1960-talet (Steinberg 2003). Steinberg menar att values clarification inte enbart är en metod utan även en pedagogisk teori vars mål är att skapa en process hos mottagaren som sammanför personens attityder, intressen och mål för att slutligen generera aktiva värderingar, som personen sedan kan och bör handla i enighet med. Values clarification har enligt Steinberg inverkan på individens kognitiva och affektiva utveckling, och tränar förmågan att såväl tänka kritiskt, fatta beslut och ta ställning som att uttrycka och bli medveten om upplevelser och känslor (s. 16).

### **2.2.1 Kritiken av värderingsövningar**

Det har framkommit kritik riktad mot värderingsövningar som metod. RFSL<sup>7</sup> Ungdom beskriver i utbildningshäftet *Under huden* (2010) hur det finns risker med värderingsövningar att man förstärker vissa normer och även öppnar upp för kränkningar och förtryck gentemot de som inte faller inom det som räknas som normen. De tar upp exempel med att man genom vissa övningar kan skapa en situation där de som ingår i normen, t.ex. heterosexuella, tillåts uttrycka en massa olika åsikter om de som traditionellt sett bryter mot normen, icke-heterosexuella, och att detta riskerar att ske på bekostnad av tryggheten hos de normbrytande personerna (RFSL Ungdom 2010). RFSL Ungdom poängterar därför vikten av att aldrig konstruera värderingsövningar så att någon kan känna sig kränkt av svarsalternativen samt att alltid bemöta kränkande eller icke-demokratiska ställningstaganden och åsikter som kan uppstå i diskussionerna efter värderingsövningarna (<http://www.rfslungdom.se> 2014-11-15 kl. 13:06).

Steinberg tar även han upp och bemöter en del av kritiken som har framförts mot values clarification/värderingsövningar, bl.a. att metoden är för inriktad på individen och "syftar till självförverkligande istället för nödvändig samhällsutveckling" (Steinberg 2003, s. 145). Steinberg menar att metoden visst kan tolkas så, men påpekar att han tycker att man även kan använda den på ett sätt som istället får eleverna att se på sina värderingar och sig själva i ett större

---

<sup>7</sup> RFSL står för Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter.

sammanhang, och att det framför allt har med hur övningarna uppföljs att göra. Han menar därför att ledarna har ett viktigt ansvar för att lyfta diskussionerna till en samhällsnivå, och att se till att övningarna har en samhällsanknytning. Han menar även att det finns en risk att man glömmer syftet och teorin bakom values clarification, att det enda som kvarstår är metoden och att värderingsövningar då riskerar att bli något skojigt man tar till i undervisningen för underhållningens skull. (Steinberg 2003).

Unga möter unga är ett projekt med en tydlig värdepedagogisk struktur, då en del av det uttalade syftet med projektet är att “skapa en kreativ dialog om funderingar och attityder”, se kap. 2 om Unga möter unga. I projektet utgörs en stor del av metoden som används av värderingsövningar. I vår studie är vi dock kritiska till hur metodmaterialet och värderingsövningarna är formulerade och används. Vi har valt att analysera delar av materialet med hjälp av normkritisk pedagogik, se kap. 4.3. Normkritisk pedagogik kan kopplas till den kritiska traditionen inom värdepedagogik, som nämndes ovan och som menar att skolans och utbildningsväsendets verksamhet återskapar och upprätthåller normer och maktordningar. En del av vårt syfte är att kritiskt granska och analysera om sådana normer och maktordningar återskapas även i projektet Unga möter unga.

### **3. Tidigare forskning**

I det här kapitlet kommer vi att först gå igenom hur vi har gått tillväga i vår litteratursökning, sedan gör vi en kort historisk genomgång av hur sexualundervisningen har sett ut i Sverige, för att placera nutidens sex- och samlevnadsundervisning mot en historisk bakgrund. Sedan redovisar vi tidigare forskning om Unga möter unga som projekt för att visa på hur kunskapsläget om projektet ser ut och utifrån vilka utgångspunkter andra har valt att studera det. Vi har även valt att redogöra för vad det finns för forskning om värderingsövningar som metod, då vi anser det viktigt att visa vilket vetenskapligt underlag det finns eller inte finns för att använda de metoder som vi har valt att granska i projektet. Vi redovisar även hur det aktuella forskningsläget ser ut om bemötande av unga hbtq-personer från ungdomsmottagningen för att visa på att det i nuläget finns ett problem i hur tillgängligheten ser ut och hur bemötandet upplevs av personer som identifierar sig som hbtq. Slutligen har vi valt att redovisa tidigare forskning om etnicitet och sexualitet.

#### **3.1 Litteratursökning**

Vid litteratursökning för sexualundervisning, forskning om ungdomsmottagningens arbete samt forskning om metodmaterial användes följande sökord och kombinationer:

- sex och samlevnadsundervisning
- sex och samlevnadsundervisning + historik
- sex och samlevnadsundervisning + hbtq
- sexualupplysning
- ungdomsmottagning + bemötande
- ungdomsmottagning + bemötande av hbtq-personer
- metodmaterial + sex- och samlevnadsundervisning
- sex- och samlevnadsundervisning + etnicitet
- sexualitet + etnicitet
- sex- och samlevnadsundervisning + klass
- sexualundervisning + klass
- klass + sexualitet

Vid litteratursökning för tidigare forskning om värderingsövningar har vi använt följande sökord, enskilda och tillsammans, för att försöka hitta svensk och internationell vetenskaplig forskning om värderingsövningar:

- värderingsövningar
- värderingsövningar + sexualkunskap/sexualundervisning/sex och samlevnad
- värderingsövningar + pedagogik
- values exercise + values education
- values exercises + values education
- values clarification + values education
- values clarification exercises

Gällande värderingsövningar var resultatet av sökningen väldigt begränsat, se kap 3.4 nedan om hur vi gjorde vårt urval av relevant forskning på ämnet.

Gällande tidigare forskning om sex- och samlevnadsundervisning valde vi att rikta in oss på forskning om metodmaterial och handledningar, samt forskning som handlar om bemötande av hbtq-personer. Det har skrivits många kandidatuppsatser på ämnet men det var svårt att hitta vetenskaplig forskning på en högre nivå. Vi valde ut en granskning av metodböcker som är vanliga inom sex- och samlevnadsundervisningen, då den även tar upp några av de böcker som används vid framställningen av materialet till Unga möter unga, samt en rapport från RFSL Ungdom som granskar hur unga hbtq-personer upplever bemötande från ungdomsmottagningen, då Unga möter unga är en del av ungdomsmottagningens verksamhet i Göteborg. Sedan har vi i boken *Genusperspektiv i skolan* (Franck (red.) 2007) hittat en historisk genomgång av hur metodhandledningar i sexualundervisningen har sett ut i Sverige.

Vi sökte efter tidigare forskning om etnicitet och sex- och samlevnadsundervisning men hade svårigheter att hitta relevant sådan. Vi valde därför att ta med en studie om sexualitet och etnicitet utifrån att den liksom vår studie har utgångspunkt i liknande teoretiska grunder och ett maktperspektiv. Den



tidigare forskning vi har valt att presentera utgår ifrån vår intersektionella ansats. Däremot har vi inte inkluderat tidigare forskning omkring sexualitet och klass, trots att vår analys av materialet inbegriper klass som kategorisering, då det varit svårt att hitta relevant sådan forskning. Utifrån bakgrunden har vi sett att t.ex. arbetslösa och långtidssjukskrivna är en grupp som är eftersatt i sexualhälsofrämjande arbete (Tikkanen et al. 2011), vilket tyder på ett behov av tidigare forskning om klass och sex- och samlevnadsundervisning.

Uppsatserna om Unga möter unga hittade vi genom tips från vår handledare och genom att söka på "Unga möter unga" i *GUPEA*, Gothenburg University Publications Electronic Archive.

### **3.2 Sexualundervisning i ett historiskt perspektiv**

Lundberg (2007) har intresserat sig för den i historien förändrade synen på sexualundervisning vilken blir påtaglig vid en närmare analys av de handledningar inom sexualundervisning som publicerats i Sverige. Med handledning avses här en slags handbok för hur en lektion i sexualundervisning kan läggas upp praktiskt och teoretiskt. Den första upplagan från 1945 förespråkade avhållsamhet innan giftermål, värdegrunden var kristen och homosexualitet betraktades som en sjukdom på samma nivå som pedofili. 1956 utkom en ny handledning som hade ungefär samma budskap som den första. En underliggande tanke var att "med information, rätt kunskaper och värderingar kan ungdomar påverkas till att leva ett gott och sunt liv" (Lundberg, 2007, s. 10). 1977 års handledning, som föregicks av ett tio års långt utredningsarbete angående sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbete, kom med ett avståndstagande från vissa delar i de tidigare handledningarna. Här står att skolan ska vara neutral i fråga om föräktenskapliga förbindelser och i centrum stod istället en tilltro till ungdomarnas egna förmågor att moraliskt fatta beslut. Handledningen från 1995 tar för första gången upp barns och ungas egna frågor och erfarenheter, och tar avstamp därifrån. Läraren ses inte här som förmedlare av en viss kunskap till eleverna utan som i dialog med eleverna. De senare handledningarna förespråkar också tolerans inför olika sexuella orienteringar (Lundberg, 2007).

Maria Wester (2009) har på uppdrag av skolverket granskat de vanligaste metodmaterialen som lärare i grund- och gymnasieskola använder i sin undervisning. Frågeställningarna inbegriper bl.a. vilka teoretiska perspektiv materialet bygger på, hur materialet behandlar jämställdhet och heteronormativitet och om det framgår syfte och mål med övningarna. En anledning till studien som Wester (2009) för fram är att eftersom sex- och samlevnadsundervisning inte är ett eget skolämne och därmed inte studeras som en egen disciplin kan kompetensen variera mycket bland lärare. Något som i sig kan resultera i att lärare förlitar sig mycket på sitt metodmaterial. Metodböcker kan enligt Wester (2009) förstås som att de lägger fram förslag på övningar, men om lärare saknar adekvat utbildning blir risken att de används på ett oreflekterat vis och metoden blir ett

självändamål istället för just en metod för att uppnå något annat. Rapportens utgångspunkter bygger på socialkonstruktionistiska tankegångar genom att föra fram att både lärande och utveckling är sociala processer som sker tillsammans med andra. Vissa av frågeställningarna har en direkt koppling till vår studie medan andra kan sägas gå där utöver.

En frågeställning, av relevans för vår studie, berör vilka teoretiska perspektiv metodböckerna bygger på och om dessa perspektiv är tydligt utskrivna eller ej med den bakomliggande tanken att lärarna som undervisar ska ha möjlighet att kritiskt granska de teoretiska utgångspunkterna. Dessutom, om perspektiven inte tydligt skrivs ut, kan det leda till att normer och antaganden, som präglar innehållet i materialet, framstår som för givet tagna sanningar. Angående frågan om hur metodmaterialet relaterar till jämställdhet och heteronormativitet har vissa av böckerna ett klart normkritiskt syfte och tar bland annat upp hur man kan arbeta för att synliggöra heteronormen medan andra är heteronormativa på lite olika sätt. I vissa av böckernas övningar förutsätts heterosexualitet och i någon bok nämns ingen annan identitet än den för givet tagna heterosexuella. Flera av böckerna diskuterade också kön på ett dikotomiserande vis som enligt Wester (2009) riskerar cementera förhärskande könsmönster. Wester (2009) har även undersökt om syfte och mål finns med i övningarna, en frågeställning som knyter an till tankarna om att metoden riskerar att bli självändamål. När syfte och mål finns handlar det ofta om att eleven ska förstå något, lära sig något eller att något ska synliggöras, men Wester (2009, s. 15) hittar också normativa uttalanden som går på tvärs mot andra yttranden i boken, som att "... det är viktigt att alla får säga vad de vill men (att) ingen ska blir kränkt". Den här studien är intressant eftersom vi själva genomför en analys av metodmaterial. Vissa frågeställningar angränsar våra egna men med den stora skillnaden att författaren riktar sig till lärare och lärarstudenter. Vissa av metodböckerna som Wester granskat återfinns som källor i metodmaterialet för *Unga möter unga* vilket utgör ytterligare en aspekt till varför undersökningen är intressant utifrån vår egen studie. Detta gäller t.ex. *Bella, Grus och glitter 2* som bedöms som heteronormativ och könsdikotimiserande men också *Röda tråden* som enligt granskningen har som syfte att utmana just heteronormen.

### **3.3 Forskning om Unga möter unga**

*Unga möter unga* som projekt har behandlats tidigare, i dels en kandidatuppsats i socialt arbete på Göteborgs Universitet 2008 samt i en masteruppsats från 2012, också från Institutionen för Socialt arbete på Göteborgs Universitet.

Kandidatuppsatsen, *Unga möter unga, en utvärdering*, skriven av Arnoldsson och Shaqiri (2008), är skriven som en utvärdering av projektet och genomfördes som dels en enkätstudie, dels genom observation av en lektion med *Unga möter unga*. Syftet är att undersöka hur *Unga möter unga* upplevs av eleverna som deltar, hur upplägget med unga människor som är utomstående från skolans verksamhet

påverkar projektet och vad projektet som helhet får för effekter, samt om det finns några skillnader i ovan nämnda frågeställningar utifrån kön och vilket program, teoretiskt eller praktiskt, eleverna läser. Författarna har sedan utgått ifrån teorier om peer education, genus, klass och sexualitet för att analysera sitt material. Genom enkätstudien får de fram resultat i form av att majoriteten av eleverna som deltagit och svarat på enkäten, ca 85 % av totalt 100 st., tycker att lektionerna varit "trivsamma" (motsatt alternativ var "tråkig") och att 94 % tycker att "sex&sånt" är ett viktigt ämne att ta upp i skolan. De får även fram att 90 % tycker det är roligt/avslappnat att prata om "sex&sånt" under lektionen med Unga möter unga, och att eleverna upplevt det som positivt att ha unga ledare som kommer utifrån. Vidare så ser de inte några större skillnader i hur man har svarat på enkäten utifrån vare sig kön eller vilket program man läser. Vad gäller effekten av Unga möter unga så ser de att 57 % av eleverna svarar att de inte tänker annorlunda efter att ha deltagit i projektet, men väljer att tolka det som att det beror på tidsaspekten, att förändring av tankegångar tar längre tid och därför kanske inte kan mätas direkt efter lektionstillfället.

Vi har valt att ta med den här studien i vår uppsats för att den behandlar Unga möter unga som projekt, men vi tycker att den innehållsmässigt inte stämmer överens med vårt syfte och våra utgångspunkter. Vi ställer oss frågande till hur vissa delar av enkäten är utformad, i förhållande till syftet att utvärdera och undersöka effekterna av projektet, och att vissa ganska långtgående slutsatser dras utifrån ett, i vår mening, ganska bristfälligt empiriskt underlag. Det är bl.a. tydligt utifrån vilka aspekter som effekten av projektet undersöks.

Helsing (2012) har skrivit en masteruppsats om Unga möter unga med fokus på erfarenhetsbaserat lärande, kontextuell förståelse och samspelssituationer och har vidare intresserat sig för hur socionomstudenterna som deltagit i projektet hanterat utmaningar i mötet med gymnasieeleverna samt vilken praktisk kompetens av meningsskapande som de tillägnat sig genom erfarenhetsbaserat lärande. Studenterna har av Helsing fått i uppgift att skriva berättelser som sina erfarenheter av projektet som sedan analyserats främst med hjälp artikeln *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative* (1975) av Roland Barthes. Metoden, skriver Helsing (2012) är en strukturalistisk läsning som möjliggör en utforskning av hur betydelser för meningsskapande och lärande görs. Uppsatsen bygger också på ett fenomenologiskt perspektiv på kunskap. Resultatet av läsningen är omfattande med olika ingångar och teman. Ett tema, eller en så kallad *kärnfunktion*, kan exempelvis handla om hur studenterna byggt upp en intrig i sin skrivna berättelse kring hur de egna föreställningarna utmanas. Andra kan handla om hur studenterna hanterar känslor av besvikelse som uppkommit i mötet med gymnasieeleverna. Studien nämns eftersom det är den enda på masternivå som skrivits om Unga möter unga men uppsatsen har, som vi ser det, ingen direkt relevans för vårt arbete förutom den gemensamma beröringspunkten

att båda studier delvis tar sin utgångspunkt i socionomstudenternas upplevelser av projektet.

### 3.4 Forskning om värderingsövningar

Det finns inte mycket vetenskaplig forskning gjord på värderingsövningar som metod, vad värderingsövningar får för effekter eller hur de påverkar deltagarna, utifrån vad vi har hittat vid litteratursökning på ämnet (se kap 3.1.)

I en svensk kontext fick vi främst resultat i form av metodböcker i värderingsövningar, varav några har nämnts ovan, och några framför allt handlat om metodhandledning, hur man praktiskt utför värderingsövningar, och saknat teoretiska perspektiv (bl.a. Leveau 2009, *Mellan raderna: en handbok i värderingsövningar*), samt ett antal kandidatuppsatser, skrivna av lärarstudenter runt om i landet.

I en internationell kontext var det svårare att hitta material om värderingsövningar, eller values clarification-metoden, över huvud taget. Det lilla material som finns, är antingen inte tillgängligt eller skrivet på andra språk än svenska eller engelska och därför inte möjligt för oss att läsa. En del av den forskning som kom upp när vi gjorde sökningen behandlar heller inte värderingsövningar på ett sätt som är relevant för vårt syfte, då vi främst var ute efter forskning om vad värderingsövningar har för effekter och konsekvenser för eleverna som deltar. Vi har även valt att inte titta så mycket på det material vi hittat som är skrivet före 1980 då vi anser att ett ämne som värderingar och en metod som värderingsövningar är så pass föränderligt att forskning som bedrevs så långt tillbaks i tiden i en annan kontext inte kan anses som relevant. När vi har läst John Steinbergs bok om aktiva värderingar från 2003 (3:e upplagan), som även är den litteratur som de metodböcker i värderingsövningar vi har läst refererar till (t.ex. Byréus 2006 och Svedbom & Åberg 1997), har vi kunnat se att de referenser han gör och hans förslag till vidare läsning i ämnet också är daterade till framför allt 1970-talet. I bokens kapitel om forskning om values clarification-metodens effekter uppger Steinberg att det har pågått en forskning i ämnet under 30 år, och refererar till ett antal studier som gjordes på 1970-talet i USA, samtidigt som han menar att det idag inte finns någon "gedigen och spridd forskning" om values clarification (Steinberg 2003, s. 133-134). Denna, något motsägelsefulla, bild stämmer överens med det vi sett under vår litteratursökning på ämnet och vår konklusion är att det i större utsträckning inte finns någon aktuell forskning om värderingsövningar eller values clarification som metod.

Den forskning som Steinberg ändå redovisar, undersöker framför allt grundaren av metoden, Raths, hypotes om att elever som tidigare uppvisat beteenden som likgiltighet, inkonsekvens och osäkerhet, även kallat värderingsobalans, har fått "ökad målmedvetenhet, säkerhet och konsekvens med hjälp av values clarification-metoderna" (a.a., s. 132). Steinberg menar att forskningen har visat

tendenser till, och “ger vissa belägg” för, snarare än att fastställa att values clarification uppnår ovan nämnda effekter, samtidigt som han menar att samma forskning har visat stora metodologiska brister och problem. Steinberg försvarar ändå metoden med att den har haft stor spridning i USA, främst på 1970-talet, vilket han ser som ett bevis på att metoden åtminstone upplevs positivt av både lärare och elever. Steinberg beskriver också hur metoden har använts i Sverige i samlevnadsundervisning samt i förebyggande syfte mot alkohol-, tobaks- och narkotikaanvändning, men säger att det även här saknas tillförlitliga forskningsresultat för om det gett någon positiv effekt. (Steinberg 2003)

### **3.5 Forskning om ungdomsmottagningen och bemötande av hbtq-personer**

Due och Gäredal (RFSL Ungdom, 2014) har i en enkätundersökning tittat närmare på unga hbtq-personers upplevelser av sitt senaste besök på en ungdomsmottagning. Syftet kan sägas vara uppdelat i två delar. Det ena handlar om respondentens erfarenhet av besöket och hur hbtq-kompetensen ser ut på ungdomsmottagningarna. Den andra handlar om respondenternas upplevelse av möjlighet till testning av könssjukdomar (STI) och om det fanns tillgång hepatit B-vaccinering på ungdomsmottagningen. Hepatit B-vaccinering hänger samman med att hepatit B förekommer mer i gruppen män som har sex med män (MSM), än i övriga befolkningen, och Socialstyrelsens rekommendation att denna grupp bör erbjudas vaccin. Undersökningen bestod av en enkät med både flervalsalternativ och öppna frågor. 167 stycken respondenter medverkade i studien och målgruppen var hbtq-personer i åldern 13-25. Studien redovisar både statistik, av de kvantifierbara enkätsvaren, och kvalitativ data då de öppna frågorna medförde att respondenterna själva fick skriva egna kommentarer. Medelåldern hos respondenterna var 19,6 år och den största andelen (42 procent) uppgav att de bodde i en stor stad (Malmö, Göteborg, Stockholm). Flest hade besökt ungdomsmottagningen för att göra en testning av STI och samtal. I resultatet framkommer att 39 procent av de svarande ansåg att de hade blivit bemötta på ett cis<sup>8</sup> - eller heteronormativt vis medan 12 procent svarade att de inte visste och 49 procent att de inte hade det. Hur bemötandet sett ut får vi exempel på genom utskrivna citat från respondenterna. Det handlar ofta om att felaktigt utgå från sexuell- och/eller könsidentitet enligt hetero- och cisnormativa antaganden. Någon beskriver obehag när fel pronomen används, en annan vittnar om en känsla som att de professionella inte talade till hen och en tredje förklarar att denne inte kunde besvara de frågor som ställdes eftersom de utgick från att

---

<sup>8</sup> “Cisnormativitet innebär att vårt samhälle bygger på att alla människor är antingen kvinnor eller män och att män ska vara maskulina och att kvinnor ska vara feminina, att samhället är utformat efter det samt att man utgår från att alla personer man möter är cispersoner.” (RFSL Ungdom 2014, s. 29).

personen var cisperson<sup>9</sup> och heterosexuell. Due och Gäredal (2014) menar att en konsekvens av de cis- och heteronormativa antagandena är att unga hbtq-personer inte inkluderas, att deras identitet osynliggörs och att informationen de får inte är väsentlig för deras behov. Due och Gäredals studie är skriven utifrån ett normkritiskt perspektiv, och är relevant för vår studie då vi också har en normkritisk ansats.

### 3.6 Forskning om etnicitet och sexualitet

På uppdrag av Folkhälsoinstitutet har Anna Bredström (2005) genomfört intervjustudien *Rasism, kön och sexualitet*. Materialet består av 10 fokusgruppsintervjuer samt 20 stycken enskilda intervjuer med unga i åldern 18-25 boende i förortsmiljöer eller i ett mindre samhälle som enligt Bredström (2005) präglas av mångetnisk karaktär. Studien vill verka som ett alternativ till mediebilder där svenskhet och invandrarskap framträder som varandras motpoler och då med tonvikt på bl.a. sexuella relationer, kärlek, manligt och kvinnligt. Studien har som ett huvudsyfte att studera hur vida etniska gränsdragningar och etnicitet har någon och i så fall vilken betydelse för hur ungdomarna i studien diskuterar och förhåller sig till sexualitet och sexuell praktik. Bredström (2005) använder sig av förklaringsmodeller som understryker påverkan av rasistiska och diskriminerande strukturer snarare än kulturella skillnader. Studien synliggör hur etniska gränsdragningar och att utdefiniera ett *Vi* och ett *De* ytterst har med makt att göra och att prata om och göra åtskillnad mellan svenska ungdomar respektive invandrarungdomar medför konsekvenser som bl.a handlar om ett fastlåsande och ett osynliggörande av variationer inom den föreställda gruppen invandrare. Bredström (2005) menar att jämställdhet får stå som markör för svenskhet medan invandrarskap kopplas samman med patriarkala strukturer. Bilderna av invandrarskap respektive svenskhet är något ungdomarna måste förhålla sig till i sitt identitetsskapande och invandrarmanlighet skapas exempelvis i kontrast och som motpol till svensk manlighet. Bredström (2005, s 119) för fram hur "det inte är särskilt förvånande att unga män med denna bakgrund utvecklar en slags machoorienterad motidentitet, när de möter en svensk vuxenvärld och ett samhälle som ständigt betraktar dem med misstanke och ibland med direkt fientlighet". Ytterligare en slutsats har varit att det inte framkommit några väsentliga skillnader mellan denna studie och andra som har undersökt unga, sexualitet och risktagande. Istället bör ungdomarnas skildringar här enligt Bredström (2005) förstås ur ett heterosexuella- och könsperspektiv.

Sammanfattningsvis så har vi uppfattat en del brister inom de fält som vi valt att fokusera på i tidigare forskning. Först och främst så har vi sett att många av de vanligaste metodböckerna som används inom sex- och samlevnadsundervisningen

---

<sup>9</sup> "Cisperson är den som inte identifierar sig som transperson. En ciskvinna känner sig som och ser ut som en kvinna enligt samhällsnormen, har en kvinnokropp och är registrerad som kvinna i folkbokföringen. Begreppet rör bara könsidentitet och könsuttryck och säger ingenting om en persons sexuella läggning." (RFSL Ungdom 2008, s. 2)

i Sverige idag saknar ett uttalat mål och syfte och att teoretiska utgångspunkter inte finns utskrivna. Detta är problematiskt, vilket också författaren av metodgranskningen påtalar, då metoderna som används tenderar att bli ett självändamål. Detta ställer stora krav på den som undervisar, då det kräver en mycket större kunskap inom området och en förmåga att förhålla sig kritisk till vedertagna sanningar och normer, något inte alla har, vilket blir särskilt problematiskt då författaren även menar att flera av böckerna är heteronormativa. Dessa tendenser är något vi även har lagt märke till i kritiken gentemot värderingsövningar i allmänhet, se kap. 2.3. Vi tycker även det är anmärkningsvärt att värderingsövningar används så utbrett i Sverige samtidigt som metoden tycks sakna en teoretisk grund som är baserad på aktuell vetenskaplig forskning. Slutligen har vi sett att det kan finnas brister i bemötandet av hbtq-personer och bristande hbtq-kompetens hos personal som arbetar inom ungdomsmottagningen. Allt detta är något vi tar med oss i vår undersökning, vars syfte är att kritiskt granska en del av ungdomsmottagningens verksamhet, som även är en del av sex- och samlevnadsundervisningen i gymnasieskolor runt om i Göteborg.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Vi kommer här att presentera och redogöra för de teoretiska utgångspunkter som är av relevans för vår undersökning och som har varit viktiga instrument för vår analys. Gentemot den bakgrund och tidigare forskning som har presenterats ovan har vi sett det som angeläget att analysera vårt material utifrån en kritisk ansats. En socialkonstruktionistisk och intersektionell analys ger oss möjligheten att förstå metodmaterialet och intervjupersonernas berättelser utifrån hur maktordningar skapas och reproduceras. Det är för oss viktigt att förklara hur de strukturer som vi i vår studie vill belysa produceras och upprätthålls. Vi kommer därför att redogöra för hur konstruktionistiska och intersektionella perspektiv kan användas för att förstå maktstrukturer, men även hur enskilda kategoriseringar som kön, sexualitet, klass och etnicitet kan förstås utifrån dessa perspektiv. Dessa beskrivs mer ingående nedan som ett sätt att tydliggöra vilka analytiska utgångspunkter vi har haft när vi granskat materialet.

För att kunna få en bredare normkritisk och maktanalyserande ansats har vi även valt att förstärka vår analys med hjälp av normkritisk pedagogik, som även den är baserad på socialkonstruktionistiska grundantaganden och en förståelse av maktordningar som är relevant för vårt syfte. Den utgör ett bra komplement för hur man rent praktiskt kan se på vilka konsekvenser det kan få när det saknas ett maktperspektiv inom sex- och samlevnadsundervisning.

### 4.1 Socialkonstruktonism

Socialkonstruktionistiska perspektiv fokuserar på hur människor tolkar sin omvärld och skapar mening i densamma (Loseke 2003). Socialkonstruktionism bygger på antagandet att vår verklighet skapas socialt tillsammans med varandra. Individuella erfarenheter av världen sammanbinds och blir till gemensamma. Perspektivet utgår också från att världen blir som vi tolkar den. Våra förväntningar på världen styr hur vi förstår den och hur vi väljer att förklara den. Detta leder till ett ständigt återskapande av våra egna föreställningar. Detta betyder dock inte att föreställningar eller idéer är konstanta. Förändringar sker i hur vi exempelvis uppfattar sexualitet och är beroende av historisk tidpunkt, social och kulturell omvärld (Mattson 2010). Enligt Rosenberg (2002) ligger bärkraften i konstruktionismen i dess fokus på skapandet av sociala kategorier. Tillsammans skapar vi föreställningar om hur vi ska förstå, tolka och prata om kön, sexualitet, etnicitet och klass vilket i sin tur påverkar hur vi kommer att tänka och avläsa andra i mötet med dem (Mattson 2010).

Språket är centralt inom konstruktionistiska perspektiv och förstås som en ständigt pågående social interaktion. Språket förstås också som en handling som vi skapar vår verklighet igenom och det är därmed språket som konstituerar, eller gör, verkligheten. Med hjälp av språket kan vi bestämma vad som är möjligt och sant samtidigt som språket sätter gränser för det som är tänkbart och därmed också för



verkligheten (Börjesson & Palmblad 2007). Foucault (i Mattson 2011, s. 29) har visat på hur språket är "tvingande och determinerande för vår förståelse". Med det avses att trots att språket förändras med tiden så begränsar det oss i vår förståelse för världen, våra handlingar och uttryck. För Foucault hänger språket samman med kunskap och maktrelationer genom att vetenskap och kunskapsproduktion kan knytas till makt i samhället. Kunskapen och vetenskapen kommer att producera bilder som gynnar maktens intressen och sätter också ramarna för vad som blir möjligt att tolka och tänka (Mattson 2010).

## **4.2 Intersektionalitet**

Intersektionalitet kan förstås som ett teoretiskt perspektiv som har sin grund i teoribildningar som undersöker maktpositioner och ojämlikhet, såsom postkolonial och feministisk teori. Grundläggande är samspelet mellan kategorier och maktstrukturer. Med kategori avses en grupp som är konstruerad utifrån att de som ingår i gruppen anses dela vissa gemensamma karakteristika eller kännetecken. Kategorier delar upp och ordnar världen samtidigt som vi med hjälp av kategorier förstår världen. Klass, etnicitet, kön och sexualitet är exempel på kategorier som vi förstår världen utifrån (Mattson 2010). Det är dock viktigt att tillägga att dessa kategorier saknar fast innebörd, istället skapas förståelsen av dem socialt genom språket (de los Reyes 2007). Sociala kategorier åtföljs alltid av vissa föreställningar. "Kategorin har bundet till sig ett visst innehåll när det gäller beteenden, livsstilar, brister och defekter" (Börjesson & Palmblad 2008, s. 37). Genom att kategorisera någon kommer vi alltså läsa in olika egenskaper hos denna person som knyts samman med kategorin.

Själva ordet intersektion betyder skärningspunkt eller korsning och belyser därmed själva idén om hur maktrelationer och kategorier skär igenom och påverkar varandra. Det handlar om att göra en komplex analys av maktstrukturer och hur de förhåller sig till olika kategorier. Mattson (2010) menar att både ett fokus på maktstrukturer och konstruktion som centrala vid en intersektionell analys. Detta betyder att dels undersöka över- och underordningar och att dels titta på hur människors kategoritillhörigheter konstrueras samt hur detta formar livsvillkoren för desamma. De los Reyes (2007) för fram hur intersektionalitet öppnar upp för en förståelse om makt som går utöver en enda kategorisering, till exempel kön. När all ojämlikhet förstås endast utifrån könsparametern legitimeras andra dominerande maktstrukturer och vi riskerar att bli blinda inför maktstrukturer som skapas utifrån t.ex. etnicitet, klass och sexualitet.

### **4.2.1. Kön**

En central tanke i det intersektionella perspektivet är att kön är något som konstrueras eller insocialiseras. Kön är alltså ingen medfödd essens utan något som är förändringsbart och som blir till inom en given ram. Kön uppfattas och förstås olika beroende på social, historisk och kulturell kontext. Vad som anses

manligt respektive kvinnligt har förändrats under historiens gång och även det kön som en person själv identifierar sig som kan vara rörligt. Det är inte samma sorts femininitet som uttrycks i alla en persons sociala sammanhang till exempel. Vidare sker konstruktionen av kön genom språk och handling (Mattson 2010). Butler (2004) beskriver hur vi gör, eller iscensätter kön genom ett kontinuerligt handlande som sker socialt tillsammans med andra. Det handlar om hur vi rör oss, vilka kläder vi väljer men också hur vi uppfattar andra. Det är viktigt att komma ihåg att det inte går att iscensätta kön hur som helst. Även fast det finns en rad olika sätt att göra kön på finns det också gränser för vad som anses som begripligt, vilket i slutändan får konsekvenser för personer som överskrider gränserna för det begripliga. Centralt för könsdiskussioner är en feministisk analys som fokuserar på ett maktperspektiv och att kvinnor som grupp är underordnade män som grupp. Mannen är norm och därmed osynlig medan kvinnor ses och konstrueras som avvikande. Feministiska teorier har fått mycket kritik för att endast se till vita, medelklasskvinnors erfarenheter. Kritiken har kommit från arbetarklass-, svarta och lesbiska kvinnor (Mattson 2010). Väsentligt för förståelsen av kön är också hur tänkandet i det västerländska samhället ofta präglas av en dualism, ett tänkande i hierarkiska motsatspar. Kategorin kvinna förstås alltid i enlighet med dessa tilltänka motsats, mannen. Andra motsatspar är bland annat förnuft/känsla, ljus/mörk, gott/ont, etc. (Gemzöe 2002). Dessa motsatspar kan också kallas för binära oppositioner och de är sammanbundna på så vis att de konstrueras genom varandra. Det vill säga förandet av kategorier skapas genom att avgränsa sig mot vad de inte är. På så vis speglar sig kategorierna i varandra och skapar skillnad. De binära motsatsparen är alltid hierarkiskt ordnade med den ena delen som dominerande och den andra som underordnad. Konstruerandet av världen går genom dessa föreställningar och är central i det system av maktstrukturer som skapar kön, klass, etnicitet och sexualitet (Mattson 2010).

#### ***4.2.2. Sexualitet***

Sexualitet som kategorisering kan utifrån ett intersektionellt perspektiv, precis som kön, förstås som en social konstruktion istället för något som är enbart biologiskt betingat, knutet till reproduktion och kan fastställas och bestämmas som antingen hetero-, homo- eller bisexualitet (Mattsson 2010). Utifrån detta perspektiv menas att olika sexualiteter eller sexuella praktiker är något som skapas och förklaras genom språkliga definitioner och kategoriseringar, som i sin tur är kopplade till en maktordning där vissa kategorier är självklara och överordnade andra, t.ex. heterosexualitet. Foucault (i Mattsson 2010) visar i sin undersökning av sexualitetens historia hur konstruktioner av sexualitet har förändrats över tid och hur det var först på 1800- och 1900-talen som sexualiteten blev sammankopplad med en persons identitet istället för att ses som enskilda sexuella handlingar, och att sexualiteten samtidigt började kontrolleras och definieras i termer av normalt och onormalt. Sexualitet som kategori är också tätt förknippat med kön, och där t.ex. Judith Butler, som nämnts ovan, menar att kön

och sexualitet konstrueras tillsammans och att föreställningar om kön i form av vad som ses som manligt respektive kvinnligt påverkar även föreställningar om sexualitet (Ambjörnsson 2006; Mattsson 2010). Föreställningen om kön som något binärt gör t.ex. att transpersoner kan tolkas som lesbiska/bögar när de själva kanske identifierar sig som hetero, för att man tolkar både kön och sexualitet utifrån binära kategorier förutbestämda av biologi och kroppsliga attribut. Att trans\* ofta benämns som en form av sexualitet, fastän att vara trans\* inte har med sexualitet att göra utan enbart handlar om könsidentitet, är en annan konsekvens av ett sådant synsätt (<http://www.transformering.se/>, 2014-11-17 kl. 11.10).

När man pratar om sexualitet som maktordning utgår man ofta ifrån begrepp som heteronorm eller heteronormativitet. Heteronormativitet avser inte bara heterosexualitet och heterosexuella handlingar utan även alla de normer och stereotyper som är sammankopplade med en heterosexuell livsstil, och hur dessa normer upprätthålls, reproduceras och integreras i samhället genom institutioner (t.ex. äktenskapet), lagar, regler och strukturer. Dessa strukturer framställer sedan en viss livsstil som mer naturlig, önskvärd och överordnad medan andra former av relationer och levnadssätt osynliggörs och betraktas som avvikande och onaturliga (Ambjörnsson 2006). Heteronormativitet är även starkt förenat med det Rubin (1984) kallar för sexuell värdehierarki, där vissa sexuella praktiker är överordnade andra, t.ex. heterosexualitet gentemot homosexualitet, monogami/tvåsamhet gentemot polygami/promiskuitet, privat/i hemmet gentemot utomhus/offentligt, i par gentemot i grupp och så vidare. De förstnämnda, överordnade formerna av sexuella handlingar är mer accepterade, medan de sistnämnda, underordnade, inte är det. Kontentan blir att det som anses som mest eftersträvaransvärt och positivt är sex i en heterosexuell, monogam relation, gärna inom äktenskapet, som utförs hemma i sovrummet.

#### **4.2.3. Klass**

Klass kan ses som inte bara de ekonomiska villkor som styr ens liv och vilken plats man har i produktionskedjan enligt en traditionell marxistisk klassanalys, utan även som en social konstruktion som skapas och återskapas genom föreställningar om vad som är normalt och inte. Bengtsson (2010, s. 13) menar att klass kan förstås som dels klassposition, vilken främst har med position på arbetsmarknaden att göra, det vill säga anställningsform, yrke och kvalifikationsgrad, ställning i organisationen man arbetar osv. Sedan menar han att det även finns det en annan dimension av klass som handlar om social klass. Social klass innebär att man inte bara delar ekonomiska villkor med någon som har en liknande klassposition, utan att klass är något som reproduceras socialt, genom konsumtion, kultur, livsstil, m.m., vilket å andra sidan påverkas av ekonomiska villkor och strukturer. Därför är klassposition och social klass starkt sammanbundna. Bourdieu menar att klasskillnader kan förklaras som skillnader i ekonomiskt kapital, men han lägger lika stor vikt vid socialt och kulturellt kapital (Bengtsson 2010; Bourdieu 2012). Socialt och kulturellt kapital kan kopplas till

social klass, då de är mer relaterade till livsstil än till ekonomi. Kulturellt kapital handlar om dels utbildning och hur man “ärver” förmågan att tillägna sig exempelvis akademisk utbildning lättare om man har föräldrar med akademiskt utbildning, men även om kultur i form av smak gällande t.ex. musik och litteratur, där vissa kulturformer av de privilegierade bestäms som mer legitima, överlägsna och “finkulturella” än andra. Här har medelklassen och överklassen fått en överordnad och normgivande position, medan arbetar- och underklassen kan ses som underordnade (Mattsson 2010). Socialt kapital handlar framför allt om kontaktnät och hur det påverkar dels ens status i samhället, dels ens förmåga att förflytta sig på arbetsmarknaden (Bengtsson 2010; Mattsson 2010)

#### **4.2.4. Etnicitet**

Etnicitet kan definieras som en aspekt av sociala relationer och därmed är det inte heller fast eller oföränderligt (Mattson 2010, s. 76). Det intersektionella intresset för etnicitet handlar om hur kategorin kan “göra skillnader och skapa ojämlikhet” (de los Reyes 2007, s. 47). Etnicitet skapas i mötet med andra etniska grupper eftersom det är först i mötet som gränser blir centrala i relation till identitet och tillhörighet. En följd av skapandet av etniska identiteter är att det inte endast sker en konstruktion av den egna identiteten, medföljer gör också en konstruktion av *de andra* som inte faller inom gruppens gränser. Dessa förutsätts vara annorlunda och ha värderingar som går på tvärs mot våra egna gemensamma (de los Reyes 2007). Det handlar om de processer som skapar en känsla av samhörighet mellan och inom grupper men som också bär på en rangordning av grupperna (Mattson 2010). Det intersektionella perspektivet intresserar sig för detta skillnadsskapande utifrån ett maktperspektiv och kritiserar tanken på diametralt skilda grupper. Vilka tjänar på den ordning som skapar skillnad och vem har rätten att definiera ordningen är frågor som det intersektionella perspektivet kan ställa (de los Reyes 2007). Vad som kan innefattas i kategorin är inte helt klart eftersom definitionen är kontextbunden och föränderlig. Postkolonialism har stor betydelse för hur man ser på begreppet etnicitet i en intersektionell analys. Postkolonial teori ser förenklat dels på den globaliserade världen och dels på kolonialismens effekter. Det handlar om att kolonialismen inte ses som ett historiskt kapitel vi kan läsa om i dåtid i utvecklingsländer, utan hur västvärldens kultur starkt påverkats av att spegla sig i sina kolonier för att utveckla föreställningar om sin egen överordning gentemot *De Andra*. Dessa idéer fortsätter existera och prägla oss. Västvärldens idéer sätts som norm vilket skapar en över- och en underordning mellan koloniserade och koloniserande länder (Mattson 2010). Det grundläggande är upprätthållandet av bilden av ett kulturellt framstående, utvecklat västerländskt samhälle som skapas genom tankar på skillnaden gentemot *De Andra*. Västerländsk kultur är på så vis beroende av de kulturella stereotyper som invandrare, muslimer och svarta får representera (de los Reyes, Molina och Mulinari 2002, i Mattson 2010).

### 4.3 Normkritisk pedagogik

Normkritisk pedagogik är en pedagogisk inriktning som har utvecklats utifrån poststrukturalistiska, queerteoretiska och intersektionella perspektiv, med syfte att synliggöra, problematisera och förändra de normer och maktordningar som oftast genomsyrar framför allt skolan, men även andra pedagogiska verksamheter, och det pedagogiska arbete som bedrivs där (Bromseth 2010; RFSL Ungdom 2011). Normkritisk pedagogik kan, som tidigare nämnts, kopplas till den kritiska traditionen inom värdepedagogik, se kap. 2.1, som menar att skolans verksamhet upprätthåller och reproducerar de normativa värden som dominerar i samhället i stort. En del av vårt syfte är att synliggöra hur kategoriseringar och därigenom maktordningar kan skapas i ett projekt med en värdepedagogisk grund såsom Unga möter unga, och där ser vi att de teoretiska perspektiv och utgångspunkter som normkritisk pedagogik grundar sig i, kan ge oss redskap för att förstå detta.

Den amerikanske utbildningsvetaren Kevin Kumashiro gör i sin bok *Troubling Education: queer activism and antioppressive pedagogy* (2002) en kritisk granskning av hur man inom utbildningsväsendet har arbetat med förändringsstrategier mot förtryck de senaste trettio åren. Han har identifierat fyra olika uppfattningar och koncept för hur förändringsarbetet ska tillgå, som utgår ifrån fyra olika föreställningar om vad förtryck av marginaliserade grupper har för orsak samt hur man bäst skapar förändring. Dessa fyra ansatser kallar han för "utbildning om den Andra, utbildning för den Andra, utbildning som är kritisk till privilegier och andragörande samt utbildning som förändrar studenter och samhället" (Kumashiro 2002, s. 31; Bromseth 2010, s. 35). Med den Andra menar Kumashiro de som marginaliseras och förtrycks på grund av exempelvis könsidentitet, etnicitet, sexualitet eller klass. Han är mest kritisk till det som han kallar för utbildning om den Andra, eller toleranspedagogik, och för den Andra, vilket också är de vanligaste formerna av utbildningsstrategier som han hittat. Med utbildning för den Andra avses t.ex. sådana aktiviteter där en utsatt eller förtryckt grupp identifierats och att man sedan riktar specifika utbildningsprogram eller projekt till den gruppen, t.ex. s.k. tjejgrupper (Bromseth 2010). Utbildning om den Andra, eller toleranspedagogik, avser utbildning som utgår ifrån en homogen och normativ grupp som ska lära sig om och därigenom acceptera, tolerera, dem som faller utanför normen, t.ex. diskussioner om homosexualitet inom sex- och samlevnadsundervisningen, temadagar om Islam, kvinnliga författare eller liknande. Dessa förändringsstrategier menar Kumashiro (2002) inte bidrar till verklig förändring av förtryck, utan snarare tenderar att upprätthålla maktordningar och hierarkier, dels för att personer som faller utanför normen framställs som offer och som beroende av att personer inom normen accepterar och tolererar dem, dels för att elever, lärare och andra förutsätts tillhöra normen själva och därigenom riskerar att osynliggöras eller stigmatiseras om de inte gör det. Här ser vi en viktig ingång för hur vi kan använda oss av den normkritiska pedagogikens teoretiska utgångspunkter i vår studie, som delvis går ut på att

undersöka på vilka konsekvenser skillnadsskapandet i en toleranspedagogisk ansats kan få.

De två sistnämnda förändringsstrategierna som Kumashiro (2002) beskriver handlar om frigörande och maktkritisk pedagogik samt normkritisk pedagogik. Frigörande pedagogik har sin utgångspunkt i Paolo Freires icke-förtryckande pedagogik, och fokuserar på hur maktstrukturer skapar förtryck och att skapa ett medvetande om detta hos de förtryckta. Kumashiro menar att denna förändringsstrategi har potential men att den behöver kompletteras med en poststrukturalistisk analys av makt och kunskap för att undvika att "låsa fast" personer i de förtryckande strukturerna och skapa en offerroll, och han menar att det är där normkritiska strategier kommer in i bilden (Bromseth 2010).

Vi har ovan redogjort för de teoretiska perspektiv och utgångspunkter som vi kommer att använda oss av i vår analys av metodmaterialet till Unga möter unga samt de av de intervjuer vi har genomfört med socionomstudenterna som har deltagit i projektet. Vi tror att dessa perspektiv kommer att ge oss en fördjupad analytisk förståelse och intressanta ingångspunkter till materialet utifrån våra forskningsfrågor.

## 5. Metod

Vi kommer nedan att redogöra för hur vi gått tillväga under skrivandet av uppsatsens gång. Först kommer vi att presentera vilken metod vi har valt och varför, sedan hur vi har gjort vårt urval av data och på vilka grunder, för att sedan redovisa hur arbetet har gått till vid intervjuernas och analysens genomförande. Slutligen kommer vi att diskutera vår uppsats utifrån kvalitetsmässiga och etiska aspekter.

Vi har vid uppsatsens skrivande varit två författare, där vi ibland har delat upp arbetet av tidsmässiga skäl. Rebecca har varit huvudförfattare för följande kapitel: inledning om ungdomsmottagning och skola samt tidigare forskning om sexualundervisning i ett historiskt perspektiv och om ungdomsmottagningen och bemötande av hbtq-personer. Kajsa var huvudförfattare för kapitlen om bakgrund utifrån värdepedagogik och värderingsövningar, samt för avsnittet om tidigare forskning om värderingsövningar. Vi båda har dock gått igenom dessa texter flertalet gånger såväl språk- som innehållsmässigt. I övrigt anser vi att texten i sin helhet har författats tillsammans. Även om varje enskild mening inte har formulerats gemensamt så har alla delar av texten skrivits i samförstånd och textens utformning har framkommit genom en gemensam diskussion och vi har delat det övergripande ansvaret för uppsatsen i sin helhet jämlikt.

## 5.1 Val av metod

Vi har valt att göra en kvalitativ studie med syftet att undersöka sex- och samlevnadsundervisning i projektet Unga möter unga utifrån en intersektionell och normkritisk analys. Vi vill analysera det skriftliga utbildningsmaterialet som socionomstudenterna använder sig av i undervisningen samt komplettera med en analys av de kvalitativa intervjuer som gjorts med socionomstudenter som deltagit i projektet. Vi är intresserade av hur kategoriseringar kan skapas inom projektet och hur maktordningar därigenom kan upprätthållas. Kvalitativa metoder består av tre stycken huvudkategorier av datainsamling. Dessa utgörs av öppna intervjuer, observationer i form av iakttagelser av de studerades beteenden, handlingar och dokumentanalyser (Larsson 2005). Bryman (2011, s. 340) beskriver den kvalitativa forskningen som "induktiv, tolkande och konstruktionistisk till sin art". Med induktiv avses att teorin växer fram ur forskningsresultaten (Bryman, 2011). Vår uppsats kan sägas bygga på en blandning av en induktiv och en så kallad deduktiv ansats, vilken enligt Bryman (2011) kan beskrivas som att forskningsfrågorna dras från teori och styr hur datainsamlingen kommer se ut. Larsson (2005) lyfter fram hur den abduktiva metoden, vilken är kombinationen av den induktiva och den deduktiva ansatsen, visat sig passande för kvalitativ forskning.

Vi har i vår studie tagit avstamp i det utbildningsmaterial som används i Unga möter unga för att formulera lämpliga forskningsfrågor och koppla till relevant teori. Dessa tankar var formerade när vi bestämde oss för att genomföra kvalitativa intervjuer med socionomstudenter som deltagit i projektet. Därmed arbetades intervjuguiden upp utifrån de redan anlagda forskningsperspektiven. Med tolkande menar Bryman (2011) att den kvalitativa utgångspunkten ligger i ett försök till att förstå den sociala verkligheten som den upplevs av deltagare i en viss miljö. Detta synsätt knyter an till vår utgångspunkt att försöka förstå hur projektet Unga möter unga kan förstås och tolkas av socionomstudenterna som deltagit. Bryman (2011) skriver om den konstruktionistiska ståndpunkten, som återfinns i den kvalitativa metoden, att det handlar om ett antagande om att den sociala verkligheten och hur mening skapas genom sociala aktörer. Denna ståndpunkt är högst relevant för vår studie då själva kärnan i vår studie handlar om skapande av kategorier och skillnad som är en del i konstruerandet av den sociala verkligheten. Vår studie kan relateras till det postmoderna perspektivet som koncentrar sig på skapandet av den sociala verkligheten via språkets konstruktion och med en betoning på hur berättelser i intervju (eller i annat material) utformas (Larsson 2005).

## 5.2 Urval

Vi kommer först gå igenom hur urvalsprocessen gått till rörande metodmaterialet till Unga möter unga och därefter redovisas urvalsprocessen för intervjuerna.

### ***5.2.1 Urval av metodmaterial***

Metodmaterialet består av ett knappt 20-sidigt kompendium som innehåller övningar av olika karaktär. Vår undersökning intresserar sig för hur normer och värden skulle kunna ta sig uttryck genom kategoriseringar inom sex- och samlevnadsundervisning. Vi har därför valt att enbart fokusera vår analys på de övningar som kan definieras som värderingsövningar (se kap 2.2), vilket har med vår uppfattning om projektets värdepedagogiska anknytning att göra. Vi tror inte att de andra typerna av övningar som finns med i kompendiet för den sakens skull är helt fria från normer och värden. Vi riktade dock in oss på värderingsövningarna eftersom de har ett explicit syfte att behandla och diskutera värderingar och därigenom normer, vilket kan skapa förutsättningar för kategoriseringar. Detta är även något vi har kunnat se i den tidigare kritiken gentemot värderingsövningar (se kap 2.2.1).

Vi har i urvalet försökt få till en spridning av olika typer av värderingsövningar så att flera av dem som förekommer i kompendiet finns med i vår analys. Slutligen har vi delvis försökt få med de övningar som våra intervjupersoner berättat att de använt och/eller har haft synpunkter på av olika anledningar. Detta gäller t.ex. övningen om våldtäkten som samtliga av våra intervjupersoner tog upp i samband med intervju.

### ***5.2.2 Urval av intervjupersoner***

En tanke som uppkom i urvalsprocessen för intervjupersoner var att vi ville intervjua deltagare som var mitt uppe i projektet vid tiden för uppsatsens skrivande. Detta eftersom vi förutsatte att det skulle vara enklare för intervjupersonerna att prata om och reflektera kring, metodmaterial, utbildning och genomförda lektioner om de var mitt uppe i processen än om de lämnat den bakom sig. På grund av tidsaspekten valde vi dock att också gå ut till de studenter som hade deltagit i projektet terminen innan med en intresseförfrågan. Efter genomförda intervjuer är vi nöjda med att vi valde att intervjua personer från två olika terminer eftersom vi anser att ett bredare urval av intervjupersoner kan ge en bredare förståelse av hur projektet Unga möter unga kan förstås (Larsson et al., 2005). En poäng med att bredda urvalet kan också ses utifrån att varje terminsgrupp sammanförs genom 3 dagars utbildning, vilken är tänkt att skapa en gruppgemenskap hos de deltagande och som, beroende på vad som tas upp till diskussion och hur, även skulle kunna resultera i att deltagarna får ett liknande synsätt. Detta är något vi tycker oss ha kunnat se i våra intervjuer då deltagare från samma termin tenderar att ta upp liknande teman.

En annan aspekt som vi har varit tvungna att beakta i urvalsprocessen var att en av oss själv deltagit i projektet och därför samarbetat i genomförandet av lektioner med andra deltagare i samma årskull. Vi ansåg att samarbetet kunde påverka intervjuerna t.ex. genom förlorad känslighet inför intervjupersonens sätt att se på världen eftersom det i en grupp skulle kunna skapas föreställningar om hur



gruppen ser på saker ting vilket suddar ut individuella åsikter och reflektioner. Vi valde därför att inte genomföra intervjuer men någon av dem som varit i samma grupp, och därmed arbetat närmast, med den av oss som deltagit i projektet. En tanke som uppkommit av hur urvalsprocessen gått till är att de som anmält intresse för att göra intervju är de personer som haft mycket åsikter om projektet. Det kan göra att de intervjuer vi har gjort inte avspeglar resten av gruppens åsikter vilket kan tänkas påverka studiens *överförbarhet*. Begreppet kan kopplas till *extern validitet* som handlar om en undersöknings resultat kan generaliseras även till andra kontexter som går utöver den specifika undersökningsmiljön (Bryman 2011). Extern validitet hänger dock starkt samman med kvantitativa studier medan kvalitativa ofta inriktar på en liten grupp eller individer som anses dela gemensamma egenskaper och att fokus i kvalitativa undersökningar kan sägas handla mer om djup än om bredd och att finna det unika i sammanhanget (Bryman 2011; Lincoln & Guba, 1985).

För att sammanfatta urvalsprocesserna ovan kan vi se hur urvalet för intervjuerna och urvalet av övningar från metodmaterialet är sammankopplade. Vi lät den ena urvalsprocessen färga den andra genom att vi inspirerades av metodmaterialet när vi utformade vår intervjuguide och att vi delvis valde ut övningar för analys som tagits upp av intervjupersoner. Metodmaterialet har varit vår utgångspunkt inför analysen men vi anser att intervjuerna kompletterar detta genom att synliggöra att materialet också har en användare i form av socionomstudenterna. Deras upplevelser har varit viktiga i förståelsen av projektet som helhet.

### **5.2.3 Avgränsningar i urval och intervjuer**

Våra avgränsningar har vi gjort utifrån att studien ska vara genomförbar för den utsatta tiden för en kandidatuppsats. Då vi har valt en utformning av studien där både intervjuer och dokument fungerat som källor för analys har det varit nödvändigt att beakta ramarna för en kandidatuppsats i fråga om antalet intervjuer. Vi valde att avgränsa oss till att genomföra 5 stycken intervjuer med en ungefärlig medellängd på 30 minuter, där en intervju utmärkte sig då den tog drygt 50 minuter. Vi avgränsade vårt upptag av intervjupersoner till de som deltagit i Unga möter unga under våren och hösten 2014 vilket, som ovan nämnts, handlade om vårt önskemål att de intervjuade skulle vara delaktiga i projektet medan vi genomförde intervjuerna alternativt ha det färskt i minnet. Vi avgränsade också vår studie till att inte innefatta hur gymnasieeleverna uppfattar projektet. Detta hade att göra med vår initiala utgångspunkt som var metodmaterialet. Eftersom socionomstudenterna är de som i första hand tar del av, förhåller sig till och arbetar med materialet var vi främst intresserade av deras syn på projektet.

## **5.3 Kvalitativa intervjuer och genomförande**

Syftet med den kvalitativa intervjun i forskningssammanhang går att definiera som ett försök till att förstå delar av den intervjuades vardagsvärld utifrån den

intervjuades egna perspektiv (Kvale & Brinkmann 2009). Vi genomförde sammanlagt 5 stycken semistrukturerade intervjuer med socionomstudenter som deltar eller har deltagit i projektet vårterminen och höstterminen 2014. Vi gick praktiskt tillväga på så vis att vi skickade ut en förfrågan via mail till alla i den ena årskullen med en kort beskrivning av projektet samt en samtyckesblankett bifogad. Den andra årskullen kontaktade vi via ett gemensamt forum som den som av oss har varit delaktig i projektet har tillgång till.

Semistrukturerade intervjuer kan förklaras på så vis att forskaren använder sig av en intervjuguide med färdiga frågor och teman vid intervjun, men att denna guide inte behöver följas fullt ut utan att det finns utrymme att följa upp nya spår och teman som framkommer. Centralt är att intervjumetoden ska vara flexibel och en känslighet inför hur intervjupersonen beskriver sin omvärld (Bryman 2011). En anledning till att vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer istället för ostrukturerade hade att göra med våra på förhand utarbetade teman som vi ville fördjupa oss i. Vi var trots detta öppna för att intervjuerna skulle kunna öppna upp fler fokusområden men ville ändå ha en klar riktning på våra intervjuer (Dalén 2008). I konstruktionen av intervjuguiden lät vi oss styras mycket av våra forskningsfrågor som framför allt handlar om kategoriseringar och hur intervjupersonerna ser på dessa, men vi var också intresserade av hur socionomstudenterna upplevt projektet i sin helhet och ställde därför frågor om hur de upplevde syftet och tanken bakom projektet, hur de planerade lektioner m.m., för att få en så bred bild som möjligt ifrån deras svar. Vi ändrade några frågor i intervjuguiden efter vår första genomförda intervju, då vi insåg att vissa frågor var onödigt krångliga och tycktes upplevas svåra av intervjupersonen. Intervjuguiden finns bifogad som bilaga. Vi deltog båda två vid alla intervjuer utom en, då endast en av oss kunde närvara, men vi utformade alla intervjuer på det sättet att en av oss var huvudintervjuare och den andra personen lyssnade och flikade in med förtydligande frågor eller frågor som dök upp under intervjun. Vi upplevde denna intervjumetod som mycket positiv, då det gav utförliga och detaljerade svar på många frågor, vilket även märktes genom att den intervju som bara en av oss närvarade vid inte blev lika fyllig. Vi spelade in alla intervjuer, utom den då endast en av oss närvarade, med dubbla inspelningar för att vara säkra på att inspelningsmaterialet inte skulle kunna förstöras av rent tekniska orsaker. Vi såg detta som viktigt då inspelning av intervjuer är ett sätt att försäkra trovärdigheten i studien, genom att man ges möjlighet att lyssna igenom och gå tillbaka till informanterna för att kontrollera vad som sagts (Dalén 2008; Kvale & Brinkmann 2009). Samtliga intervjuer genomfördes i universitetets lokaler, i enskilda rum, detta för att vara säkra på att intervjuerna kunde genomföras ostört.

Kvale & Brinkmann tar upp att det i alla intervjusituationer finns en underliggande *maktassymmetri*, det vill säga att forskningsintervjun och dess utformning inte nödvändigtvis är en situation som utspelas "som en helt öppen och fri dialog mellan jämlika parter" (2009, s. 48). De tar upp maktaspekter av

forskningsintervjun som att intervjuaren har en vetenskaplig kompetens och rätten att såväl kontrollera intervjusituationen som att i slutändan utöva tolkningsföreträde i analysen av det intervjupersonen berättat under intervjun. Vi tror att en sådan maktassymmetri kan avspeglas i våra intervjusituationer trots att vi har intervjuat personer som är i liknande positioner som oss själva, dvs. socionomstudenter som läser 5:e respektive 6:e terminen på socionomprogrammet. För även om intervjupersonerna bör vara väl insatta i vad den vetenskapliga forskningsintervjun har för innebörd, något som kan ses som maktutjämnande rent kompetens- och kunskapsmässigt, så kan det finnas andra maktassymmetriska aspekter. Dels så var vi två personer som intervjuade i de flesta fallen, vilket kan öka känslan för intervjupersonen att känna sig "granskad". Sedan kan det även finnas gängse uppfattningar inom den utbildning som vi alla läser, en slags osynlig ram som man kan behöva förhålla sig till som socionomstudent, framförallt genom de teorier och perspektiv som vi till viss del blivit inskolade i under utbildningstiden. Det kan göra att en socionomstudent som blir intervjuad av en annan socionomstudent känner sig tvungen att aktivt förhålla sig till sådana perspektiv. Det kunde vi se exempel på i en intervju där en intervjuperson ursäktade sig med att en åsikt kunde anses vara "osocionomig".

Vår förhoppning är att en sådan maktassymmetri vägdes upp av det faktum att den kunskaps- och även maktutjämnning som kan tyckas föreligga då såväl intervjuare som intervjupersoner har liknande kunskaper och kompetenser, samt att vi informerat våra intervjupersoner om vad deras deltagande har för förutsättningar.

## 5.4 Bearbetning och analys

Vid bearbetning av intervjuerna transkriberade vi dem först i sin helhet. Vi delade upp arbetet så att vi transkriberade två och en halv intervju var, då det fanns totalt fem intervjuer och en var längre än de övriga. Vi var medvetna om att olika personer kan tolka och skriva ut material på olika sätt (Kvale & Brinkmann 2009) men valde trots detta att dela upp arbetet av tidsmässiga skäl. För att resultatet av transkriberingarna ändå skulle kunna bli samstämmigt utgick vi från gemensamma utgångspunkter i hur vi skulle lägga upp transkriberandet, så som att inte skriva ut alla upprepningar, hummanden eller sådant som "ehhh" och "öhhh", framför allt för att öka läsvänligheten. Vi såg det inte som nödvändigt att göra en ordagrann återgivning av sådana saker då vi inte hade för avsikt att göra t.ex. en samtalsanalys (Kvale & Brinkmann 2009).

Inför analysen gjorde vi en utskrift och genomläsning av de utskrivna intervjuerna, och valde sedan ut några teman utifrån det vi sett fanns som gemensamma beröringspunkter i intervjuerna och som kunde relateras till våra forskningsfrågor. Sedan gick vi igenom utskriften separat och markerade de utsagor som vi tyckte passade in under respektive teman, och sammanställde sedan dessa i separata dokument, något som Larsson (2005) kallar för *meningskategorisering*. De teman vi valde att dela in materialet i var *kön*, *sexualitet*, *etnicitet*, *klass*, *funktion*,

*normer, socionomstudenter* samt *våldtäkt/samtycke*. Vi gjorde först indelningen under dessa teman separat en och en, för att sedan gå igenom våra indelningar tillsammans för att se om vi valde ut samma utdrag/stycken under samma teman. Vi kunde här se en stor samstämmighet i vilka uttalanden vi tolkat som relaterade till vilka teman, vilket vi ser som ett sätt att öka trovärdigheten för vår analys.

Vi har förutom intervjumaterialet analyserat det kompendium som används som metodhandledning i projektet. Även här har vi gått igenom kompendiet och utgått ifrån våra teman, och valt ut de övningar där vi tycker att bilder av antingen kön, sexualitet, etnicitet eller klass framträder. Vår utgångspunkt var att vår analys av kompendiet skulle kompletteras med vår analys av studenternas upplevelse av projektet, för att se hur olika kategoriseringar skapas i projektet som helhet. Denna metod kallar Larsson (2005) för *triangulering av datakällor*, vilken syftar till att jämföra olika källor om ett fenomen för att ge en fördjupad bild av det man vill undersöka. Alla de teman som vi hittade i intervjumaterialet har dock inte tagits upp till analys, t.ex. *funktion, normer* eller *socionomstudenter*. Vi kunde även se att det framkom bilder av andra kategorier än kön, sexualitet, etnicitet eller klass, såsom ålder, funktion m.m. i kompendiet. Att undersöka andra kategoriseringar skulle vara intressant för vidare forskning men vi har avgränsat oss omkring dessa för att vår uppsats ska falla inom ramarna för en kandidatuppsats. När vi gått igenom de båda materialen så framkom det att vår analys av metodmaterialet till stor del stämmer överens med den bild som socionomstudenterna ger. Det vill säga, den bild som de ger av projektet, utbildningen och materialet, överensstämmer med den analys som vi har gjort av själva metodmaterialet. För att inte analysen skall bli allt för överflödigt och upprepande har vi därför valt att presentera vår analys av metodmaterialet främst, och sedan redogöra för hur socionomstudenterna ser på samma fenomen. Genomgripande i analysprocessen är att vi har utgått ifrån våra teoretiska utgångspunkter och en makt- och normkritisk ansats.

Vi har utelämnat en del av det stora empiriska material som framkom i intervjuerna ur vår analys, bl.a. de svar som berör intervjupersonernas upplevelser av projektets syfte och hur de tänkt omkring lektionsplanering. Vi valde att ställa både öppna och riktade frågor för att få en bred bild av projektet, och en del av de framkomna svaren som inte fick utrymme i vår analys hade vi gärna sett behandlas i framtida forskning, t.ex. socionomstudenternas hanteringsstrategier, bl.a. i lektionsplanering.

## **5.5 Tillförlitlighet och äkthet**

Ofta används termerna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet för att diskutera kvaliteten i en vetenskaplig undersökning. Dessa begrepp härrör från kvantitativ forskning och kvalitativa forskare har diskuterat huruvida de går att applicera på kvalitativa studier på ett fullgott sätt eller om de är förtryckande ur ett kvalitativt forskningsperspektiv (Bryman 2011; Kvale & Brinkmann 2009). Kvale och

Brinkmann (2009, s. 263) använder sig t.ex. av begreppen men anpassar dem för intervjuforskning och lyfter fram att det handlar om “pålitliga hantverkare och pålitliga observationer”. Andra forskare, exempelvis Guba och Lincoln, (1994, i Bryman 2011) har dock valt att använda sig av helt andra kriterier som alternativ till de som associeras med kvantitativ forskning och föreslår begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet*. Det är dessa begrepp vi fortsatt använder oss av och som vi diskuterar vår studie i relation till. I begreppet tillförlitlighet återfinns fyra kriterier; *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *möjlighet att styrka och konfirmera*. Dessa kan sägas ha en motsvarighet i de kvantitativa kriterierna men med skillnaden att dessa begrepp är utformade på så vis att de innehåller en kritik mot en enda objektiv bild av verkligheten då man anser att det finns fler än en möjlig beskrivning av denna (Guba & Lincoln, i Bryman 2011).

*Trovärdighet* handlar om hur den sociala verkligheten blir framställd och att eftersom det kan finnas flera sätt att göra denna på är det viktigt att återkoppla resultaten till medverkande intervjupersoner. Trovärdigheten består också av att forskaren förhåller sig till de regler som finns om hur forskning bör bedrivas (Bryman 2011). Vi har förhållit oss till återkoppling till intervjupersoner på så vis att vi kommer skicka den färdiga studien till samtliga intervjupersoner. Till en början erbjöd vi även intervjupersonerna att läsa igenom transkriberingen av intervjuerna för återkoppling, men då detta avböjdes av samtliga var det inget vi tog upp vid alla intervjutillfällen. Än bättre hade förstås varit att skicka ut studien innan den färdigställt för att hinna samla in intryck och åsikter som kan tas med i beaktande under den skrivande processen. Dock har vi tyvärr inte inom tidsramen för kandidatuppsatsen haft möjlighet till en sådan arbetsform. Vi har i övrigt förhållit oss till etiska regler om hur forskning bör utföras som innefattar *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, *konsekvenser* samt *forskarens roll* (se 5.6).

*Överförbarhet* handlar om hur kvalitativ forskning bör innehålla djup snarare än bredd. Koncentrerade beskrivningar och fylliga redovisningar av det som ingår i en kultur kan enligt Guba och Lincoln (i Bryman 2011) ge en bild för andra forskare om resultaten går att överföra till andra kontexter. Vi har i vår studie strävat efter ett djup bl.a. genom att försöka förstå Unga möter unga ur en värdepedagogisk kontext och genom ingående och detaljerade analyser men vi har inga anspråk på att vår undersökning ska kunna överföras till andra sex- och samlevnadsprojekt. Vi hoppas på att kunna diskutera vissa tendenser som kan gå utöver vårt eget fokus men detta bör göras med försiktighet eftersom vi medvetet valt bort att genomföra en studie där resultaten ska kunna överföras.

*Pålitlighet* handlar om att tillgängliggöra sin forskning för att utomstående ska kunna granska den. Tanken är att forskaren ska ge komplett bild av hur forskningsprocessen går till medan den fortfarande pågår. Andra forskare och kollegor kan då ta del av materialet, granska och kritisera den. Denna arbetsätt är krångligt och inte särskilt vanligt eftersom kvalitativ forskning tenderar att

frambringa stora mängder data vilket gör granskarnas uppgift mödosam (Bryman 2011).

*Möjlighet att styrka och konfirmera* behandlar frågan om hur forskaren ska förhålla sig till antagandet att det inte finns en objektiv sanning när det kommer till samhällsforskning. Denna grundtanke får däremot inte ha följden att forskaren låter slutsatser i undersökningen medvetet färgas av t.ex. personliga värderingar eller teoretiska orienteringar (Bryman 2011). Detta handlar, som vi förstår det, om en självreflexivitet kring sin egen förförståelse och en medvetenhet kring denna. Vi kan inte objektivt, helt ofärgade, ta oss an vår studie men vi kan vara medvetna om oss själva i relation till vår studie. Detta var en av anledningarna till att vi valde att skriva ett avsnitt om vår egen förförståelse (se 1.5).

Det andra huvudkriteriet för kvalitet enligt Guba och Lincoln (i Bryman 2011) kallas *äkthet*. Vi har dock valt att inte koppla vår studie eller reflektera kring delkriterierna som återfinns i detta begrepp eftersom dessa inte används i någon stor utsträckning inom den kvalitativa forskningen.

## **5.6 Etiska överväganden och reflektioner**

Kvale och Brinkmann (2009) tar upp fyra stycken etiska riktlinjer som härrör från bl.a. American psychological association (2002) som består av *informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser* samt *forskarens roll*. Tanken är att dessa områden ständigt ska återaktualiseras under forskningsprocessens gång och att forskaren ska vara öppen för att se dilemman och svårigheter (Kvale & Brinkmann 2009). Med *informerat samtycke* avses att forskaren ska ha informerats om syfte, upplägg och om det finns risker och/eller fördelar med deltagande i studien. Information om vem som har tillgång till materialet och hur studien ska publiceras är centrala. Vi fick kontakt med våra intervjupersoner på olika vis. I det ena fallet användes ett internetforum där vi skrev ett kort meddelande om att vi sökte intervjupersoner till en studie om projektet Unga möter unga. De som var intresserade fick sedan mer information på plats när vi träffade dem för intervju. De fick då bland annat läsa igenom en samtyckesblankett (se bilaga 1) där studiens syfte och utgångspunkter beskrevs samt information om frivilligt deltagande som när som helst kunde avbrytas. Den andra årskullen kontaktades via mejl där vi bifogade blanketten. Vid alla intervjutillfällen tog vi på nytt upp vad studiens syfte var och deltagarna fick möjlighet att ställa eventuella frågor som kunde ha uppkommit efter deltagarna hade läst igenom information och samtycke. Vid ett fall uppkom det att intervjupersonen hade varit orolig för att hen skulle kunna bli identifierad i studien.

Detta knyter an till kravet på *konfidentialitet* som helt enkelt betyder att deltagarnas ska förbli anonyma och att det därför är viktigt att inte avslöja privata uppgifter som kan ha framkommit i intervjun (Kvale & Brinkmann 2009). Vi

diskuterade med den berörda deltagaren om hur vi såg på saken och deltagaren poängterade att hen först varit osäker till om hen ville delta på grund av detta men att hen nu inte brydde sig. Vi har ändå tagit detta på allvar och reflekterat över dels konsekvenser av en avanonymisering och dels hur vi kan arbeta mot att detta inte sker. Givetvis har vi varit noggranna med att inte skriva ut personliga uppgifter men vi har också uteslutit beskrivningar av specifika situationer i studien som skulle kunna leda till att andra som deltagit i projektet kan identifiera intervjupersonen. Vi har i resultatet av vår studie valt att presentera intervjupersonerna helt avanonymiserat, utan vare sig namn, ålder eller någon könsidentitet. Intervjupersonerna kommer under resultat och analys därför att presenteras som IP, en förkortning för intervjuperson, och vi kommer uteslutande att använda *hen* som pronomen för att beskriva intervjupersonerna. Då vi inte har analyserat vårt material eller gjort några jämförelser utifrån kön hos informanterna ser vi det inte heller som relevant att presentera deltagarnas könsidentiteter. Vetenskapliga undersökningar bör bedömas utefter både vad som utvinns av studien och vilka eventuella negativa konsekvenser den kan få för de som deltar. Detta är vad *konsekvenser* åsyftar. Vi har bedömt de negativa konsekvenserna som små för deltagarna så länge de förblir anonyma.

Slutligen tar vi upp *forskarens roll* som tar upp forskarens egen moral, kännedom om värdefrågor och etik som centrala (Kvale & Brinkmann 2009). En av oss som gjort studien har själv deltagit i projektet och därför gått samma utbildning och samarbetat med några av våra intervjupersoner. Vi valde dock, som tidigare nämnts, att inte intervjua dem som ingått i samma grupp och därmed hade det närmaste samarbetet med den av oss som varit delaktig i projektet. Det kan både förstås som positivt och negativt att en av oss redan hade föreställningar om projektet när studien påbörjades. Det handlade inte bara om föreställningar utan också om kunskap om exempelvis hur projektets utbildning varit utformad och hur diskussioner förts studenter emellan om projektets upplevda bra och mindre bra delar. Att ha en kunskap om det område man undersöker måste förstås som positivt men det skulle också kunna leda till en minskad känslighet för att fånga upp det som går utanför den egna förståelsen och upplevelsen. Vi tror därför det var bra att endast en av oss deltagit i projektet eftersom vi tänker oss att våra ingångar därigenom kan delvis komplettera varandra.

## 6. Resultat och analys

I det här kapitlet kommer att vi gå igenom och presentera de olika övningar som vi har valt att analysera tillsammans med utdrag ur intervjuerna. Vi har kopplat vår analys av övningarna med våra teoretiska utgångspunkter för att se hur kategorier som kön, sexualitet, etnicitet och klass framträder i materialet. Vi har valt att dela in kapitlet i underrubriker där en övning utgör en rubrik, och att komplettera analysen av övningarna med intervjupersonernas syn på hur kön, sexualitet, etnicitet och klass framställs inom projektet.

### 6.1 Metodmaterialet till Unga möter unga

Vi har i vår undersökning valt att fokusera på de övningar i häftet som kallas värderingsövningar, och som går ut på att man på olika sätt ska ta ställning till påståenden eller hur man själv skulle agera i specifika situationer, med syfte att bearbeta och diskutera sina åsikter och värderingar i frågor som "saknar givna svar" (se kap. 2.3 om Värderingsövningar).

### 6.2 Lily och Andrea

Dilemma eller *4-hörnsövning* är ett vanligt sätt att utforma värderingsövningar på. Övningen utgår från en frågeställning som eleverna får ta ställning till genom att ställa sig i ett av fyra hörn som alla representerar olika alternativ för dilemmat. Det sista hörnet är alltid ett öppet hörn för egna alternativ. Tanken är, enligt kompendiet, att ledarna ska föra diskussionen på så vis att var och ett av alternativen framstår som möjliga. En av övningarna vi har valt att analysera, då den behandlar temat sexualitet, handlar om bästisarna Lilly och Andrea:

*Andrea och Lilly är bästisar. De träffas varje dag och sover också ofta över hos varandra. Lilly förstår alltmer att hon är homosexuell och förälskad i Andrea. Hur ska Lilly göra i den här situationen tycker du? Hon är rädd om vänskapen till Andrea*

1. Berätta för Andrea att hon är homosexuell, men inte att hon är kär i Andrea.
2. Berätta allt.
3. Inte säga något och försöka blir kär i någon annan.
4. Öppet hörn för egna förslag.

Hur konstrueras kön och sexualitet i övningen om Lilly och Andrea? Relationen mellan Lilly och Andrea beskrivs som en bästisrelation. De ses varje dag och sover ofta över hos varandra. Detta sätt att beskriva deras relation på kan tolkas som ett sätt att konstruera kvinnlighet och femininitet på. Kvinnor sammankopplas med föreställningar om att vara mjuka, relationsinriktade och känsllosamma (Gemzöe 2002). Man kan tänka sig att om övningen handlat om två killar så hade relationen beskrivits annorlunda då män och manlig vänskap knyts ihop med andra föreställningar.



Övningen bygger på att det finns en problematik med identifiera sig som homosexuell och att omgivningen, i det här fallet bästisen, kan, och nästan förväntas, reagera negativt. Berättelsen om Lilly kan därför tolkas som ett underliggande antagande om att det finns ett problem med att vara homosexuell. Detta kan analyseras som att övningen förutsätter heterosexualitet och därmed genomsyras av heteronormativitet. Heteronormativitet är förenklat ett förutsättande att alla är heterosexuella samt att heterosexuellt levnadssätt är det naturliga. Det som faller utanför heteronormen blir en avvikelse från normen och är därför också fel (Rosenberg, 2002). Grundantagandena i övningen om en homosexualitet som måste "outas", alltså att den homosexuella måste "komma ut", i en på förhand antagen problematisk process framställer heterosexualitet som det normala och för givet tagna medan homosexualitet framstår som det avvikande och problematiska. Detta blir synligt i övningen då ett av svarsalternativen går ut på att Lily kan "berätta för Andrea att hon är homosexuell, men inte att hon är kär i Andrea", vilket konstruerar homosexualiteten i sig som något som måste berättas, "outas".

Bromseth (2010) skriver att det finns s.k. andrafokuserade förändringsstrategier inom pedagogiska verksamheter, det som Kumashiro kallar för Utbildning om den Andra eller toleranspedagogik. Sådana strategier har för avsikt att skapa mer jämlikhet mellan grupper, men riskerar att befästa maktordningar genom att det som kan betraktas som avvikande, homo-/bisexualitet, trans, andra etniciteter än svensk, osv., tas upp som inslag eller teman i undervisningen samtidigt som "normerna i undervisningen i stort inte ifrågasätts" (s. 35). Ett vanligt grepp i toleranspedagogisk utbildning är just att problematisera omkring andra sexualiteter än heterosexuella, som i exemplet med Lily ovan. Lily inser att hon är lesbisk och är i samband med det "rädd om vänskapen till Andrea". I en annan övning i materialet som beskrivs nedan (se kap. 6.8), *Heta stolen*, är ett påstående som eleverna ska ta ställning till att "det är svårt att prata om homo- och bisexualitet". Här tycker vi att man kan se att andra sexuella praktiker än heterosexualitet framställs på ett problematiserande sätt på flera ställen i materialet. När "vi" ombeds att tycka till om Lilys situation och homosexualitet, skapas enligt Bromseth (2010, s.36) en hierarkisk relation som "ger tydliga sociala budskap om hetero- och homosexuella liv och handlingsmöjligheter".

### **6.3 Intervjupersonernas syn på sexualitet i Unga möter unga**

Hur ser intervjupersonerna på hur sexualitet förmedlas i materialet och vid utbildningen på ungdomsmottagningen? En intervjuperson svarar följande på frågan om vilka bilder av kön och sexualitet som materialet och utbildningen förmedlar:

IP3: Nä men det är väl att man... alltså... nu tar jag bara på känsla här lite men det är väl att man, att dom alltid pratade utifrån att det var kanske en kille och en tjej, alltså man pratade alltid om det först, och SEN kom... ja och sen kan också två killar... alltså att man... det primära en heterosexuell situation och sen så kommer

det andra [...] alltså att det är sekundärt, att det är liksom... ja. En minoritet eller nånting som inte är lika viktigt, det som inte står först iallafall, det får man ju med sig

När vi frågar en annan person om utbildningen och materialet i stort får vi svaret att:

I: Vad tycker du om utbildningen och materialet, utbildningsmaterialet? Du har ju varit inne lite på det men du får gärna utveckla

IP2: [---]...och så väldigt heteronormativt, många heteroexempel, så fort det var ett exempel där det skulle kunna vara ett homoförhållande så sägs det liksom... och poängteras och det är väldigt även normativt vad det gäller tvåsamhet att det liksom bara handlar om två personer som är i förhållande och allt det liksom inte är vidare där heller.

Intervjupersonerna för fram en känsla och en observation om att heterosexualitet både i utbildning och i metodmaterial presenteras som det primära. Därefter kommer det andra. Detta förtydligar de heteronormativa antagandena som finns underliggande i metodmaterialet och som vi tyckt oss kunna se i analysen av övningen om Lily och Andrea.

## 6.4 Ranya

En annan 4-hörnsövning handlar om en tjej, Ranya, som är kär och har ett förhållande med den hon är kär i, fastän hennes föräldrar förbjuder detta. Deltagarna ska sen ta ställning till vad de tycker att Ranya ska göra genom att ställa sig i olika hörn med svarsalternativ. Se övningen nedan:

*Ranya är kär. Kärleken är besvarad. Hon har ett förhållande sen två månader, trots att hennes föräldrar förbjuder detta. Hur ska Ranya göra?*

1. Sluta träffa den hon är kär i
2. Ta hem och presentera personen
3. Fortsätt träffas i smyg
4. Öppet hörn för egna förslag

Hur ser intersektionen ut mellan etnicitet, kön och sexualitet i övningen om Ranya? Problemet som övningen presenterar är att Ranya av sina föräldrar blivit förbjuden att ha ett förhållande. Ranya har inte vad man brukar kalla ett klassiskt svenskklingande namn, vilket majoriteten av namnen i materialet kan utläsas som. Det gör att namnet sticker ut och att tankarna förs till en tjej med utländsk bakgrund. När detta händer får historien en autenticitet, historien känns igen. Varför gör den det? Den utländska bakgrunden som går att inläsas i namnet Ranya förs samman med idéer om att förbjuda ungdomars relationer vilket i sin tur knyter an till en västerländsk etablerad stereotyp om ”invandrare” och ”invandrarkultur” som patriarkala och hedersrelaterade (Mattsson 2010). Att bli reducerad till en stereotyp är enligt Mattsson (2010) att bli begränsad till föreställningarna om stereotypen. Etnicitet konstrueras på detta vis, sammanbundet med kön och sexualitet, enligt stereotypen att invandrare är

patriarkala och har en konservativ sexualsyn vilket medför att unga invandrantjejer blir förtryckta. För det centrala här är att Ranya är ett flicknamn. Historien om den förtryckta invandrarflickan återkonstrueras när Ranya förbjuds att ha en relation och samtidigt sker en särskilning, en uppdelning av kategorier som blir till ett dualistiskt eller binärt motsatspar (ibid.). Denna bild av invandrare som bärare av mer patriarkala strukturer har även Bredström (2005), i tidigare forskning, påvisat att unga invandrantjejer och killar aktivt måste förhålla sig och delvis skapa sin identitet i relation till.

På samma gång som kategorin invandrare knyts till konservativitet och patriarkala strukturer konstrueras också den andra delen i det binära motsatsparet nämligen *svensk* och *svenskhhet*. Det skapas ett Vi och ett Dom som handlar om hur vi konstruerar oss själva i relation till gränser som upprättas mot *den Andre*. Det är här viktigt att poängtera att det inte är ett jämlikt motsatspar utan att en del i paret är överordnad den andre (ibid.). Den överordnade, som också är norm, är svensken. Om vi tänker oss att Ranya istället hade hetat Josefin hade antagligen historien tappat lite av sitt narrativ eftersom svenskar och sexualkonservatism inte har en given hopkoppling, det finns ingen stereotyp om den patriarkala förtryckande svensken. Tvärtom, går detta strikt mot den egenidentifierande och egenproducerade bilden av svenskar som del i de västerländska idéerna om upplysning, tolerans och demokrati. De los Reyes (2007, s.45) skriver angående svensk feminism att det, parallellt med en växande jämställdhetsideologi, vuxit fram en syn på invandrarkvinnan som traditionsbunden och att forskning visat på hur bland annat stigmatisering och nedvärderande av invandrade kvinnor varit en del skapandet av en svensk kvinnlighet. Genom att placera föreställningar om den invandrade kvinnan mot den svenska kvinnan kan svensk kvinnlighet och jämställdhet göras samtidigt som etniska och nationella gränser bekräftar detta projekt. Övningen om Ranya kan ses som att den ansluter sig till det svenska vita jämställdhetsprojektet. Genom att förlägga bilder och föreställningar om sexualkonservatism och patriarkala strukturer på *den Andre, invandraren eller icke-svensken*, i konstruerandet av etnicitet blir resultatet att svenskhhet och vithet kan fortsätta sammankopplas med dess motsats; jämställdhet och en liberal syn på ungdomssexualitet. En annan övning som också ger uttryck för ett konstruerande av ett Vi och ett Dom-tänkande är en värderingsövning inom metoden *Stå på linje*. Metoden beskrivs på följande vis i metodmaterialet:

*I den här övningen används två polariserade ställningstaganden. Sedan placerar sig deltagarna på den plats som bäst överensstämmer med vad man tycker. I förhållandet till de två polerna. I några minuter pratar man tillsammans med de som står närmast. Någon från varje diskussionsgrupp berättar sedan för hela gruppen om sina åsikter*

Påståendet som åsyftas är följande:

*Att vara tillsammans med någon från en annan kultur ger oftast:*

*Mest problem*

*Bara fördelar*

Den tilltänka linjen går alltså mellan dessa två polariserande åsikter. Problematiskt är att det talas om "en annan kultur" vilket förutsätter en första. Den första kulturen är här implicit den svenska vilken genom påståendet "att vara tillsammans med någon från en annan kultur" förstärks som norm som hierarkiskt står över *De andra* kulturerna. Påståendet är också utskrivet som att det finns en inbyggd problematik i att vara tillsammans med någon som inte tillhör samma kultur som en själv eftersom att påståendet förs fram som en diskussionsövning där linjen går mellan "mest problem" till "bara fördelar". Den underliggande problematiken tar avstamp i idén om hur den västerländska kulturen och *De andra* (avvikande) kulturerna är varandras motsatser enligt ett dualistiskt och hierarkiskt motsatstänkande.

## 6.5 Intervjupersonernas syn på etnicitet i Unga möter unga

Vi frågade intervjupersonerna vilka bilder av etnicitet som de tycker förmedlas i materialet. En del tyckte inte det var ett perspektiv som fanns med i materialet eller utbildningen så mycket. En person svarar:

IP3: Det fanns inte ett sånt perspektiv. Tycker jag inte.. (paus) generellt. [...] Utan det var liksom genom några berättelser såhär att man, eller att man kunde säga att, ja att det skiljer sig kanske ute i förorten och inne i stan, kanske inte riktigt VAD det var som skiljde sig, men bara ATT det kunde göra det... Och att om du kom i en klass där dom inte pratade svenska så kan det såklart skilja sig i språkkommunikationen, och också vad man har för erfarenheter av sex... men.. jag tycker inte det är riktigt är att ta upp ett såhär klassperspektiv eller etnicitet.. asså att prata om.. som en liksom... vad ska man säga.. en.... vad kallar vi det...

I: En maktordning?

IP3: Ja en maktordning.

En annan intervjuperson tog upp att materialet och vissa övningar inte var anpassade eller "tar hänsyn till att det kan finnas andra bakgrunder hos ungdomarna.". Vidare säger hen att:

IP1: Ja själva metoden i sig, att det kan finnas såna grejer som man inte tänker på då eftersom den här [pekar på materialet] är skriven också av, jamen folk med viss bakgrund, för oftast antar jag kanske svenska, vita som är uppväxta här och så tänker man inte på att det kan finnas vissa små saker som kan tolkas på ett helt annat sätt beroende på vad är ifrån eller vad man har för religion eller något sånt där. Så den är ju väldigt riktad mot svenska ungdomar kanske man ska säga. Som är uppvuxna här

En tredje intervjuperson säger att hen tycker att det saknas bilder av etnicitet i utbildningen och materialet, men berättar att etnicitet är något som istället har tagits upp mer av gymnasieeleverna själva under diskussioner vid lektions-tillfällena. Hen berättar att:

IP4: Det var nån som drog nåt samband... ja men såhär att "ja men det är ju samma sak som att jag blir exkluderad på grund av etnicitet" och kunde dra det till sig själv liksom att, ja jag kanske inte kan identifiera mig i vad det nu var, när vi pratade om kön eller sexualitet, för där är jag inom normen, men om vi

pratar om etnicitet istället då förstår jag ju liksom att det är samma sak... så där gjordes ändå ganska fina band... eller det drogs väldigt bra där...

Intervjupersonerna förmedlar att det saknas ett perspektiv på etnicitet i materialet, något som de upplevt ibland som problematiskt i kontakten med ungdomarna, delvis för att materialet enligt dem är anpassat för "svenska ungdomar" som "vuxit upp här". Att "svenskheter" är normen i materialet är något som även vi tyckt oss kunna se i övningarna som beskrivs. De uttrycker även att en diskussion om etnicitet utifrån maktordningar saknas i projektet. Detta har istället tagits upp av gymnasieeleverna själva, som nämns ovan, vilket kan visa på ett sådant behov, då det bör vara ledarnas ansvar att ta upp liknande viktiga saker till diskussion och inte enbart elevernas.

## 6.6 Kim

En tredje 4-hörnsövning handlar om Kim, se nedan:

*Kim är 18 år och har fast partner sedan ett år tillbaka. På sommarlovet bär det av till Grekland med bästa kompis. Under semestern träffar Kim Robin och tycke uppstår. Kim tänker på sin partner hemma, men det blir så att Kim och Robin hamnar i säng och har sex med varandra. De har bara sex en gång. Några veckor efter hemkomsten ringer Robin och säger att Kim måste testa sig eftersom Robin testats positivt för klamydia. Vad tror du Kim gör?*

1. Testar sig i smyg
2. Berättar för sin partner om otroheten
3. Gör slut för att slippa berätta
4. Öppet hörn

Hur konstrueras klass och sexualitet i övningen om Kim? Här skulle man kunna tolka semesterresan i sig som en klassmarkör, där en resa till Grekland på "sommarlovet" med sin bästa kompis är ett scenario som eleverna förväntas känna igen sig i och kunna relatera till. Att Kim har råd med en semesterresa till Grekland på sommarlovet, trots att hen går i skolan och därmed troligen inte har några större egna inkomster, antyder en viss socioekonomisk status.

Människors identitetsskapande idag är ofta mer kopplat till konsumtion än till exempel vilket yrke man har, jämfört med hur det såg ut på exempelvis 1980-talet (Holmberg, Hansson & Roos 2010). Olika konsumtionsmönster, där resvanor är ett sådant exempel, markerar hur lyckad och eftertraktad man är som person. Bourdieu ser detta, vilka konsumtionspraktiker människor utövar, som tydliga yttringar av hur social klass konstrueras i form av olika *habitus*, dvs. de vanor, normer och preferenser som sammanfaller med en viss social klasstillhörighet och som sedan insocialiseras hos individen (Bengtsson 2010). Även om fler än bara hög- och medelinkomsttagare kan tänkas ha råd med en liknande semesterresa så kan man tolka valet av plats för den här händelsen att utspela sig som ett sätt befästa en norm av att semesterresor är något man bör ha råd med. Scenariot med Kim och Robin kunde lika gärna ha utspelats på en fest hemma i Sverige. På det

sättet kan man tolka det som att exemplet osynliggör positioner där man inte har råd med liknande resor och en viss livsstil upprätthålls som norm.

Man kan anta att övningen är konstruerad på ett visst sätt, med de s.k. könsneutrala namnen Kim och Robin och Kims namnlösa "partner", för att göra en poäng av att det finns flera sätt att tolka relationen på än enbart heterosexuell. Övningen skapar en berättelse som ges autenticitet genom igenkänning, och genom att konstruera övningen på det här sättet skulle tanken kunna vara att fler än heterosexuella ska kunna känna igen sig, med syfte att utmana och/eller diskutera normer om sexualitet. Man kan dock se det som att övningen endast utmanar normer på ett visst plan, medan andra maktordningar upprätthålls och befästs.

För även om berättelsen om Kim ger utrymme för tolkning om vilka kön och sexuella praktiker som ges uttryck i övningen, så är dilemmat utformat utifrån bilden av en monogam och tvåsam relation. Kim har varit "otrogen" och "Kim tänker på sin partner hemma" men har ändå sex med någon annan. Ambjörnsson (2006) beskriver hur man kan se heteronormativitet som en maktordning som inte bara konstruerar heterosexualitet som naturligt och icke-heterosexualitet som onaturligt. Hon menar att det även finns ramar för hur sexuella praktiker ska utövas som inte bara har med vilken könsidentitet utövarna har att göra. I Gayle Rubins teori (1984) om sexuella värdehierarkier är ett sådant motsatspar monogami och polygami/promiskuitet, där monogami är den överordnade formen av sexuell praktik och polygami den underordnade. Enligt samma värdehierarki är hetero- överordnad homo- eller bisexualitet och så vidare. Den sexuella värdehierarkin påverkar hur heteronormen verkar, vilka sexuella praktiker men även inom vilken livsstil sex bör utövas för att vara acceptabelt (Ambjörnsson 2006). Detta gör att även icke-heterosexuella relationer och sexuella praktiker bör likna och falla inom resterande ramar av den sexuella värdehierarkin och heteronormen för att vara godkända och acceptabla, som i exemplet med Kim ovan. Relationen mellan Kim och Kims partner kan definieras utifrån andra sexualiteter än heterosexuell men för att berättelsen inte ska falla utanför ramarna helt utan igenkänningen och autenciteten ska kvarstå bör den läsas som monogam och att Kim har gjort "fel" som legat med någon annan. Berg (2010) beskriver att detta är något typiskt för toleranspedagogik, det vill säga att man har en pedagogik som utgår ifrån att man försöker utbilda om och diskutera kring exempelvis sexualitet på ett sätt som konstruerar vissa saker, heterosexualitet, som normalt, och vissa avvikande som onormalt och något som skall accepteras och tolereras. Hon skriver att "i ett normsystem är ofta den generella uppfattningen att ju mer normbrytaren anpassar sig till normen ju lättare blir det för normpersonen att tolerera denne" (Berg 2010, s. 222). För att det ska vara lättare att acceptera att Kims relation inte är heterosexuell bör den alltså vara monogam.

## 6.7 Intervjupersonernas syn på klass i Unga möter unga

I våra intervjuer har vi ställt frågan till intervjupersonerna hur de tycker att bilder av klass förmedlas i materialet och utbildningen, samt hur klass har förmedlats och diskuterats under lektionerna med gymnasieleverna. De flesta har svarat att klass inte förmedlas eller tas upp överhuvudtaget:

IP1: Etnicitet och klass kan jag inte tänka på att vi lyfte alls. Alltså varken vi eller eleverna.

IP2: Klass vet jag inte alls om jag tycker att det tar upp. Det är inget jag kommer på

IP4: Mmmm... det tycker jag inte. Nu har jag ju som sagt inte läst det detaljerat men vad jag kommer ihåg så kan jag inte minnas att det finns med överhuvudtaget. [---] Vissa elever har tagit upp, det är betydligt mer om etnicitet i alla fall, bland, från elevernas håll... klass har inte benämnts från en enda elev som vi har haft...

Man kan se det som att klass är relativt osynligt i materialet därför att det utgår ifrån en normativ bild där medelklassposition är den gängse utgångspunkten. Normerande positioner i samhället i stort såsom exempelvis heterosexualitet, vithet och medelklass är så självklara och tagna för givet att de därmed blir osynliga (Mattsson 2010, s. 92). Osynliga normpositioner kan också vara en orsak till att klass inte verkar bli en lika viktig aspekt att ta upp till diskussion i ett sådant här projekt, där man kan se att diskussionen framför allt är avsedd att behandla sådant som kön och sexualitet, samt etnicitet i vissa avseenden.

## 6.8 Heta stolen

*Heta stolen* är en annan typ av värderingsövning som går ut på att deltagarna sitter på stolar i en ring, varav en stol är tom. Sedan läses olika påståenden upp som deltagarna ska antingen hålla med eller inte hålla med om genom att ställa sig upp och byta plats, respektive sitta kvar. I häftet finns ett stort antal påståenden att välja mellan, där ledarna, dvs. socionomstudenterna, själva får ta upp de påståenden som de tycker är lämpliga till diskussion. Några exempel på påståenden från häftet är:

- *Man kan vara kär i flera personer samtidigt*
- *Sex kan vara ointressant*
- *Man kan bli kär med (sic) någon man bara hörts med över internet*
- *Det är svårt att prata om homo- eller bisexualitet*
- *Det är lätt att bli kompis med någon av motsatt kön*
- *Killar har svårare att visa känslor än tjejer*
- *Tjejer onanerar oftare än killar*
- *Killar pratar mer om sex än vad tjejer gör*
- *Tjejer värderas mer efter utseende än killar*
- *Killar och tjejer har lika stora sexuella behov*

Här har vi tolkat det som att övningen med de olika påståendena implicit visar vad som är normalt respektive onormalt på olika sätt. Påståendena kanske är tänkta att vara utformade på ett neutralt sätt som ska bjuda in till diskussion om normer och att det inte finns några rätt och fel i hur man kan tänka omkring det. Vi menar dock att genom att undersöka vad som tagits upp till diskussion så kan man se att det indirekt skapas bilder av vad som kan anses normalt. I flera av exemplen ovan görs påståenden vars syfte är att lyfta en viss norm till diskussion men som även riskerar att befästa normer genom det sätt som frågorna är formulerade, t.ex. “man kan vara kär i flera personer samtidigt”, “sex kan vara ointressant” eller “man kan bli kär i någon man bara hörts med över internet”. Om man vänder på det och formulerar påståendena som att “man kan vara kär i en person”, “sex kan vara intressant” eller “man kan bli kär i någon man har träffat i verkligheten”, blir de obegripliga i sin självklarhet. Heteronormativa antaganden utifrån den sexuella värdehierarkin som nämnts ovan, såsom att tvåsam, monogam kärlek är mer allmängiltig än polygam sådan, att alla människor är intresserade av och utövar någon form av sexuell praktik över huvud taget och att det vanliga och mest accepterade är att träffa sin partner genom t.ex. vänner och bekanta och inte via en dejtingsajtida eller sociala medier, ligger till grund för att dessa påståenden ens blir intressanta att diskutera (Ambjörnsson 2006).

Ett stort antal av de påståenden som finns med i Heta stolen-övningen är konstruerade som de ovan, där det bland annat påstås att “tjejer onanerar oftare än killar”, och att “killar har svårare att visa känslor än tjejer”. Att beskriva kön på det här sättet skapar och upprätthåller maktordningar på flera sätt. Dels utgår de ifrån givna antaganden och föreställningar om kön, lite som i de exempel som nämndes ovan. Meningen “killar har svårare att visa känslor än tjejer” är avsedd att skapa diskussion om könsroller och normer för vad som är manligt och kvinnligt, utifrån att manlighet och manliga egenskaper traditionellt inte förknippas med känslsamhet och omhändertagande, egenskaper som snarare har ansetts som kvinnliga (Gemzöe 2002). Att fortsätta prata om manlighet och kvinnlighet utifrån specifika egenskaper bidrar till att upprätthålla en hierarkisk maktordning där kvinnor och män i grunden anses vara olika. Det kan man också se i övningen genom att de två könen hela tiden ställs emot varandra, “tjejer onanerar *oftare* än killar” och “killar har *svårare* att visa känslor än tjejer” [vår kursivering] istället för att formulera alla exempel som det exempel där det står att “killar och tjejer har *lika* stora sexuella behov” [vår kursivering]. En sådan dualistisk syn som framställs när man ställer killar och tjejer mot varandra konstruerar kön som två binära enheter, män och kvinnor, med olika egenskaper och som också värderas olika och antas vara varandras motsatser (Mattsson 2010). I denna konstruktion, där föreställningen om kön som stabilt och enhetligt förstärks osynliggörandet av transpersoner, det vill säga könsidentiteter som inte faller inom ramarna om vad som anses vara en man respektive kvinna.



## 6.9 Intervjupersonernas syn på kön i Unga möter unga

När vi frågade intervjupersonerna om deras syn på materialet och utbildningen var det flera personer som uttryckte att de tyckte att transpersoner exkluderades och osynliggjordes. En person svarade såhär på frågan om vilka bilder av kön och sexualitet som personen tyckte förmedlas i materialet:

IP4: Att det finns män och kvinnor och ingenting där emellan, och att det finns heterosexualitet som är normen och så finns det två avvikande sexualiteter som är bisexualitet och homosexualitet. Och det är det jag tycker den betrycker... Det är väldigt väldigt binärt.

På frågan om en annan intervjuperson upplever något som särskilt problematiskt i utbildningsmaterialet i allmänhet beskriver hen att när man ställer kön mot varandra som i exemplet med Heta stolen ovan så ”utesluts överhuvudtaget alla transpersoner”.

En tredje person kommenterar också på utbildningen och materialet:

I: Sen undrar jag vad du tyckte om utbildning och materialet som ni fick? Om du har några åsikter?

IP5: Jaa överlag så har jag för mig att jag ändå tyckte att det var bra. Men liksom ett perspektiv som jag ändå saknade lite i hela projektet var väl ändå lite alltså typ ‘vad är kön?’. Eller liksom ett lite mer öppet perspektiv på trans eller... för det var väldigt mycket såhär ‘tjejer gör såhär och killar gör såhär, vad tycker du om det? stämmer det?’ alltså såhär förutfattade meningar om killar och tjejer.

Det framkommer även i några av intervjuerna att den här binära och normativa synen på kön och sexualitet är något som en del av socionomstudenterna har ifrågasatt under utbildningsdagarna:

IP2: När vi liksom ställde motfrågor om det här med att ha så himla tydligt bara frågor om tjejer och killar och att det är två poler liksom så var svaret lite såhär, från en av dom som höll utbildningen att, ‘men det här är ju verkligheten som ungdomarna lever i, vi ju måste möta dom där dom är’. Medan vi tyckte att det är ju det vi inte ska göra om det är så, vi ser ju som vår uppgift att bryta dom normerna liksom medan dom från ungdomsmottagningen inte gör det vilket vi tycker känns lite oroväckande.

Transpersoner är en väldigt utsatt grupp som har högre förekomst av psykisk ohälsa jämfört med resten av samhället. Heteronormativa antaganden och en binär syn på kön gör att transpersoner exkluderas och osynliggörs och att unga transpersoner i synnerhet är väldigt “utelämnade till värderingar och reaktioner hos skola och föräldrar” (Darj & Nathorst-Böös 2010, s. 32). Vi anser att det är djupt problematiskt att uttrycka sig så som ledarna gör enligt intervjupersonen ovan, att det är verkligheten som ungdomarna lever i, när den normativa synen på kön kritiseras. Att säga att en sådan binär könssyn är “verkligheten” riskerar att upprätthålla strukturer där transpersoner exkluderas och osynliggörs.

Det vi har sett i intervjuerna är att socionomstudenterna ofta tar upp att de tycker att kön och sexualitet förmedlas på ett visst sätt, t.ex. heteronormativt, när vi frågar om materialet och utbildningen i allmänhet. De har i flera intervjuer tagit upp detta innan vi hunnit fråga om uttryckligen om sexualitet och kön som kategorisering.

## 6.10 Dina nya grannar

En övning som vi fann särskilt problematisk ur ett intersektionellt perspektiv är en övning som i häftet kallas *Dina nya grannar* och som vi kommer att beskriva nedan:

*Deltagarna sitter i grupper om 4-5 personer och diskuterar följande scenario: Ni har köpt ett hyreshus med 4 lägenheter. Två 2:or, en 3:a och en 4:a. Din familj har bosatt er i 4:an. För att ha råd med huset ska de andra lägenheterna hyras ut så snabbt som möjligt och det får inte bli krångel med hyrorna. Ni har satt in en annons i tidningen. I hyran ingår även tillgång till tomten och under sommarhalvåret kommer ni att träffa grannar en hel del. Ni vill att de som svarar på annonsen skriver några rader om sig själva. Ni får nedanstående 10 svar där alla går med på att betala 3 månadshyror i förskott som ni har begärt. Gruppen ska nu välja ut tre av ansökningarna som ni önskar som era nya grannar.*

- *Ensamstående svensk man, 55 år. Arbetslös sedan 3 år, inga barn*
- *Ensamstående svensk kvinna, 26 år. 3 barn 2-7 år. Jobbar deltid i affär.*
- *Ensamstående svensk kvinna, 38 år. En son 15 år och skinnhead. Hon jobbar på reklambyrå.*
- *Romsk familj, mamma 32, pappa 39, mormor 65, 3 barn 5-10 år. Han driver ett skomakeri och hon är sömmerska.*
- *Ungt svenskt par i 20 års ålder. En är teaterstudent. En är konstnär.*
- *Ung man 25 år, invandrad från Iran, driver pizzeria.*
- *Svensk man 40 år, affärsman. Vill ha lägenheten som kontor/övernattninglägenhet. Han är gift och har 3 barn, men familjen ska ej bo i lägenheten, däremot har han en pitbullterrier som följer honom överallt.*
- *Ett par i 35-årsåldern, ett barn 4 år. Han är invandrad från ett afrikanskt land och djupt troende muslim. Hon är invandrad från Finland. Han är ingenjör, hon är undersköterska.*
- *Ett homosexuellt par i 30 årsåldern. Båda arbetar med design och den ena är rätt berömd. Båda männen tjänar mycket pengar.*
- *Medelålders nyskild svensk kvinna, driver en butik där hon säljer märkeskläder. Inga barn, däremot 3 katter.*

Det står inget utskrivet syfte för övningen i kompendiet men en tanke bakom övningen sades på utbildningen vara att reflektera tillsammans med ungdomarna om hur ens val kan förändras beroende vilket perspektiv man intar. Vilka önskar jag dela bakgård eller umgås med och varför? Och vilka hyresgäster vill jag som hyresvärd och husägare ha och varför?

Hur konstrueras etnicitet, klass, kön och sexualitet i övningen? Något som blir tydligt i denna övning är hur kategorin svensk är förbehållen de som inte har utländsk härkomst. Istället används *invandrad* när personen är född i ett annat land än Sverige, som i exemplet “Han är invandrad från ett afrikanskt land och djupt troende muslim. Hon är invandrad från Finland”. I ett fall används varken *svensk* eller *invandrad* utan “romsk familj” men vi undersöker först hur etnicitet skapas i relation till kategorin invandrad och till kategorin svensk. Etnicitet konstrueras när skillnader görs mellan grupper (de los Reyes 2007). En skillnadslinje dras för vem som är svensk och vem som är icke-svensk när människorna i övningen kategoriseras som antingen svenska eller invandrare; de beskrivs som svenskar eller invandrare men inte både och. Svensken är den normerande kategorin i denna dikotomi och invandraren representerar *Den Andra* (ibid).

Om vi analyserar ett av exemplen, “Ung man 25 år, invandrad från Iran, driver pizzeria.” kan vi undersöka hur etnicitet intersektionerar med klass och kön i övningen. Att man valt att låta honom driva en pizzeria kan tolkas som en svensk föreställning om invandrarens plats och möjligheter på den svenska arbetsmarknaden. Dock bör valet av just pizzeria förstås utifrån en konstruktion av både klass och etnicitet. Författarna hade kunnat skriva ut att mannen driver en restaurang, vilket ger andra associationer men pizzerian positionerar mannen som frånskild medelklassen då den gängse bilden av pizzerian och den kultur som omgärdar den kan kopplas samman med arbetarklasskultur. Det handlar om en klassmarkör utifrån livsstil, konsumtion och kultur som hänger samman med Bourdieus tankar om social klass (Bengtsson 2010). Men, och detta är det centrala, det handlar inte om vilket arbetyrke som helst. Märk väl att mannen i exemplet lika gärna hade kunnat vara rörmokare, också det ett manligt kodat arbetyrke men som inte kodas med en invandrad etnicitet. Resultatet blir såväl ett rekonstruerande som ett fastlåsande av etnicitet och klass enligt rådande föreställningar om den invandrade mannen på den svenska arbetsmarknaden och hans möjligheter. I analysen blir det tydligt hur sammanbundna och beroende kategorierna är av varandra. För att förstå hur etnicitet konstrueras i materialet blir det nödvändigt att också titta på klasskategorin och tvärtom (Mattson 2010).

Härnäst undersöks intersektionen mellan kön, sexualitet och klass i exemplet om det homosexuella paret. “Ett homosexuellt par i 30 årsåldern. Båda arbetar med design och den ena är rätt berömd”. Det framgår inte i de första två meningarna om det homosexuella paret består av kvinnor eller män utan det är i den sista meningen som detta tydliggörs. “Båda männen tjänar mycket pengar”. En tolkning av detta är att den kategori som fokuseras mest på är sexualiteten medan andra kategoriseringar blir sekundära för förståelsen av paret. Detta framgår om man jämför med flera av de andra exemplen där både etnicitet och kön markeras tydligt, t.ex. “Ensamstående svensk kvinna”, “Ensamstående svensk man”, “Svensk man 40 år, affärsman”. Varför är då sexualiteten hos just detta par mest

intressant? Vår tolkning är att anledningen ligger i att det är sexualiteten som särskiljer männen från den heterosexuella normen. Det som också kan inläsas i utsagan är att män som gör karriär inom konstnärliga yrken som design sammanförs med manlig homosexualitet enligt en stereotyp om bögen som gillar mode och är stilmedveten. Stereotyper, har som nämnts ovan, konsekvensen att en grupp eller en individ endast tillskrivs några få och förenklade karaktärsdrag som får representera allt och låser fast gruppen eller individen vid dessa föreställningar (Ambjörnsson 2006). Stereotypen av den stilmedvetne bögen kan tolkas ha följden att det homosexuella paret inte behöver beskrivas genom andra kategorier så som etnicitet eftersom det redan finns fasta igenkänningsbara karakteristika.

Den sista delen av övningen vi tar upp handlar om intersektionen i utsagan om den romska familjen. "Romsk familj, mamma 32, pappa 39, mormor 65, 3 barn 5-10 år. Han driver ett skomakeri och hon är sömmerska". Det framgår i beskrivningen av familjen att man kopplar ihop "romsk" med idéer om en traditionell familjekonstruktion. Familjen är den enda som består av tre generationer och föräldrarna är också de enda som beskrivs utifrån att det är föräldrar; "mamma och pappa", i kontrast till kvinna eller man vilket skrivs ut i de flesta andra fallen. Vi kan också läsa att pappan i familjen driver ett skomakeri medan mamman är sömmerska. Dessa kan sägas tillhöra traditionella hantverksyrken där sömmerska går att avläsas som ett kvinnoyrke medan skomakare bär på en viss manlig kod. Det rör sig om traditionella och könskodade arbetaryrken. Alla dessa utsagor bär på föreställningar som kan tolkas ha att göra med västerländska idéer om romer som etnisk grupp och om romsk kultur. Precis som tidigare exempel, när kategorin invandrad analyserats, sker en särskilning och ett konstruerande av etnicitet enligt uppdelningen "svensk" och "romsk". En tänkbar tolkning är att den romska familjen görs till *den andre* genom att exotifieras i enlighet med tankar om traditionalism och annanhet. Västvärlden kopplas samman med kultivering och utveckling medan Öst, (eller De Andra), sammanförs med primitivism, alltså idén om att människor från Öst inte är civiliserade och därmed lika utvecklade som den västerländska människan (Wikström, 2009). Den romska familjen får bära bilden av en romsk kultur som besitter traditionella mönster när det kommer till arbete- och familjekonstruktion. Föräldrarna beskrivs enligt sina familjeroller, "mamma och pappa", och inte i enlighet med kön vilken kan analyseras som att de förstås utifrån sina positioner i familjen snarare än den enligt övningen konstruerade svenska mallen där *kön* går före föräldrarollen. I exemplet "Ensamstående svensk kvinna, 26 år. 3 barn 2-7 år. Jobbar deltid i affär" kan man som jämförelse se att den "svenska" kvinnan också har tre barn men ändå inte skrivs ut som "mamma". Detta kan vara ett sätt att konstruera individualitet respektive kollektivitet. Allt detta gör sammantaget att det går att tolka exemplet som att den romska familjen exotifieras och blir bärare av en annan, mer traditionell eller till och med primitiv kultur än den svenska.

För att sammanfatta analysen av värderingsövningen *Dina nya grannar* har vi dragit slutsatserna att övningen reproducerar bilder av heteronormativitet i form av förväntad heterosexualitet samt att heterosexuella livsstilar framställs som den naturligt givna och på förhand antagna medan andra sexualiteter förblir avvikande. Vi har också tolkat det som att övningen skapar ett Vi och ett Dom när etnicitet konstrueras och att svenskhet är det som förbehålls de individer som inte har utländsk bakgrund. Vi har föreslagit att det sker en exotisering av romsk kultur och att en viss klassmarkör hänger samman med en viss etnicitet. En tanke som vi slås av är hur övningen i sin form handlar om godhet i relation till ett nyttoperspektiv. Deltagarna ombeds att hyra ut lägenheter till tre personer eller familjer och ska ta hänsyn till att det "...inte (får) bli krångel med hyrorna". Detta gör att deltagaren positioneras in i ett perspektiv som förutsätts leta efter potentiella problem med att kunna betala hyran och att de som potentiellt kan ha problem kan bli bortsållade just därför. Detta ställs mot en idé om godhet eller samvete eftersom deltagarna också kan antas veta att vissa har det svårare än andra att ta sig in på bostadsmarknaden. I övningen skrivs det också ut att: "...under sommarhalvåret kommer ni att träffa grannar en hel del". Detta kan förstås som att deltagaren bör ha i åtanke vem eller vilka de helst umgås med på sin bakgård. Vilka passar man bra ihop med och varför? En bakomliggande tanke kan vara att det ska skapa reflektion om hur vi väljer vilka vi vill umgås med men en risk är samtidigt att det förstärker rådande normer och idéer om vilka personer deltagarna önskar bo grannar med.

Så här uttrycker sig slutligen en av intervjupersonerna om hur övningen kan ses som problematisk:

IP2: Det var ju också en jättekonstig värderingsövning som vi eller som handlade om typ att om man skulle få nya grannar och så var det upplisat olika personer typ så här: romsk man eller så här... och som också känns som lite så här som det jag sa om man kan ha nåt ansvar för att bli våldtagen. Det känns som de börjar i fel ände med diskussionen, jag tycker inte man ska ge nån möjlighet att säga att jag skulle aldrig vilja bo granne med en romsk person till exempel utan man måste börja på nåt annat sätt i såna fall om man vill prata om etnicitet om det är det man vill åt

## 6.11 Våldtäkten

Den sista övningen vi kommer att ta upp är en s.k. *Stå på linje-övning*, se beskrivning nedan:

*I den här övningen används två polariserade ställningstaganden. Sedan placerar sig deltagarna på den plats som bäst överensstämmer med vad man tycker. I förhållandet till de två polerna. I några minuter pratar man tillsammans med de som står närmast. Någon från varje diskussionsgrupp berättar sedan för hela gruppen om sina åsikter.*

*En tjej följer med en kille hem efter en blöt kväll på krogen. Det finns en uttalad vilja från båda att man ska ha sex när man kommer hem till killen, men väl där så ångrar sig tjejen och säger att hon tappat lusten. Killen tar inte ett nej och det hela resulterar i en våldtäkt.*

*Har tjejen ansvar till att ha blivit våldtagen och i så fall hur mycket?*

*Har killen ansvar till att ha våldtagit och i så fall hur mycket?*

*Inte alls*

*Helt ansvarig*

Vi insåg, när alla våra intervjuer var genomförda, att denna övning och hur den är konstruerad är något som tas upp och problematiseras av samtliga intervjupersoner. Det finns dock olika uppfattningar om hur övningen har gått till, vilket kan ha att göra med att eleverna har gjort om den eller diskuterat den på olika sätt under utbildningsdagarna. Övningen verkar därför inte alltid ha sett ut exakt som ovan, men har haft samma eller liknande utgångspunkter. Då flera av personerna beskriver situationen utifrån hur det blev i klassrummet verkar det i alla fall som att det är en övning som har använts under lektionerna vid mer än ett tillfälle. En intervjuperson berättar att:

IP1: ..vi hade ju fyrahörnsövning som gick ut på att man ställer sig i det hörnet där man håller med då. Och då var det liksom, vart skulden ligger kan man säga, för att så berättade vi ett scenario där en tjej blir våldtagen, och så är det vart skulden ligger för den händelsen? Och då är det att man kan, de flesta går ju och ställer sig, ja skulden ligger på killen liksom. Sen är det ju ett hörn där det är bådas fel, eller bådas ansvar. Och sen där det är tjejens ansvar. Och då kunde det ju vara att nån, ja nån ställde sig ofta där att det var bådas ansvar, och nån kunde ställa sig att det var tjejens ansvar, liksom. Och då kan man bli ganska provocerad, liksom. Och då försökte vi prata om det på ett liksom, vi försökte prata om det. Sen är ju det svårt att veta hur mycket man ska säga att det inte är okej eller.. för det är också såhär alla har rätt att uttrycka sin åsikt. Det finns inga rätt och fel utan det handlar om vad man tycker och tänker liksom.

En annan säger att:

IP2: Och det var ett exempel med om nån tjej som hade blivit full på krogen och skulle följa med en kille hem och hon ville ha sex när dom var på krogen när dom kom hem så ville hon inte det och då var värderingsövningen: har tjejen nåt ansvar i att ha blivit våldtagen? Och jag tycker det är fruktansvärt att man ens tar upp det som en diskussionsfråga för om det då, som till exempel den klassen jag berättade om, eller det kan ju vara så som att en hel klass tycker såhär jamen då får hon skylla sig själv och så är vi där och ska träffa dom i 90 minuter har inte överhuvudtaget inte möjlighet att prata om det och det ska inte ges möjlighet att värdera om en person har nån skyldighet i att ha blivit våldtagen liksom.

Vi håller med intervjupersonerna om att övningen är problematisk, utifrån att den befäster snarare än kritiserar och diskuterar normer om våldtäkt utifrån mäns och kvinnors sexualitet. Att formulera ett påstående utifrån att kvinnan har ett ansvar överhuvudtaget, när man inledande har definierat händelsen som en våldtäkt, så bidrar man till att vidmakthålla de strukturer i samhället där kvinnors sexualitet stigmatiseras och kontrolleras och att kvinnor som öppet visar sin sexualitet har ett ansvar i eller får skylla sig själva när de blir våldtagna. Man kan också tolka det som att man upprätthåller en bild av manlig sexualitet där män har svårt att

kontrollera sig, och måste tvinga till sig sex när han får ett nej men först har fått ett ja. (Nationellt centrum för kvinnofrid 2010).

Dessutom kan det, som en av intervjupersonerna säger, vara kränkande för personer när frågan diskuteras på det här sättet:

IP3: Och då om det skulle sitta nån där som har vart utsatt för nån... asså... man vet ju inte vad folk har vart med om heller, det kunde vara jättekränkande om det sitter nån som varit utsatt för nånting, typ en liknande situation

En viktig aspekt inom normkritisk pedagogik är att aldrig låta kränkande uttalanden stå oemotsagda (Berg 2010). Utifrån detta är det djupt problematiskt att konstruera en lektion utifrån ett tänkande där det inte finns "rätt och fel" eller att alla åsikter får uttryckas, därför att om ett uttalande är kränkande mot t.ex. personer som blivit våldtagna, eller mot homosexuella, transpersoner och andra som tillhör grupper som vanligtvis exkluderas, osynliggörs och stigmatiseras, så är det uttalandet alltid något som ska tas avstånd ifrån. Flera av intervjupersonerna tar upp svårigheter att bemöta sådana uttalanden eller åsikter som kan uppfattas som kränkande. En intervjuperson svarar såhär på frågan om vilka positiva och negativa erfarenheter hen har från projektet:

IP2: ...det är väldigt roligt och det är väldigt lärorikt också lite tufft för att vi har mött lite ungdomar som har åsikter som är lite svåra att hantera för det är väldigt kort tid man är ute liksom. Så om det till exempel kommer upp såhär homofobiska åsikter så har vi inte riktigt verktyg och tid för att hantera det på ett sätt som vi skulle vilja..

## 7. Avslutande reflektion och diskussion

Vi har i den här studien haft som syfte att undersöka projektet Unga möter unga utifrån en intersektionell och en normkritisk ansats. Vi har dels analyserat metodmaterialet som används i projektet och dels genomfört kvalitativa intervjuer med studenter som deltar eller deltagit i projektet. Studien är skriven mot en fond av sexualupplysnings- och sex- och samlevnadshistoria och mot en genomgång av värdepedagogik och värderingsövningars bakgrund med avsikten att betrakta projektet Unga möter unga utifrån detta. Vi har gått in med ett intresse av att se hur ojämlika förhållanden kan skapas och hur maktstrukturer kan produceras och reproduceras genom kategorier så som kön, klass, etnicitet och sexualitet. Våra frågeställningar har varit:

- Vilka bilder av kön, sexualiteter, etnicitet och klass förmedlas i materialet?
- Hur skulle bilderna av kön, sexualitet, etnicitet och klass eventuellt kunna bidra till skapande och upprätthållande av skillnader och maktstrukturer?
- Upplever socionomstudenterna att det förmedlas sådana bilder i materialet eller i utbildningen inför projektet och i så fall vilka?

- Vad anser socionomstudenterna att effekten i så fall blir av dessa bilder?

I vår analys av materialet har vi sett hur det sker ett skillnadsskapande genom hur kategorierna klass, kön, sexualitet och etnicitet framställs. Vi har även sett att denna analys är något som vi till stor del kan se att vi har gemensamt med socionomstudenternas upplevelser av projektet, där många av dem har uttryckt en känsla av att projektet i sin helhet t.ex. har en heteronormativ utgångspunkt. Vi har sett hur olikhet skapas i projektet genom att dra gränser för svenskhet där kategorierna *svenskar* och *invandrare* särskiljs vilket leder till att maktstrukturer upprätthålls mellan normen och den avvikande. Vi har även sett hur svensk sexualsyn delvis konstrueras genom skillnadsskapande gentemot Den Andra i materialet. Det finns forskning som på olika vis behandlar hur svensk sexualsyn och normer inom sex- och samlevnadsundervisning skiftat över tid, man har bland annat undersökt hur välfärdssamhällets framväxt påverkat politiska riktlinjer och beslut. Ett område som vi förstår som eftersatt är dock att även inbegripa en postkolonial och queerteoretisk ansats och förståelse i detta. Hur konstrueras svensk sexualsyn i relation till skapandet av skillnad och kategoriseringar som t.ex. etnicitet? En reflektion vi har i relation till att studera hur olikhet och skillnad produceras i projektet Unga möter unga, och genom detta hur makt befästs, är även en grundtanke om vilka möjligheter till maktutjämning som kan utvecklas. Dels i relation till Unga möter unga men även inom liknande projekt. Man kan, likt vår studie, fästa blickarna på hur kategoriernas skapande relaterar till maktstrukturernas upprätthållande men vi skulle även vilja se forskning som fokuserar på utvecklandet av metoder inom sex- och samlevnadsundervisning som har maktutjämnande funktioner. Normkritisk pedagogik kan förstås som ett perspektiv som har ett sådant övergripande syfte och som vi gärna hade sett implementeras i det fortsatta arbetet med Unga möter unga.

När vi har analyserat metodmaterialet har vi enbart fokuserat på den del av materialet som utgörs av värderingsövningar. Flera av de övningar vi har analyserat anser vi är konstruerade på ett sätt som befäster normativa föreställningar och stereotyper om kön, sexualitet, etnicitet och klass. Detta får konsekvenser genom att personer som inte faller inom ramarna för dessa föreställningar riskerar att osynliggöras och exkluderas. Detta är en, som vi tidigare har sett, framförd kritik gentemot värderingsövningar i stort. RFSL Ungdom (2010) menar bl.a. att det här sättet att utforma värderingsövningar även kan leda till kränkningar och ställer stora krav på ledarna för övningarna att kunna bemöta t.ex. homofobiska, rasistiska eller sexistiska uttalanden som kan uppstå i diskussionerna efter en övning. Flera av intervjupersonerna har uttryckt att de upplevt svårigheter omkring just detta, att sätta gränser och bemöta potentiella kränkningar. Utifrån de risker som vi har sett ovan är vi intresserade av ytterligare forskning i ämnet som fokuserar mer på dels hur värderingsövningar och maktordningar samspelar, och dels hur det kan påverka både elever och ledare inom liknande projekt om det inte finns tillräckliga instrument för att hantera



kränkande situationer. Vi efterlyser även mer aktuell forskning omkring värderingsövningar rent allmänt, som t.ex. kan undersöka vad det grundläggande syftet med att använda värderingsövningar inom sex- och samlevnadsundervisningen är och huruvida detta syfte kan uppnås på ett bra sätt? Behovet av en sådan forskning kan antydast genom att i den kandidatuppsats som skrivits som en utvärdering av projektet så har 57 % av gymnasieleverna som deltagit i Unga möter unga uppgett att de inte tänker annorlunda efter projektets genomförande (Andersson och Shaqiri 2008).

## Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och kultur.
- Arnoldsson, C. & Shaqiri, L. (2008) *Unga möter Unga, en utvärdering*. (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för Socialt arbete, Göteborgs Universitet. Hämtad 2014-11-25 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19046/1/gupea\\_2077\\_19046\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19046/1/gupea_2077_19046_1.pdf)
- Bengtsson, Mattias (2010). *Olika sidor av klass*, i Oskarson, Maria, Bengtsson, Mattias & Berglund, Tomas (red.) *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Bolander, E. & Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande (2009), *Risk och bejakande: sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV*, Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköpings universitet.
- Bourdieu, P. (2012). *Vad är en social klass?*, i Wennerhag, Magnus, Lindberg, David & Lindgren, Johan (red.) *Klass*. Stockholm: Fronesis
- Bredström, Anna (2005). *Rasism, kön och sexualitet: en intervjustudie*. Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut
- Bromseth, J. (2010). *Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik*, i Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge
- Byréus, K. (2006). *Bella: grus och glitter 2 : för tjejgrupper*. Stockholm: KSA
- Bäckman, M (2002). Från last till lust: Om sexualitetens individualisering. I Gerholm, L. (red) *Lust, lidelse och längtan: kulturella perspektiv på sexualitet*, Natur och kultur, Stockholm, ss. 17-41.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2008), *Strultjejer, arbetssökande och samarbetsvilliga: kategoriseringar och samhällsmoral i socialt arbete*, Liber, Malmö
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007), *Diskursanalys i praktiken*, Liber, Malmö.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1109>
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- Darj, F. & Nathorst-Böös, H. (2010). *Är du kille eller tjej?: en intervjustudie om unga transpersoners livsvillkor*. 2. uppl. Stockholm: RFSL ungdom. Tillgänglig

på Internet:

<http://www.rfslungdom.se/sites/default/files/media/ardukilleellertjej.pdf>

De los Reyes, P. (2007). *Intersektionella perspektiv på etniska relationer*, i Hjerm, M. & Peterson, A. (red.). *Etnicitet: perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups utbildning

Folkhälsomyndigheten, (2014). *Utvecklingen av hälsan och hälsans beståmningsfaktorer bland homo- och bisexuella personer. Resultat från nationella folkhälsoenkäten: Hälsa på lika villkor*. Stockholm: Strömberg. Hämtad; 2014-11-25. Från:

<http://www.folkhalsomyndigheten.se/documents/nyheter-press/nyheter2014/utv-halsan-best%C3%A4mningsfaktorer-homo-bi-fina-2014.pdf>

Rubin, G. (1984), *Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality*, i Parker, Richard & Aggleton, Peter (red.) (2007). *Culture, society and sexuality: a reader*. 2. ed. London: Routledge

Helsing, B. (2012), *Berättelser från kommunikativa mellanrum - Om socionomstudenters erfarenhetsbaserade lärande i projektet Unga möter Unga*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs Universitet. Hämtad: 2014-11-25. Från:

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31495/1/gupea\\_2077\\_31495\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31495/1/gupea_2077_31495_1.pdf)

Hirdman, Y. (1989), *Att lägga livet tillrätta: studier i svensk folkhemspolitik*, Carlsson, Stockholm.

Holmberg, U., Hansson, N. & Roos, JM., (2010). *Klass och konsumtion*, i Oskarson, Maria, Bengtsson, Mattias & Berglund, Tomas (red.) *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. 1. uppl. Malmö: Liber

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). *Kvalitativ metod - en introduktion*, i Larsson, Sam, Lilja, John & Mannheimer, Katarina (red.). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur

Lennerhed, L. (1994). *Frihet att njuta: sexualdebatten i Sverige på 1960-talet*. Diss. Stockholm : Univ.. Stockholm.

Loseke, Donileen R. (2003). *Thinking about social problems: an introduction to constructionist perspectives*. 2. ed. New York: Aldine de Gruyter

Lundberg, J.G, (2007). Sex - ett kunskapsområde? I Franck, O, (red) *Genusperspektiv i skolan - om kön, kärlek och makt*. Lund, Studentlitteratur AB. ss. 7-28.

Mattsson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete: teori, reflektion och praxis*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Milburn, K. (1995) A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10 (4) ss. 407-420.  
Från: <http://her.oxfordjournals.org/content/10/4/407.full.pdf+html>

Nationellt centrum för kvinnofrid (2010). *Antologi: sju perspektiv på våldtäkt*. (1. uppl.) Uppsala: Nationellt centrum för kvinnofrid (NCK), Uppsala universitet.

RFSL Ungdom (2011) *Under huden: sexualundervisning & normkritisk pedagogik*. Stockholm: RFSL Stockholm

Roth, N., Boström, G., Nykvist, K. & Statens folkhälsoinstitut (2006), *Hälsa på lika villkor?: hälsa och livsvillkor bland HBT-personer / [Elektronisk resurs]*, Statens folkhälsoinstitut, Stockholm. Från:  
[http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/11992/HBT\\_web.pdf](http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/11992/HBT_web.pdf)

Rosenberg, T. (2002), *Queerfeministisk agenda*, Atlas, Stockholm.

Skolverket (2011). Gy 11. *Gymnasieskola 2011*. Hämtad 2014-11-25, kl 10:50 från file:///C:/Users/username/Downloads/pdf2597.pdf

Skolverket (2013), *Sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolan: sexualitet, relationer och jämställdhet i de gymnasiegemensamma ämnena*, Skolverket, Stockholm.

Statens folkhälsoinstitut, (2005) *Homosexuellas, bisexuellas och transpersoners hälsosituation: Återrapportering av regeringsuppdrag att undersöka och analysera hälsosituationen bland hbt-personer*. Rapport nr A 2005:19. Hämtad 2014-11-26 från:  
file:///C:/Users/username/Downloads/HBT%20ha%CC%88lsosituation.pdf

Statens folkhälsoinstitut, (2010) *Samtal om sexualitet: STI (sexuellt överförbara infektioner) och oönskad graviditet - förebyggande insatser och behov*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB. Från:  
<http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12413/R2010-06-Samtal-sexualitet.pdf>

Steinberg, John M. (2003). *Aktiva värderingar*. 3., omarb. uppl. Solna: Ekelund

Svedbom, J. & Åberg, K. (1997). *Värderingsövningar i skolan*. Solna: Ekelund

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006.  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-6257>

Tikkanen, R.H., Abellson, J. & Forsberg, M. (2011), *UngKAB09 - Kunskap, attityder och sexuella handlingar bland unga*. Från:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25017/2/gupea\\_2077\\_25017\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25017/2/gupea_2077_25017_2.pdf)

Vretblad, E. (2006). *Att hantera sexualiteten i det tjugonde århundradet: En studie av sexualrådgivningen på ungdomsmottagningen och förmedlingen av normer från personal till ungdom*. (Magisteruppsats). Stockholm: Institutionen för

socialt arbete, Stockholms universitet. Hämtad 2014-11-25, kl 10:05 från <http://www.fsum.org/fsum/wp-content/uploads/2011/03/Vretblad-E-2005-2006.-Att-hantera-sexualiteten-i-det-tjugonde-%C3%A5rhundrandet-en-studie-av-sexualr%C3%A5dgivningen-p%C3%A5-ungdomsmottagninegn-och-f%C3%B6rmedlingen-av-normer-fr%C3%A5n-personal-till-ungdom.pdf>

Wester, M. & Sverige. Skolverket (2009), *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen: metoden får inte bli ett självändamål*, Skolverket, Stockholm

Wikström, Hanna (2009). *Etnicitet*. 1. uppl. Malmö: Liber

## Bilaga 1, Informations- och samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Information och samtyckesblankett för C-uppsats

Detta är en studie som avser att undersöka hur kategoriseringar som kön, etnicitet, klass och sexualitet skapas i projektet Unga möter Unga. Vi kommer dels analysera det skrivna materialet och dels göra kvalitativa intervjuer med ledare i projektet.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta medverkan. I uppsatsen kommer intervjuerna att aidentifieras, dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och kommer inte spridas vidare. Materialet kommer heller inte användas för något annat syfte än till denna uppsats och ingen utomstående kommer att kunna ta del av det inspelade materialet. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras på Göteborgs Universitets hemsida.

Jag samtycker till ovanstående och jag är medveten om studiens syfte och att slutresultatet kommer att publiceras offentligt.

Ort och datum

.....

Intervjuperson

.....

Studenter

.....

.....

## **Bilaga 2, Intervjuguide**

### **Vad handlar Unga möter Unga om?**

- Vilka är dina erfarenheter av projektet? Positiva/negativa?

### **Vad tycker du är syftet med Unga möter Unga som projekt?**

- Hur kommer det sig att du tycker så?
- Hur brukar eleverna uppleva projektet?
- Vad tror du Unga möter Unga kan ge eleverna som deltagit?

### **Vad tycker du om utbildningen och materialet ni fick?**

- Var det bra/dåligt?
- Var det något du/ni upplevde som komplicerat eller problematiskt?

### **Vill du berätta hur ni tänkte när lektionerna skulle planeras?**

- Vad utgår/utgick ni i gruppen ifrån?
- Hur väljer/valde ni vilka övningar eller lekar som skulle göras?
- Vad tycker du om att använda värderingsövningar?
- Vad använde ni för övningar, varför tyckte du de var bra? Var det några som var dåliga och varför?

### **Vilka bilder av kön och sexualitet tycker du förmedlas i materialet?**

- Vilka bilder av etnicitet och klass?

### **Hur tycker du man pratade om kön, sexualitet under lektionerna?**

- Hur tycker du man pratade om etnicitet och klass?
- Hur tycker du det upplevdes av eleverna?