



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

“Det heter ju HBT...Q, va?”

- en kvalitativ studie om sexualundervisningens förhållningssätt till heteronormen.

SQ1562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 15 hp
Scientific Work in Social Work, 15 higher education credits
Kandidatnivå
Termin 6, VT 2014
Författare: Angelica Timonen och Sophia Svenjeby
Handledare: Ann Simmeborn Fleischer

ABSTRAKT

Titel: “Det heter ju HBT...Q, va?” - en kvalitativ studie om sexualundervisningens förhållningssätt till heteronormen

Författare: Angelica Timonen och Sophia Svenjeby

Handledare: Ann Simmeborn Fleischer

Nyckelord: Sex och samlevnad, heteronormen, genus, HBTQ, queerteori

I dagens samhälle existerar en mängd normativa föreställningar kring kön och sexuell läggning. Det finns tydligt bestämda ramar för vad som ingår i normen, samt vad som faller utanför och därmed stämplas som normavvikande. Idag genomsyras fortfarande hela samhället av heteronormativa antaganden. Heteronormen innebär en förväntan om att alla individer är heterosexuella och tillhör antingen gruppen man eller kvinna. Grupperna förväntas reproducera de motsatta stereotyper som finns för hur en 'riktig' man respektive kvinna ska vara. Heteronormen exkluderar de personer som faller utanför det binära könssystemet samt de individer som har en annan sexuell läggning än den heterosexuella. Dock exkluderar heteronormen även de individer som definierar sig själva som heterosexuella, men som avviker från normen genom att antingen inte vara en 'riktig' man eller kvinna eller utövar icke-normativa sexuella praktiker. Normer styr vårt synsätt, vårt tankesätt och vårt handlingsätt. De kommer till uttryck i alla kontexter vilket bidrar till reproducerandet av samhällsnormer, samtidigt som det exkluderar det normavvikande. Under de senaste åren har normers påverkan på kön och sexuell läggning blivit en mycket aktuell fråga. Ett flertal institutioner, myndigheter och organisationer har arbetat aktivt för att integrera ett normkritiskt förhållningssätt i samhället. Skolan har blivit en central del av detta arbete då denna institution bidrar till att forma barn och ungdomars förhållningssätt. Frågor kring normer ska vara integrerade i sex- och samlevnadsundervisningen vilket är det ämne som främst berör kön och sexuell läggning. Denna studies syfte var att undersöka huruvida sex- och samlevnadsundervisningen på högstadieskolor i Borås förhåller sig normkritiskt till heteronormen och jämföra undervisningen med Skolverkets direktiv. Studien bygger på empiri samlad från intervjuer med lärare på fem olika skolor. Intervjuerna utgick från tre teman; hur undervisningen rent konkret ser ut, hur den förhåller sig till normer samt vad informanternas personliga uppfattning är om undervisningen. Empirin har analyserats utifrån teorierna socialkonstruktivism och queerteori. Utöver detta har direktiv i form av lagrum, samt styrdokument publicerade av Skolverket, Socialstyrelsen och Förenta Nationerna integrerats i studien. Resultat visade på att det normkritiska förhållningssättet inte är tillräckligt integrerat i undervisningen på de berörda högstadieskolorna. Faktorer som bidrog till de ej uppfyllda direktiven bestod av brister i tid, ekonomi, samarbete och kompetens. Samtliga faktorer står i förhållande till varandra och utmynnar i att utvecklingen av ett normkritiskt förhållningssätt gentemot heteronormen begränsas.

FÖRORD

Vi vill först och främst rikta ett varmt tack till vår handledare Ann Simmeborn Fleischer. Ditt stora engagemang har både inspirerat och väglett oss. Vi tackar för tre välhandledda månader och avslutar med att säga: utan ditt stöd hade *resultatet* sett mycket annorlunda ut.

Därefter vill vi tacka våra fantastiska informanter som tog sig tiden att träffa oss och bidra med sina personliga erfarenheter. Utan er hade denna studie inte kunnat genomföras. Vi kunde se en gemensam egenskap hos er alla; att ni omedelbart var villiga att ställa upp för era medmänniskor. Tack för denna fina kvalitet!

Avslutningsvis vill vi författare även tacka varandra. Denna termin har hittills varit den mest krävande under vår universitetstid. Uppsatsskrivandet kommer minnas som en tid av mycket stress, en gnutta frustration, några tårar, men framförallt en hel del skratt. Vi har målmedvetet kämpat oss igenom alla slags hinder och tillsammans lyckats skapa någonting viktigt. Tack för gott samarbete!

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 BEGREPPSDEFINITIONER.....	3
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
1.3 FÖRFÖRSTÅELSE.....	5
2. BAKGRUND	6
2.1 STÖDMATERIAL OM SEX OCH SAMLEVNAD.....	6
2.1.1 GENUS- OCH NORMPERSPEKTIV.....	7
2.2 KURS- OCH SKOLPLANER.....	8
2.3 HISTORISKT PERSPEKTIV PÅ HBTQ.....	9
3. TIDIGARE FORSKNING	11
3.1 INTERNATIONELL FORSKNING.....	11
3.1.1 INTERNATIONELLA UNDERVISNINGEMODELLER.....	11
3.1.2 UNDERVISNING SOM AVSKRÄCKNINGSMETOD.....	12
3.2 NATIONELL FORSKNING.....	13
3.2.1 LÄRARES KUNSKAPSBEHOV.....	13
3.2.2 DET SVENSKA KLASSRUMMET.....	14
3.2.3 RÄTTEN TILL NORMKRITISK UNDERVISNING.....	15
3.2.4 SOCIALSTYRELSEN OCH SKOLVERKET.....	17
4. TEORI	18
4.1 SOCIALKONSTRUKTIVISM.....	18
4.2 QUEERTEORI.....	19
5. METOD OCH GENOMFÖRANDE	23
5.1 FORSKNINGSMETOD.....	23
5.2 URVAL.....	24
5.3 DATAINSAMLING.....	25
5.3.1 INTERVJUGUIDE.....	25
5.3.2 INTERVJUER.....	26
5.4 ANALYSMETOD.....	27
5.5 INFORMATIONSSÖKNING.....	29
5.6 ARBETSFÖRDELNING.....	30
5.7 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	30

5.8 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	32
5.9 METODKRITIK.....	33
6. RESULTAT	36
6.1 PRESENTATION AV INFORMANTER	36
6.2 UNDERVISNINGENS RAMAR OCH INNEHÅLL.....	37
6.2.1 STRUKTUR.....	37
6.2.2 INNEHÅLL.....	38
6.2.3 METOD.....	39
6.3 LÄRARNAS UTGÅNGSPUNKTER	40
6.3.1 LÄRARNAS INTRESSE SOM DRIVKRAFT.....	40
6.3.2 ELEVERNAS INVERKAN PÅ UNDERVISNINGEN.....	41
6.3.3 KUNSKAPSBRIST.....	43
6.4 KRITISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT GENTEMOT HETERONORMEN	45
6.4.1 GENUS.....	45
6.4.2 HBTQ.....	48
6.4.3 NORMER KRING SEX.....	49
6.5 FÖRBÄTTRINGSOMRÅDEN	51
6.5.1 ÄMNETS UTVECKLING.....	51
6.5.2 AMBITIONER KONTRA BEGRÄNSANDE FAKTORER.....	52
6.6 SAMMANFATTNING	54
7. AVSLUTANDE DISKUSSION.....	56
8. FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	60
9. REFERENSER	61
BILAGA 1. Tackbrev till medverkande informanter	65
BILAGA 2. Intervjuguide	66

1. INLEDNING

I dagens samhälle existerar en mängd olika normativa föreställningar kring kön och sexuell läggning. Dessa föreställningar reproduceras ständigt i alla olika sociala sammanhang och har därigenom normaliserats. Processen resulterar i att vi sällan ifrågasätter stereotyper då de ses som förgivettagna sanningar. Alla har vi säkert hört någon säga “män kan inte göra två saker samtidigt”, “kvinnor kan inte köra bil” eller “bögar är fjolliga”. Dessa uttalanden reproducerar stereotypa antaganden som begränsar synen på samtliga samhällsgrupper. I samhället finns tydligt bestämda ramar för vad som ingår i normen, samt vad som faller utanför och därmed stämplas som normavvikande. Det normavvikande blir ofta stigmatiserat och utsätts därmed för exkludering och diskriminering.

Vad som bör eller inte bör definieras som ett socialt problem kan i många avseenden ses som en svårbesvarad fråga. Meeuwisse och Swärd inleder sin bok *Perspektiv på sociala problem* (2002) med en diskussion kring vad som kan definieras som ett socialt problem. Deras slutsats är att det inte kan finnas några ramverk för vad ett socialt problem är, då alla problem upplevs och uppfattas på olika vis. En allmän tolkning är dock att sociala problem uppstår när en eller ett flertal individer far illa, psykiskt eller fysiskt, på grund av sociala omständigheter. Tidigare forskning visar på att diskriminering är vanligt förekommande i skolor på grund av normer kring sexualitet och genus, vilket påverkar den sexuella hälsan bland eleverna. Denna studie fokuserar inte främst på undervisning i pedagogiskt syfte, utan på hur sex- och samlevnadsundervisningen kan främja sexuell hälsa bland ungdomar. För att beskriva vad sexuell hälsa innebär lyfts följande citat publicerat av WHO (World Health Organization, 2015):

“Sexual health is a state of physical, mental and social well-being in relation to sexuality. It requires a positive and respectful approach to sexuality and sexual relationships, as well as the possibility of having pleasurable and safe sexual experiences, free of coercion, discrimination and violence”.

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter (2015a) har vidare publicerat sin utvecklade definition av sexuell hälsa med grund i WHO:s definitionförklaring. RFSL menar att sexuell hälsa är att bli accepterad som du är på både individ-, grupp- och samhällsnivå. Det är väl känt att grupper som avviker från heteronormen har blivit utsatta för allvarlig diskriminering, och fortfarande blir det. I Sverige har acceptansen för människor med normavvikande uttryck utvecklats och blivit större. Detta betyder emellertid inte att sociala problem

som exkludering och diskriminering inte existerar. RFSL hävdar att huvudorsaken till att människor med normavvikande uttryck tidigare och fortfarande blir diskriminerade är ett resultat av stigmatisering. Goffman (2011) beskriver att stigmatisering handlar om avvikelser från normen. Normer är socialt konstruerade, vilket innebär att även bestämmelser kring vad som ska definieras som normavvikande är socialt konstruerat. Goffman förklarar att stigmatisering sker när samhället kategoriserar avvikande minoriteter och tillskriver dem sociala identiteter. Genom kategorisering associeras individerna i dessa minoriteter med samhällets mindre önskvärda egenskaper. Grupperna blir på grund av detta exkluderade från normen och kategoriserade som avvikare vilket resulterar i ojämlikhet och diskriminering.

Sociala problem uppstår när en individ eller grupp far illa psykiskt eller fysiskt på grund av sociala omständigheter (Meeuwisse & Swärd, 2002). Eftersom individer och grupper som avviker från heteronormen far illa genom exkludering och diskriminering har denna studie en direkt koppling till socialt arbete. Det ingår i det sociala arbetets fält att arbeta genom både preventiva och direkta insatser för att reducera utsatthet. Genom att integrera och normalisera stigmainfektade begrepp och frågor skapas möjligheten att utveckla ett inkluderande förhållningssätt i samhället. Ett samhälle där normavvikande uttryck får möjlighet att normaliseras innebär ett potentiellt framtida samhälle där människor ej blir exkluderade och diskriminerade för dem de är.

Stigmatisering som resulterar i exkludering och/eller diskriminering av vissa individer eller grupper existerar överallt i samhället. Vi tror dock att skolan har en stor inverkan på barn och ungdomars framtida förhållningssätt. Genom undervisningen förmedlar skolan olika samhällsperspektiv som kan influera eleverna. Vi anser därför att en studie om hur denna undervisning är utformad kan vara av stor vikt.

1.1 BEGREPPSDEFINITIONER

Uppsatsen bygger på specifikt utvalda begrepp som aktivt används inom forskningsämnet. Nedan följer en lista med begreppsdefinitioner som är publicerade på RFSL:s (2015b) hemsida. I listan har endast de begrepp som är relevanta för studien tagits med.

En: Används synonymt med pronomenet ”man” i vardagligt [tal] men är inte könat.

Bisexuell: En person som har förmågan att bli kär i, kåt på eller attraherad av människor oavsett kön.

Genus: Ett ord som syftar på det sociala könet, eller det sätt på vilket vi reproducerar kön i samhället. Det handlar till exempel om hur vi skapar normer för manligt och kvinnligt i vår vardag genom kroppsspråk, val av kläder, yrken, intressen och så vidare. Hur genus konstrueras beror på historiska, sociala och kulturella sammanhang. Vad som anses vara manligt eller kvinnligt är därigenom något som ständigt förändras.

Hbtq: Ett paraplybegrepp för homosexuella, bisexuella, transpersoner samt andra personer med queera uttryck och identiteter.

Hen (henom): Könsneutrala pronomen.

Heterosexuell: En person som har förmåga att bli kär i, attraherad av eller kåt på personer med annat och/eller motsatt kön.

Heteronorm: Enligt heteronormen förväntas människor vara antingen kvinna eller man och ingenting annat, och man talar om dessa två som motsatta kön. Kvinnor och män förväntas vara olika; feminina respektive maskulina. Alla förväntas vara heterosexuella och eftersträva monogama parförhållanden.

Homosexuell: En person som har förmågan att bli kär i, kåt på och/eller attraherad av personer av samma kön.

Identitet: En människas uppfattning om vem den är, något som påverkas av andras uppfattning av vem en är.

Kön: Begreppet kön är en socialt konstruerad kategori som används för att dela in människor i grupperna kvinnor och män. Kön kan delas in i fyra olika delar:

Biologiskt kön - Definieras utifrån inre och yttre könsorgan, könskromosomer och hormonnivåer. Biologiskt kön avgörs av hur den fysiska kroppen ser ut.

Juridisk kön - Det kön som står registrerat i folkbokföringen, pass eller legitimation.

Könsidentitet/mentalt kön - En persons självupplevda kön, det vill säga det kön en person känner dig [sic!] som. Ingen utom personen själv kan bestämma detta och var och en har rätt att själva avgöra vilken könsidentitet en har.

Könsuttryck - Hur en person uttrycker sitt kön. Det görs till exempel genom kläder, kroppsspråk, frisyr, smink, socialt beteende och röst.

Normer: Oskrivna regler, förväntningar och ideal som handlar om vad som anses vara positivt, önskvärt och fördelaktigt och vad som inte är det.

Queer: Ett brett begrepp som kan betyda flera olika saker men i grunden är ett ifrågasättande av heteronormen. Många ser sin könsidentitet och/eller sin sexualitet som queer. Queer kan innebära en önskan att inkludera alla kön och sexualiteter eller att inte behöva identifiera/definiera sig.

Transperson: Transperson är ett paraplybegrepp. Med transpersoner menas oftast personer som genom sina könsuttryck och/eller könsidentiteter avviker från könsnormen. Det kan till exempel vara transvestiter, transgenderister, dragkings/dragqueens, transsexuella, intergender och intersexuella.

Uppsatsens författare tar avstånd från könade begrepp och använder istället de könsneutrala pronomen *en* och *hen*. Könade begrepp används endast i de fall då det brukas i refererad litteratur samt i citat från intervjuerna. Likaså kommer benämningarna HBTQ (homosexuella, bisexuella, transpersoner och queera) och HBT (homosexuella, bisexuella och transpersoner) användas utifrån hur det uttrycks i litteratur och annat som det refereras till. I de fall där uppsatsens författare gör beskrivningar används benämningen HBTQ vilket är det begrepp som är vedertaget idag.

I uppsatsen används begreppen normkritiskt förhållningssätt, normkritiskt perspektiv samt normkritisk pedagogik. Begreppen normkritiskt förhållningssätt och normkritiskt perspektiv används synonymt och syftar till ett ifrågasättande synsätt på normer i omgivningen. Begreppet normkritisk pedagogik syftar till undervisningens utformande utifrån ett ifrågasättande synsätt på normer. Samtliga begrepp är centrala för uppsatsen då studien har en normkritisk utgångspunkt.

1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att undersöka huruvida sex- och samlevnadsundervisningen på högstadieskolor i Borås förhåller sig normkritiskt till heteronormen, vilket inkluderar begreppen genus och sexuell läggning. Syftet är också att göra en jämförelse mellan högstadieskolornas undervisning och Skolverkets direktiv om integrering av ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen.

Undersökningen utgår från följande fyra frågeställningar:

- Hur ser sex- och samlevnadsundervisningen ut på högstadieskolor i Borås?
- Hur förhåller sig undervisningen till frågor kring heteronormen?
- Vad är lärarnas personliga uppfattning om undervisningen utifrån heteronormen?
- Är undervisningen utformad i enlighet med Skolverkets direktiv om integrering av ett normkritiskt förhållningssätt?

1.3 FÖRFÖRSTÅELSE

Intresset för forskningsämnet har för oss som författare varit utbredd under en lång tid då frågor kring integrering av ett normkritiskt förhållningssätt varit centrala under tidigare utbildningar, men även under den nuvarande socionomutbildningen på Institutionen för Socialt Arbete. Intresset för just det aktuella forskningsämnet expanderades under utbildningens profilkurs *Föräldraskap, kön och sexualitet* på termin fyra. Kursen fokuserade delvis på sociala konstruktioner kring kön och sexualitet vilket skapade ett större intresse för dessa frågor. Kursen vidgade våra perspektiv och intresset för skolans inverkan på ungdomar i form av integrering av ett normkritiskt förhållningssätt växte. Att fokusera på det aktuella forskningsämnet var ett resultat av intresse som utgick från erfarenheter och fördjupning i litteratur.

Det bör framföras att vi författare instämmer med både socialkonstruktivismens och queerteorins ifrågasättande synsätt på kön och sexualitet som förgivettagna sanningar. Teorierna har färgat vårt förhållningssätt och utgjort en del av vår förförståelse. Perspektivet på omvärlden som uppbyggd av sociala konstruktioner har således påverkat framställningen av studien. I likhet med socialkonstruktivismen menar Gadamer (1997) att objektiv kunskap inte existerar. Gadamer förklarar att den personliga förförståelsen ständigt påverkar vårt sätt att tänka, tolka och agera. Den kunskap du förvärvar passerar först dina tidigare erfarenheter vilka appliceras på och omformar kunskapen. Du kan således endast förstå ett fenomen utifrån din egna världsbild. Detta beror på att alla fenomen är sociala konstruktioner som i sin tur påverkar och formar individens världsbild. Således är även fenomenet *världsbild* en social konstruktion. Brinkmann och Kvale (2009) diskuterar utifrån Gadamer teori om förförståelsens påverkan i relation till vikten av ett professionellt arbete. De menar att en som professionell aldrig kan nå fullständig objektivitet. Däremot kan en eftersträva ett så objektivt synsätt som möjligt genom ett medvetet förhållningssätt. Vi har försökt att arbeta utifrån en gemensam reflektion och diskussion för att skapa medvetenhet. Genom denna medvetenhet har vi varit noggranna med att låta den skriftliga slutprodukten vila på adekvata teorier, tidigare forskning och empiri. Vi vill dock poängtera Gadamer (1997) teori kring förförståelsens påverkan och är medvetna om att denna influerat arbetsprocessen. Denna studie bygger därmed ej på objektiv kunskap då den i sig själv är en social konstruktion som påverkats av författarnas subjektiva världsbilder.

2. BAKGRUND

Skolverket är en förvaltningsmyndighet för skolan som bland annat ansvarar för skolans måldokument, uppföljning, kvalitetssäkring och fortbildning (Skolverket, 2013a). Kapitlet inleds med en redogörelse för väsentliga delar ur Skolverkets stödmaterial kring sex- och samlevnadsundervisningen för lärare i årskurs 7-9. Vidare beskrivs stödmaterialens anvisningar kring hur ett genus- och normperspektiv bör integreras i undervisningen. I nästkommande avsnitt presenteras de ämnen som enligt Skolverket ansvarar för att inkludera frågor gällande sex och samlevnad. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om utvecklingen av HBTQ-frågor i Sveriges.

2.1 STÖDMATERIAL OM SEX OCH SAMLEVNAD

År 1955 blev sexualundervisningen obligatorisk i Sverige bland annat av skälet att föräldrar inte ansågs ha den kunskap som krävdes för att ge ungdomar en bra upplysning kring ämnet. År 1956 publicerades den första handledningen från Kungliga Skolöverstyrelsen, numera Skolverket. Handledningen var mycket detaljerad för hur lärare skulle undervisa och handlade om hur sexualundervisningen skulle ha rollen som moralens väktare där det talades om olika risker. Handledningen utvärderades under en period av tio år och år 1977 publicerades en ny handledning. Även denna var mycket detaljerad för hur läraren skulle undervisa men denna gång präglades handledningen av 70-talets friare syn på sexualitet samt av jämställdhetsfrågor mellan kvinnor och män. Handledningen *Kärlek känns! förstår du* publicerades 1995 och behandlade frågor utifrån ungdomars egna berättelser till skillnad från tidigare handledningar (Skolverket, 2013b). I dagens stödmaterial beskriver Skolverket (2013b) hur lärare bör undvika att moralisera och istället lyssna på vad eleverna har att säga på ett öppet sätt. Eleverna och deras tankar ska vara i fokus i diskussionen medan läraren ska finnas där som en diskussionsledare och värna om respekten och allas integritet.

Sex-och samlevnadsundervisningen ska enligt Skolverket (2013b) integreras i undervisningen på tre olika sätt; enskilda lektioner/dagar/insatser, fånga frågan i luften, samt ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete. De enskilda dagarna kan gå ut på att till exempel uppmärksamma Kvinnodagen eller World Aids Day. Enskilda lektioner skulle kunna handla om könssjukdomar och preventivmedel eller frågor om kopplingar mellan kön, identitet och sexualitet. Stödmaterialen använder begreppet *fånga frågan i luften* och beskriver hur detta kan göras genom att uppmärksamma händelser som sker i ungdomarnas vardag, i skolan eller i media och lyfta dessa frågor till diskussion om så

behövs. Vidare beskrivs hur ämnesintegrering handlar om att inkludera jämställdhet, sexualitet, kön och relationer i alla de olika ämnen som eleverna studerar. Detta ska hjälpa eleverna att få perspektiv och förstå de aktuella begreppen i olika sammanhang. Ett ämnesövergripande arbete kan samordnas genom att exempelvis historieläraren och religionsläraren under en period arbetar med sex och samlevnad parallellt i de olika ämnena för att ge eleverna olika perspektiv på ämnet. Utöver att integrera sex och samlevnad i de olika ämnena kan även lärarna samarbeta och samordna ett ämnesövergripande projekt som tar upp olika perspektiv på ämnet. Skolverket framför att detta kräver tid, organisering och mycket samarbete.

2.1.1 GENUS- OCH NORMPERSPEKTIV

Skolverket (2013b) ger i sitt stödmaterial tydliga anvisningar för hur perspektivet genus ska finnas med i sex- och samlevnadsundervisningen. Med detta menas att undervisningen ska förhålla sig kritiskt till normer gällande kön. Exempelvis skapar normer kring kön förväntningar på att klä sig på ett visst sätt, ha en viss frisyr, gilla en viss typ av musik, samt göra vissa yrkesval beroende på vilket kön en tillhör. I många situationer värdesätts manliga egenskaper högre än kvinnliga vilket generellt sett skapar en högre maktposition för män jämfört med kvinnor. Skolverket hänvisar i sitt aktuella stödmaterial till en kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen utförd 1999. Granskningen beskriver att skolan ska försöka undvika kategoriserande av flickor och pojkar utifrån deras kön och istället se de som individer. Detta för att inte förstärka normer kring kön. Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt respektive manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2013b).

Skolverket (2013b) beskriver hur det finns flera olika begränsande normer inom området kön men även inom sexualitet och relationer. Inom sexualitet och relationer finns flera normer för vem, hur, när, vilken plats, hur ofta samt med hur många en kan ha sexuella förbindelser med. Detta kallas för heteronormativitet och handlar om att en viss sorts heterosexuell relation är det mest naturliga och *korrekta* sättet att leva på. Heteronormen reproduceras och framhävs dagligen i samhället genom media, vardagliga samtal, lagstiftning, vårdkontakter och så vidare. Människor har en stark vilja att passa in i normen och i grund och botten handlar det om makt. Den *korrekta* heterosexuella relationen värdesätts högre än andra relationer och ges därmed en maktposition. Utöver detta beskriver Skolverket hur HBT-frågor tidigare hade en tendens att bli ett eget moment i sexualundervisningen istället för att integreras i

ämnet. Skolverket framför hur detta kan leda till att en pratar om HBT-personer som *de andra* och samtidigt förutsätter att alla i klassrummet är heterosexuella vilket därmed förstärker ett *vi och dem*. Att ha HBT som ett separat moment kan handla om att en vill skapa en större förståelse, acceptans och respekt för den gruppen. Skolverket framför dock hur detta kan förstärka tankar om vad som är *normalt* kontra *avvikande* och att de som faller inom normen ges en maktposition gentemot dem som inte gör det. Genom att inkludera alla olika sexuella identiteter under hela undervisningen undviker en att förstärka normen ännu mer.

2.2 KURS- OCH SKOLPLANER

Frågor om normer, jämställdhet, sexualitet och relationer ligger på alla lärares ansvar eftersom de ingår i skolans värdegrundsarbete. Dock finns det somliga ämnen som har ett större ansvar än andra gällande dessa frågor vilket beror på att vissa kursplaner innehåller fler perspektiv på frågor kring sex och samlevnad än andra (Skolverket, 2013b). Dessa ämnen är idrott och hälsa, religionskunskap, samhällskunskap, historia, naturkunskap, biologi, bild, engelska, svenska och svenska som andraspråk och musik (Skolverkets upplysningstjänst, 30 mars, 2015). Nedan följer några utdrag ur de olika kursplanerna för årskurs 7-9.

I kursplanen för biologi nämns exempelvis "[m]änniskans sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar" (Skolverket, 2013b, s. 21). I kursplanen för samhällskunskap beskrivs detta som "[u]ngdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning" (Skolverket, 2013b, s. 22). Även kursplaner för mer praktiska ämnen så som idrott och hälsa samt bild berör dessa frågor. Inom idrott och hälsa ska "[h]ur individens val av idrotter och andra fysiska aktiviteter påverkas av olika faktorer, till exempel av kön" integreras i undervisningen (Skolverket, 2013b, s. 23). Inom ämnet bild ska "[b]ilder som behandlar frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas" behandlas (Skolverket, 2013b, s. 23). Skolverket beskriver att den traditionella uppdelningen med att biologiämnet behandlar den kroppsliga aspekten och samhällskunskapen behandlar den sociala aspekten har luckrats upp med dessa nya kursplaner.

De nya kursplanerna innehåller flera aspekter på sex och samlevnad gällande normer kring kön och sexualitet. Dock ser det inte likadant ut gällande skolplanerna. Oscarssons (2005) rapport om RFSL:s skolplansundersökning redogör för alla kommuners skolplaner. Undersökningens syfte var att granska huruvida skolplanerna benämner sexuell läggning, könsidentitet, jämställdhet och etnicitet gällande diskriminering. Resultatet av undersökningen visade att 1 av 269 skolplaner tog upp könsidentitet, 14 av 269 tog upp sexualitet/sexuell läggning/homofobi, 169 av 269 tog upp etnicitet, 186 av 269 tog upp

jämställdhet mellan könen och 206 av 269 tog upp diskriminering. Detta visar rent konkret hur endast ett fåtal skolplaner tar upp sexualitet/sexuell läggning/homofobi. Endast *en* skolplan tar upp könsidentitet. Oscarsson menar att detta kan bidra till ett osynliggörande av HBT-ungdomar i skolvärlden och även till att medvetenheten kring HBT-frågor inte ökar bland elever och lärare.

2.3 HISTORISKT PERSPEKTIV PÅ HBTQ

HBTQ-personers rättigheter och villkor har förändrats genom historien vilket i sin tur har påverkat allmänhetens attityder gentemot icke-heterosexuella läggningar. Den historiska utvecklingen kring HBTQ är kopplad till studien då begreppet lyfts fram av Skolverket (2013b) som framför att sex- och samlevnadsundervisningen ansvarar för att integrera frågan.

Begreppet HBTQ är mycket nytt i jämförelse med den historia som finns kring olika sexuella läggningar. Internationellt sett sträcker sig historien ända till tiden före kristus då poeten och lärarinnan Sapfo skrev om sin kärlek till kvinnor på ön Lesbos. Sveriges HBTQ-historia kan sägas ha börjat år 1907. Det var året då begreppet homosexualitet användes för första gången i en bokrecension om *Psycopathica Sexualis* skriven av tysken Krafft-Ebbing (RFSL, 2015c). HBTQ-personer har i svensk historia blivit exkluderade, diskriminerade och straffade på grund av sina sexuella läggningar. Det är inte förrän under de senaste decennierna som villkoren för HBT-personer har förbättrats markant gällande både lagrum och attityder (Borgström, 2011). Några viktiga förändringar i Svensk lag skedde år 1944 då homosexuella förbindelser mellan vuxna avkriminaliserades, 1972 då Sverige blev första landet i världen att införa rätten till könskorrigering och byte av juridiskt kön, 1979 då Socialstyrelsen avskaffade homosexualitet som en sjukdom, 1995 då partnerskapslagen trädde i kraft och 2009 då äktenskap könsneutraliserades i Sverige (RFSL, 2015d). Borgström (2011) understryker att alla dessa framsteg är ett resultat av den starka förändringskraften som finns hos de homo- och bisexuella samt transpersoner som vägrat låta andras fördomar begränsa deras handlingsutrymme.

Trots framgångar inom politiken innebär det dock inte att homofobin i samhället är utrotad eller att HBT-personer lever under samma förutsättningar som heterosexuella. Idag ger sig homofobin många gånger uttryck på ett annorlunda och mer förfinat sätt än tidigare, den är dock inte borta. Om en tittar på andra länder än Sverige kan en se att homosexuella förföljs och till och med avrättas på vissa håll i världen. Formellt sett råder jämlikhet i Sverige men inte alltid i praktiken (Borgström, 2011). Detta kan påvisas exempelvis genom det stora antalet hatbrott med homofobiska motiv. Brottsförebyggande rådets statistik uppskattar antalet hatbrott med homofobiska motiv till 25000 för år 2012 (BRÅ, 2012). RFSL (2015e) menar att de homofobiska hatbrotten ökar och hänvisar till SÄPO som uppger att de vanligaste

brotten är ärekränkning, misshandel och olaga hot. Vidare framförs att det finns flera olika studier som påvisar att det är en högre risk att homo/bisexuella försöker ta sitt liv än heterosexuella. RFSL påpekar att det inte finns någon forskning om transpersoner varken inom området hatbrott eller suicid. Utöver detta påvisas ojämlikheten i Sverige genom att homo- och bisexuellas migrationsmönster skiljer sig jämfört med den övriga befolkningen. RFSL hänvisar till en svensk studie utförd år 2000 som visar på att 45 procent av de svarande homo- och bisexuella upplever att de inte kan bosätta sig vart som helst i landet. Påverkansfaktorer som framfördes var bland annat intolerans, okunnighet, våld och sträng religiositet.

Borgström (2011) understryker hur homofobin i samhället inte har upphört att existera utan i viss mån endast genomgått en moderniseringprocess då den inte längre ses som politiskt korrekt att ge uttryck för. Borgström framför hur homofobi är ett konstruerat fenomen som är tillfällig och föränderlig. Vidare förklarar författaren att den existerande homofobin är begränsande och förtryckande men framförallt helt irrationell.

3. TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt redovisas de vetenskapliga artiklar och rapporter som vi anser relaterar till det aktuella forskningsämnet. Publikationerna är noggrant utvalda efter relevans utifrån anknytning till studien, samt utgivningsår. Då sex- och samlevnadsundervisning har pågått under en mycket lång tid, medan frågor kring heteronormen är relativt moderna valde vi att fokusera på mer nyutkommen forskning. Alla publikationer är utgivna inom de närmsta tio åren som passerat, förutom en artikel som talar om den historiska utvecklingen. Kapitlet kommer att inledas med en internationell överblick och sedan leda vidare till nationell forskning.

3.1 INTERNATIONELL FORSKNING

3.1.1 INTERNATIONELLA UNDERVISNINGEMODELLER

De amerikanska forskarna Elia och Eliason (2010) har skrivit artikeln *Discourses of Exclusion - Sexuality Education's Silencing of Sexual Others*. Studien undersöker skolbaserad sexualundervisning från en historisk översikt som sedan leder vidare till ett internationellt perspektiv. Författarna baserar sin studie på böcker, artiklar och rapporter skrivna av forskare och relaterade organisationer. Studien visar på att det i USA historiskt sett förekommit en dominerande undervisningsmodell vilket varit en så kallad *abstinence-only sexuality education*, eller avhållsamhetsmodellen. Modellen har inte endast präglat USA, utan även resten av världen, och gör det än idag. Denna typ av undervisning negligerar oftast de aspekter av sex och sexualitet som inte ingår i programmets normer och ramar.

Undervisningens syfte är att lära ungdomar att avhållsamhet är det enda alternativet. Utöver avhållsamhetsprogrammet har det även varit vanligt förekommande att överhuvudtaget inte undervisa i sex och samlevnad utifrån ståndpunkten att barn inte ska associeras med sådana typer av diskussioner.

Idag utmanas den traditionella undervisningen av modernare program. SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States) är en organisation som utformar sex- och samlevnadsprogram. SIECUS mål är att integrera ett normkritiskt förhållningssätt och strävar mot en undervisning som inkluderar alla individer oavsett sexuell läggning eller uttryck. Dessa program lärs ut till lärare på skolor i USA som är intresserade av att undervisa med denna typ av perspektiv. Författarna menar att det kommer krävas mycket arbete för att förändra skolans traditionella undervisningsmodell.

Artikeln hänvisar till en studie där undersökningen visar att endast 14 procent av skolorna i USA diskuterar sexuella läggningar. Elia och Eliason understryker att ett antiförtryckande förhållningssätt måste introduceras i samhället för att frågor kring HBTQ ska inkluderas i undervisningen på ett konstruktivt sätt.

3.1.2 UNDERVISNING SOM AVSKRÄCKNINGSMETOD

De australienska forskarna Harrison och Hillier (1999) har publicerat artikeln *What Should Be the 'Subject' of Sex Education?*. Artikeln beskriver hur utgångspunkten i sex- och samlevnadsundervisningen varit, och på många skolor fortfarande är, en typ av avskräckningmetod för att förebygga att ungdomar har sex. Studien baseras på böcker, artiklar och rapporter skrivna av forskare, samt undersökningar gjorda av The National Centre in HIV Social Research. Harrison och Hillier kunde utifrån dessa studier finna att mycket av innehållet i sexualundervisningens kursplaner var konstruerade för att informera studenterna om de negativa sidorna kring ämnet sex. Undervisningen fungerade i denna bemärkelse som en avskräckningmetod för att minska antalet tonårsgraviditeter, samt spridningen av könssjukdomar. Även här utgår undervisningsmodellen från avhållsamt program där monogama och heterosexuella förhållanden förespråkas. HBTQ-gruppen beskrivs och anknyts endast till negativa termer som HIV och AIDS i avskräckningssyfte. Författarna poängterar det vara av stor vikt att ändra utgångspunkten i undervisningen och tala om ämnet i positiv bemärkelse för att undvika stigmatisering. Istället för att avskräcka och skapa klyftor genom att främja normer och stigmatisera det normavvikande, bör undervisningen ha som utgångspunkt att skapa förståelse för alla aspekter av sex och samlevnad.

Ovannämnd forskning menar att den normstyrda undervisningen exkluderar och diskriminerar HBTQ-personer. Den traditionella undervisningen med fokus på avhållsamhet, monogami och heterosexualitet till en mer normmedveten undervisning är under ständig utveckling. Att införa nya program med nya tankesätt och perspektiv tar dock tid och kräver arbete då detta är att motsätta sig samhällets traditionella normer. Harrison & Hillier (1999) föreslår att alla aspekter av sexualitet och könstillhörighet bör inkluderas i undervisningen och diskuteras i positiv bemärkelse för att normalisera det avvikande. Även Elia och Eliason (2010) föreslår att undervisningen internationellt bör fokusera på en mångfald av ämnets olika aspekter och skapa ett normaliserande synsätt på normavvikande sexuella läggningar och uttryck. De menar även att lärare bör förhålla sig demokratiskt till undervisningen och angripa aktuella frågor på ett kritiskt och inkluderande vis. Ett normkritiskt förhållningssätt anses vara nödvändigt i undervisningen för att skapa en bredare förståelse och därmed inkludera alla individer oavsett kön och sexuell läggning.

Internationell forskning (Elia & Eliason, 2010) beskriver Sverige som ett undantagsfall med synnerligen modern sex- och samlevnadsundervisning i jämförelse med resten av världen. Nedan beskrivs fyra nationella publikationer som valts ut för att skildra Sveriges undervisning och visa på om det praktiska utförandet stämmer överens med styrdokumentens direktiv om integrering av ett normkritiskt förhållningssätt.

3.2 NATIONELL FORSKNING

3.2.1 LÄRARES KUNSKAPSBEHOV

År 2006 utförde EU:s Equalprogram en undersökning genom projektet *Under Ytan*. Undersökningen sammanställdes av Sahlström (2006) i rapporten *En utmaning för heteronormen: lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. Studien syftade på att lyfta frågor kring sexuella läggningar, heteronormativitet och homofobi i olika arbetsmiljöer. *Under Ytan* undersökte bland annat hur undervisningen såg ut på olika skolor, samt hur kunskapen bland lärare förhöll sig till de aktuella frågorna. Huvudsyftet var att lokalisera eventuell diskriminering bland elever, men även bland lärare. Projektet skickade ut enkäter till 4000 lärare, varav 1400 svarade. Genom enkäterna kunde *Under Ytan* visa på resultat både gällande kunskapsbrist bland lärare och konkreta bevis på vardaglig diskriminering. 90 procent av informanterna ansåg att deras yrkesutbildning inte hade förberett dem för att hantera frågor kring sexuella läggningar och homofobi. 97 procent svarade även att de hade fått mycket lite kunskapsutveckling kring sexuella läggningar och homofobi under sin yrkesverksamma tid. 77 procent svarade att de erhöll ett intresse av att tillhandahålla sig mer kunskap om sexuella läggningar och homofobi. Dessa resultat visar ur ett lärarperspektiv att ansvariga utbildare saknar fullständig kompetens och därmed även befogenhet att undervisa om frågor kring sexuella läggningar. Enkätresultaten visade även på att diskriminering kopplat till kön och sexuella läggningar inte var ovanligt på de deltagande skolorna. 50 procent av informanterna svarade att detta var en ofta förekommande typ av diskriminering bland eleverna. I lärarrummet ansåg även 15 procent att det var vanligt förekommande att bland lärare ha en kränkande jargong gällande kön, samt 11 procent gällande sexuell läggning.

Under Ytan påpekar att skolan är en central del av samhället som påverkar och formar den nya generationen. Att inte förse lärare med tillräcklig förståelse och kunskap är att motarbeta förutsättningarna för en adekvat undervisning. *Under Ytan* understryker att skolans ansvarsområde inte

enbart är att undervisa, utan även att introducera nya förhållningssätt och forma samhällsmedborgare som ska leva och verka i ett demokratiskt samhälle. Rapporten hänvisar till Skollagen (SFS 1999:886) §2:

”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden”

Utifrån Skollagen menar *Under Ytan* att skolan innehar en stor och betydande roll för att forma den nya generationen och det framtida samhället. För att genomföra detta på ett adekvat sätt krävs rätt förutsättningar i form av tillräckliga kunskaper. Enkätresultaten visade på att lärare själva ej anser sig vara kompetenta att undervisa i det undersökta ämnet. Undersökningen visade även på att det förekommer en utbredd diskriminering bland både lärare och elever kopplat till kön och sexuella läggningar. *Under Ytan* menar att skolan idag är långt ifrån att uppnå de aktuella styrdokumentens riktlinjer och mål. Det krävs fokuserad undervisning på lärarprogrammet, samt kontinuerlig fortbildning under den verksamma arbetstiden för att ett motsvarande utförande ska tillämpas.

3.2.2 DET SVENSKA KLASSRUMMET

Den svenska forskaren Lundin utförde 2014 en studie där hen undersökte sex- och samlevnadsundervisningen på svenska skolor utifrån ett queerperspektiv. Studien sammanställdes i den vetenskapliga artikeln *Inviting queer ideas into the science classroom - studying sexuality education from a queer perspective*.

Lundin samlade empiri genom videoobservation under avsnittet sex och samlevnad på NO-lektioner (Naturorienterade ämnen) i två högstadielklasser. Sammanlagt gjordes observationer på 14 lektioner. Lundin studerade hur heteronormativitet rekonstruerades i klassrummen utifrån en analysmodell som hen själv arbetat fram i den tidigare artikeln *Building a framework to study the hetero norm in praxis* (Lundin, 2011). Analysmodellen består av sju delar; upprepning av önskvärdhet, dikotomisering av kön, differentiering av sexualiteter, positionernas hierarki, marginalisering, problematisering, och personifiering. I den aktuella undersökningen valde Lundin att använda sig av de fyra första delarna av analysmodellens ramverk då de avser att utmana heteronomen som konstruktion. Den första delen av

Lundins (2011) analysmodell, upprepning av önskvärdhet, bygger på Butlers teori om normers upprepande karaktär. Dikotomisering av kön utgår från genus och således de normer och förväntningar som finns på män respektive kvinnor. Den tredje delen, differentiering av sexualiteter, syftar på att synliggöra hur sexuella läggningar särskiljs från den normativa heterosexualiteten. Den sista delen, positionernas hierarki, baseras på Foucaults maktteorier och avser att ifrågasätta hierarkier med avseende på sexualitet.

Lundin (2014) kunde genom sin analysmodell utreda elever och lärares utförande, agerande och beteende. Ett mönster som kunde redovisas var hur heteronormen ständigt rekonstruerades genom begreppsval, agerande och reagerande i olika diskussioner. Exempelvis fanns det en delad fördom om att heterosexualitet var den sexuella läggning som alla uttalat sympatiserade med. Samtidigt förhöll sig eleverna negativa till homosexualitet och andra sexuella läggningar eller uttryck som ansågs vara avvikande. Lundin knyter sina resultat till Foucaults och Ambjörnssons maktteorier kring sexualitet. De menar att hierarkier bland sexuella läggningar och normer kring vad som anses vara normalt eller avvikande är socialt konstruerade. De sociala konstruktionerna påverkar normernas maktposition och legitimerar vissa fenomen, medan de illegitimerar andra. Detta innebär att de fenomen som ingår i normen får en högre maktposition. Maktpositionen innebär att fenomenen förutsätts i samhället och därmed aldrig ifrågasätts. De fenomen som däremot anses avvika från normen blir emellertid centrum för en kategoriserande och ifrågasättande process.

Lundin (2014) menar att trots direktiv kring hur sex- och samlevnadsundervisning bör utföras kan hen genom sin empiri visa på att detta inte genomförs i praktiken. Lundin menar att det behövs mer forskning kring hur undervisningen bör utföras för att bryta heteronormativa mönster och därmed skapa ett normkritiskt perspektiv.

3.2.3 RÄTTEN TILL NORMKRITISK UNDERVISNING

I ett samarbete mellan Rädda Barnens Ungdomsförbund och Rädda barnen utfördes en undersökning kring skolans undervisning kopplat till sexualitet och kön i Sverige (Jonstoj & Sjögren, 2009). Undersökningen sammanställdes i rapporten *”Varför måste man inte komma ut som hetero?” - normer kring sexualitet och kön hos barn och unga*. Syftet med rapporten var att undersöka hur skolans utförande förhåller sig till Barnkonventionens ramverk kring skydd mot diskriminering. Studien utgår från styrdokument, lagar och anvisningar, samt hämtar empiri från en undersökning med 200 deltagare. Deltagarna har intervjuats eller medverkat i fokusgrupper där citat från diskussioner blivit en del av rapportens empiri.

Rapporten inleds med en förklaring på hur normer dagligen påverkar individer och samhället (Jonstoj & Sjögren, 2009). Vidare förklarar författarna att dessa normer måste ifrågasättas för att motverka en miljö som exkluderar och i sin tur diskriminerar individer. En rättighet för barn är att ansvariga lärare har den kunskap som krävs för att undervisa kring relevanta ämnen och frågor. Undervisningen ska inkludera en mängd begrepp och frågor i ämnet sexualitet, samt ifrågasätta de normer som finns för att motarbeta diskriminering. Rapporten hänvisar till Skolverkets (2013c) värdegrund:

“Läroplanen för grundskolan säger också att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet”

Resultat från datainsamling visade på att frågor kring sexualitet och kön inte är tillräckligt integrerade i undervisningen idag (Jonstoj & Sjögren, 2009). Rapportens informanter kunde på olika vis beskriva hur undervisningen utgår från ett heteronormativt förhållningssätt och därmed inte ifrågasätter normer till den grad som den bör göra enligt styrdokument. Exempelvis nämns oftast inte ordet *heterosexualitet* då detta anses tillhöra normen och därmed det 'normala' alternativet som deltagarna antas tillhöra. I relation till detta talas det istället ofta om HBT-personer i negativ bemärkelse och som någonting avvikande. Resultat kan också visa på att könsstereotyper ständigt rekonstrueras i undervisningen och därmed formar elevernas synsätt. Rapporten klargör utifrån resultat av datainsamling att “[...] skolan brister i sitt ansvar att tillgodose alla barns behov när det gäller hbt-frågor och att ifrågasätta normer kring sexualitet och kön. Alla barn som går i skolan ska skyddas av skollagen och diskrimineringslagen. Dessa lagar ska skydda skolelever från att bli kränkta och diskriminerade” (s. 55).

Jonstoj och Sjögren (2009) menar att en normkritisk pedagogik måste införas för att motverka diskriminering i skolan. De avslutar rapporten med att bland annat föreslå att utbildning i normkritisk pedagogik ska vara inkluderat i lärarprogrammet, samt att fortbildning som berör samma område ska finnas för de lärare som redan är yrkesverksamma. Rapporten hänvisar till ett pressmeddelande där Skolverket (2009) skriver att “målet med lagen [mot diskriminering] kan uppnås först när personal, barn, elever och studerande blir medvetna om normer, det vill säga sina föreställningar om vad som är normalt och avvikande. Därför föreslår Skolverket att ett normkritiskt perspektiv förankras i lärarutbildningen”.

3.2.4 SOCIALSTYRELSEN OCH SKOLVERKET

År 2010 tilldelades Skolverket ett uppdrag från Socialdepartementet där syftet var att förstärka elevhälsan på skolor i Sverige. Skolverket och Socialstyrelsen (2014) inledde därför ett samarbete där myndigheternas mål var att utveckla en handbok som beskriver hur skolans arbete ska utföras. Rapporten *Vägledning för elevhälsan* sammanställer olika styrdokument som tillsammans utgör en vägledning för verksam personal på grund- och gymnasieskolor. Rapporten berör inte endast pedagoger, utan alla medverkande på skolan så som rektorer, skolsköterskor, kuratorer och psykologer.

Många av de samlade direktiven har redan nämnts. Det bör dock understrykas att publikationen består av uttalanden från Socialstyrelsen och Skolverket om att ett genus- och normkritiskt perspektiv ska vara ett övergripande inslag i skolans undervisning. De menar att undervisningen ska ifrågasätta heteronormen och aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för samtliga elever oavsett kön, sexuell läggning eller uttryck. Skolverket och Socialstyrelsen (2014) förklarar dessa uttalanden med följande citat: "Att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för elever innebär i praktiken att motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling" (s. 25). De menar att skolan genom ett normkritiskt förhållningssätt ska inkludera alla individer samt normalisera normavvikande sexuella läggningar och uttryck. Genom en normkritisk pedagogik kan sociala problem som diskriminering, trakasserier och kränkande behandling motverkas.

Rapporten framför att samtliga individer i skolans verksamhet ska arbeta för att främja elevernas hälsa både fysiskt och psykiskt då detta är i enlighet med aktuella direktiv. Styrdokument i form av lagrum samt direktiv från Skolverket, Socialstyrelsen och FN visar att elever har rätt till en normkritisk undervisning. Skolan *ska* utifrån detta inkludera alla aspekter av sex och samlevnad och aktivt arbeta utifrån ett normkritiskt perspektiv för att motverka sociala problem.

4. TEORI

Denna studie utgår från ett queerteoretiskt perspektiv för att se på genus, sexuella läggningar, könsroller och normer. Queerteorin utgår från socialkonstruktivismens kritiska perspektiv på att alla fenomen är socialt konstruerade. I detta kapitel presenteras inledningsvis socialkonstruktivismens bredare betydelse. Därefter beskrivs queerteorin mer utförligt då dess fokus är att kritiskt ifrågasätta heteronormen.

4.1 SOCIALKONSTRUKTIVISM

Barlebo Wenneberg (2000) beskriver socialkonstruktivismen som ett kritiskt perspektiv inom humaniora och samhällsvetenskap som ifrågasätter verkligheten och inte tar det omedelbara för givet. Socialkonstruktivismen förhåller sig därmed kritiskt till att det skulle finnas någon essens eller verklig sanning och menar att vår verklighet består av sociala konstruktioner. Socialkonstruktivismens mål är att avslöja det vi anser vara naturligt och belysa hur social påverkan skapar det som syns på ytan.

Barlebo Wenneberg förklarar till exempel hur vi människor kan handla varor genom att ge kassörskan en skrynklig papperslapp. Detta är möjligt endast av anledningen att samhället kommit överens om att denna papperslapp representerar något annat – ett värde. Att papperslappen, alltså sedeln, har ett värde i sig är endast en social konstruktion. Ett annat exempel är hur människor uttrycker sorg. Att gråta anser de flesta vara kroppens sätt att uttrycka sorg och således en av naturen skapad reaktion på sorg. Dock ser reaktioner på sorg olika ut i olika kulturer. I vissa kulturer reagerar en inte med tårar utan istället med ilska och aggression. Giddens (2009) förklarar att den sociala verkligheten kan skilja sig åt mellan olika kulturer och även mellan olika människor inom samma kultur. Således är reaktioner på sorg en social konstruktion vilken uppkommit av sociala processer som kan utforma sig olika beroende på kulturellt sammanhang.

Vidare förklarar Barlebo Wenneberg (2012) hur socialkonstruktivismen även kan appliceras på familjemönster och kön. Tanken om att modern och fadern är de som av naturen är närmast barnet kan ses som en social konstruktion. Med detta menas att familjekonstruktionen *mamma, pappa och barn* ifrågasätts som den naturliga familjeformen. Konstruktionen ses som skapad av sociala processer snarare än något naturligt skapat av naturen. Således existerar ingen familjekonstellation som är mer eller mindre naturlig än någon annan. Barlebo Wenneberg förklarar vidare hur socialkonstruktivismen många gånger appliceras på kön med feministiska inslag. Ett exempel på detta är Butler (2006) som beskriver hur genus och sexualitet är sociala konstruktioner. Genom att se på kön genom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ser en skillnaderna mellan könen som konstruerade snarare än

biologiskt eller fysiologiskt bestämda. Giddens (2009) framför att strikta socialkonstruktivister menar att det inte finns *några* skillnader mellan könen som är biologiskt skapade då alla skillnader är skapade av sociala processer. Thomsson (2012) beskriver att sådana processer skulle kunna vara bemötande och uppfostran av nyfödda barn vilket genererar skillnader mellan könen. Därmed är egenskaper som anses vara typiskt manliga respektive kvinnliga inte fasta då dessa sociala processer som formar barnet är i ständig förändring. Exempelvis ansågs det på 1700-talet vara manligt att gråta medan det idag anses vara ett uttryckssätt främst för kvinnor. Därmed kan skillnaderna mellan könen inte sägas vara något biologiskt eller naturligt (UMO, 2015).

Barlebo Wenneberg (2012) redogör för hur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan appliceras på många olika slags fenomen. Hen poängterar att en bör vara kritisk till uppfattningar kring den sociala verkligheten som naturlig och oföränderlig.

4.2 QUEERTEORI

Giddens (2009) förklarar att queerteorin bygger på ett socialkonstruktivistiskt förhållningssätt och fokuserar på konstruktioner kring genus, kön och sexualitet. Queerteorin syftar till att kritiskt ifrågasätta samhällets föreställningar om normalitet kring dessa konstruktioner. Detta innebär bland annat att den sexuella kvinnokroppen respektive manskroppen ifrågasätts, likaså deras förväntade åtrå till varandra. Trots att queerteorins syfte är att kritisera den förgivettagna heterosexualiteten är inte ambitionen att likställa homosexualitet med heterosexualitet. Avsikten är istället att uppmana till ett tänkande bortom dessa kategoriseringar. Dock förklarar Ambjörnsson (2006) hur begreppet *queer* enligt Rosenberg är svårt att definiera eftersom dess syfte är att utmana kategoriseringar och därav inte själv omvandlas till en.

Queerteorin är starkt influerad av bland annat Judith Butlers teorier kring genus och sexualitet som sociala konstruktioner (Giddens, 2009). Butlers (1990) utgångspunkt är att det inte finns någon ursprungssexualitet eller ursprungskön. Detta benämns som *kritisk genealogi* och innebär att det inte finns någon given sexualitet som är det rätta eller naturliga levnadssättet. Butler beskriver hur våra identiteter istället formas genom upprepade handlingar som är både språkliga och kroppsliga. Detta benämner Butler som *den heterosexuella matrisen* vilket är ett teoretiskt begrepp som förklarar hur kulturen genom ett maktsystem i kombination med diskurser skapar förbud respektive påbud för att försäkra att människor formas till heterosexuella individer. Butler (2005) förklarar vidare hur den heterosexuella matrisen inte kan särskiljas från kön då matrisen kräver ett genussystem med två tydligt

identifierbara kön/genus. Ett kvinnligt/feminint genus och ett manligt/maskulint genus. Dessa två definieras som motsatser samtidigt som de förväntas att sexuellt begära varandra. Inom queerteorin återkommer kritik både gentemot den heterosexuella matrisen och föreställningar kring kön. Dessa konstruktioner kan också benämnas som heteronormen respektive genus.

Utifrån queerteorins kritiska genealogi tas inte heterosexualiteten för given utan ses som socialt, historiskt och kulturellt skapad (Ambjörnsson, 2006). Den norm som finns kring heterosexualitet kallas för heteronormen och innebär att samtliga individer i samhället antas vara heterosexuella eller bör vara heterosexuella eftersom det enligt normen är det naturligaste levnadssättet (Butler, 2006). Därmed anses till exempel homosexualitet och bisexualitet vara något avvikande. Dock faller inte alla heterosexuella praktiker inom heteronormen. För att falla inom heteronormen krävs det att den heterosexuella praktiken sker på ett 'korrekt' sätt. Ambjörnsson (2006) beskriver forskaren Gayle Rubins sexuella värdehierarki vilken syftar till att redovisa för hur det inte endast finns *en* sorts heterosexuell praktik och hur därmed även heterosexuella kan falla utanför ramen för vad som anses vara normalt. Exempel på sexuella praktiker som faller inom normen är heterosexuellt, inom äktenskapet, monogamt, tvåsamt, samma generation, utan porr och/eller hemma. Exempel på det motsatta som inte faller innanför normen är homosexuellt, tillfälligt, ensamt eller i grupp, generationsskillnad, med porr och/eller i parken. Dessa normer kan också benämnas som *sexuella script* (Berg, 2009a). Sexuella script är en del av Simon och Gagnons teorier vars socialkonstruktivistiska förhållningssätt gentemot sexualitet ligger till grund för queerteorin (Giddens, 2009). De sexuella script som råder kan undersökas genom komponenterna *med vem, när, hur* och *var* en får ha sex. Genom den sexuella värdehierarkin blir det tydligt hur heteronormen handlar om många fler aspekter än endast den sexuella läggningen heterosexualitet. Berg (2009b) beskriver hur dessa sexuella script även påverkar synen på vad som är 'riktigt' sex. Berg menar att penetration, alltså penis i slida, förväntas ingå i heterosexuellt sex. Allt annat så som kramar, kyssar och smeksex kallas för förspel. En sexuell akt ska bestå av penetration för att enligt normen ses som riktigt sex.

Den rådande heteronormen skapas genom att institutioner, lagar, strukturer, relationer och handlingar i samhället upprätthåller och reproducerar föreställningen om att ett heterosexuellt förhållande, där en enligt normen *manlig* man åtrår en enligt normen *kvinnlig* kvinna, är den naturliga levnadsformen (Ambjörnsson, 2006). Reproducerandet av heteronormen sker även genom att det avvikande ses som en stereotyp. Att stereotypisera innebär att en tillskriver en kategori förenklade egenskaper vilket gör kategoriseringen enligt stereotypen förutsägbar. Icke-heterosexuella ses många gånger som förutsägbara medan heterosexuella ses som mångfacetterade. Ambjörnsson beskriver hur media och offentligheten endast lyfter upp den homosexuella mannen som en partyglad stämningshöjare som gillar schlager och shopping. Den heterosexuella mannen lyfts däremot upp i många olika sammanhang och blir därmed

inte sammankopplad med givna egenskaper på samma sätt. Stereotypiseringar tillskrivs även ofta egenskaper som enligt normen ses som oönskvärda. Det finns flera exempel som visar på hur icke-heterosexuella genom historien har beskrivits som ensamma, olyckliga eller isolerade. Oavsett om de tillskrivna egenskaperna är oönskvärda eller ej resulterar detta i ett begränsande och osynliggörande då inte alla individer inom kategorin identifierar sig med dessa egenskaper. Goffman (2011) beskriver hur tillskrivandet av oönskvärda egenskaper på normavvikande grupper resulterar i stigmatisering. Goffman förklarar att stigmatisering sker när samhället kategoriserar avvikande minoriteter och tillskriver dem sociala identiteter. Grupperna blir på grund av detta exkluderade från normen och kategoriserade som avvikare.

Då heteronormen och sexualitet är starkt kopplat till genus framför Ambjörnsson (2006) Butlers ståndpunkt om att det inte går att särskilja dessa. Detta eftersom det enligt den heterosexuella matrisen krävs att en maskulin man åtrår en feminin kvinna. För att uppfattas som till exempel en *riktig* kvinna krävs det att omgivningen uppfattar din kropp som biologiskt kvinnlig, att du beted dig normativt kvinnligt och att du dessutom har rätt sorts begär, vilket är det heterosexuella. Om du avviker från något utav dessa krav ses du inte som en *riktig* kvinna. Därmed är begreppet genus centralt i beskrivningar kring sexualitet.

Simone de Beauvoir menar att “[m]an föds inte till kvinna, man blir det” (Hydén & Månsson, 2006, s. 278). Beauvoirs utlåtande kan jämföras med Butlers (2006) beskrivning av genus som något som *görs* istället för något som *är*. På engelska uttrycks verbformen som *doing gender* - att göra kön (Elvin-Nowak & Thomsson, 2012). Enligt genusteorin skapas våra kön genom våra handlingar och därmed är påstådda naturliga skillnader mellan män och kvinnor socialt konstruerade snarare än biologiskt deterministiska (Hydén & Månsson, 2006). Thomsson (2012) beskriver i sin bok *Att göra kön* hur detta skapande av könen påbörjas direkt vid födseln då omgivningen tolkar barnets yttre karaktärsdrag till att antingen vara en flicka eller en pojke. När könet konstaterats vid födseln börjar *görandet* från omgivningen i form av hur barnet exempelvis kläs eller bemöts. Från födseln påbörjas alltså en feminiseringsprocess respektive maskuliniseringsprocess beroende på vilket kön du tolkas ha. Denna process skapar normer kring kön som sedan reproduceras genom föreställningen om att det finns tydliga könsskillnader. Till exempel kan en ofta höra hur människor säger att “kvinnor är mer omhändertagande än män”, “män kan inte göra två saker samtidigt” eller “män tänker oftare på sex än kvinnor”. Normerna styr oss och så länge vi till exempel fortsätter tillåta män att endast göra en sak i taget upprätthålls normen. Thomsson (2012) framför att de skillnader som många gånger ses som självklara i själva verket inte har några vetenskapliga belägg. Hen förklarar att det nog snarare är så att vi människor med ögat söker efter bekräftelse på det vi redan tror oss veta. Författarna till den ovannämnda boken *Att göra kön* skriver att det är som om de flesta *vill* att det ska finnas skillnader mellan kvinnor och män.

Underrubriken till samma publikation lyder *om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män* vilket sammanfattar hur viktig den tydliga könsskillnaden i samhället upplevs vara.

Det är dock viktigt att poängtera att det inte endast är normer om motsatserna manligt och kvinnligt i den binära bemärkelsen som är av betydelse utan att även allt som faller där emellan på något sätt förhåller sig till genus (Butler, 2006). Att endast sammankoppla genus med maskulin/feminin, man/kvinna, manlig/kvinnlig motarbetar det som begreppet är avsett till att förhindra. Butler förklarar hur heteronormativiteten kräver ett binärt genussystem där mäns respektive kvinnors kroppar är begripliga utifrån deras kön. Att tillhöra könet kvinna respektive man ska alltså vara tydligt begripligt för omgivningen genom representation av det kön en har. Genussystemet medför att transpersoner, intersexuella och andra som faller utanför de begripliga ramarna exkluderas och diskrimineras. Detta då kön är mer komplext än "vagina=kvinna" och "penis=man" (RFSL, 2015f). Inom genusforskning finns tankar om att det binära genussystemet kan ersättas med ett mångfaldigande av genus. Dock anser Butler att en inte behöver skapa nya problematiska kategoriseringar i samband med uppbyggnaden av den binära kategoriseringen.

Sammanfattningsvis är queerteorin ett verktyg för att kunna se på genus, sexualitet och normer ur ett kritiskt perspektiv samt att kunna ifrågasätta deras förgivettagna sanningar. Queerteorin syftar till att luckra upp dessa sanningar helt snarare än att skapa fler begränsande kategoriseringar (Ambjörnsson, 2006).

5. METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta kapitel kommer vi stegvis att redogöra för studieprocessens metodiska tillvägagångssätt och utförande. Bryman (2011) understryker vikten av transparens och menar att det utifrån vetenskapliga forskningskriterier är grundläggande att detaljerat beskriva samtliga delar av det metodiska utförandet. Genom att redovisa alla aspekter av uppsatsen skapas en möjlighet för läsaren att kritiskt granska studien. För att uppnå tillräcklig transparens följer nedan en utförlig beskrivning av den systematiska tillämpningen i samtliga delar av uppsatsbearbetningen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där delar av metod och genomförande kritiserar.

5.1 FORSKNINGSMETOD

Val av forskningsmetod bör enligt Trost (2010) vara ett konsekvent beslut utifrån det aktuella syfte som styr studien. Beslutet ska således stå i anslutning till att så distinkt som möjligt besvara frågeställningarna kring det valda forskningsämnet. Enligt Larsson (2005a) är avsikten med en kvalitativt inriktad forskningsmetod att studera och analysera det subjektiva perspektivet av ett fenomen. Då intentionen med denna studie var att undersöka forskningsämnet ur ett lärarperspektiv med avsikt att analysera informanternas personliga upplevelser och uttryck valde vi att arbeta utifrån den kvalitativa forskningsmetoden.

Studien utgår från en abduktiv metodansats då en kombination av både deduktiv och induktiv metodik har tillämpats. Larsson (2005b) beskriver deduktion som en teoristyrd metod där studien har sin utgångspunkt i förvalda teorier som styr forskningens fokus. Induktion saknar på förhand utformade hypoteser och utgår istället från insamlad empiri vilket i sin tur förevisar avgränsade och relevanta teorier. Primärt utgick studien från en deduktiv ansats då förarbetet byggde på queerteorin. Queerteorin har påverkat undersökningen genomgående i alla avsnitt av studien från framställande av forskningsämne till avslutande diskussion. Metodansatsen övergick dock till att bli abduktiv då vi utifrån resultaten av datainsamlingen valde att även applicera ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på studien.

Vidare har vi valt att använda oss av en hermeneutisk forskningsansats för att uppnå en vetenskaplig förståelse av studiens material. Detta tolkningsperspektiv fokuserar enligt Bryman (2011) på ändamålet att förstå ett material utifrån dess dåvarande samt nuvarande kontext. Tolkning av datainsamling har

skett utifrån den så kallade hermeneutiska cirkeln. Enligt Brinkmann och Kvale (2009) innebär den hermeneutiska cirkeln att texter tolkas utifrån mindre delar i relation till helheten. Materialet bearbetas i flera steg och omgångar på ett spiralliknande vis. Genom att konkretisera samband mellan delar och helhet kan en framkalla en större förståelse för källans verkliga innebörd. Att arbeta utifrån en hermeneutisk forskningsansats var ett metodval med syfte att som författare skapa mer adekvat förståelse för empirin och därmed gestalta en så sanningsenlig bild av forskningsämnet som möjligt. Detta kommer behandlas nedan i avsnittet analysmetod.

5.2 URVAL

Urvalsgruppen bestämdes strategiskt utifrån de kriterier som syfte och frågeställningar format. Inom dessa ramar fastställdes kriteriet att urvalsgruppen endast skulle bestå av lärare som faktiskt undervisar i sex och samlevnad på högstadieskolor i Borås. Bryman (2011) beskriver denna samplingsteknik som ett målstyrt urval, vilket kännetecknas av att intervjupersonerna är selekterade utifrån relevans kopplat till den aktuella problemformuleringen. I samråd med handledare bestämdes det att antalet informanter skulle fastställas genom teoretisk samplingsmetod, vilket innebär att intervjuer fortgår tills det att materialet är mättat (Bryman, 2011).

Innan kontakt togs med skolor studerades Skolverkets ramverk kring sex- och samlevnadsundervisning för att få en bättre kunskap kring ämnets struktur. I Skolverkets (2013a) stödmaterial för sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år kan en läsa att frågor kring jämställdhet, sexualitet och relationer ska integreras i alla skolans ämnen. En förberedelse inför studien genomfördes därför med syfte att undersöka om integrering av ämnet faktiskt fullbordas i praktiken. I undersökningen kontaktades rektorerna på Borås fem största centrala högstadieskolor. Valet att kontakta just dessa skolor utgick från argumenten att de representerar en stor del av undervisningen då de ansvarar för flest elever i Borås stad. Skolorna skiljer sig dessutom mycket åt utifrån spridning av socioekonomisk status, bakgrund och etnicitet hos eleverna. Studien baserades på en olikfördelad spridning för att få en så nyanserad empiri som möjligt.

Första kontakten med rektorerna gjordes direkt på skolorna då tidigare erfarenheter visat att detta var den mest effektiva metoden för att etablera en kontakt. På en skola var dock rektorn inte närvarande, vilket resulterade i telefonkontakt. Under respektive möte presenterades studiens syfte. Utifrån detta ställdes frågan om en specifik person på skolan ansvarar för att frågor som jämställdhet, sexualitet och relationer tas upp i undervisningen eller om ansvaret ligger hos flera lärare. Resultat visade på att det på samtliga skolor var biologilärarna som hade huvudansvaret för dessa frågor. Tillstånd att kontakta samt

intervju de berörda lärarna gavs av samtliga rektorer under respektive möte. Kontakt med informanterna har skett direkt på plats, samt via telefon- och mailkontakt. Under förkontakten har informanterna tagit del av information kring studien genom beskrivning av syfte och frågeställningar. Sammanlagt intervjuades en lärare på respektive skola innan en teoretisk mättnad uppstod.

5.3 DATAINSAMLING

Bryman (2011) menar att metoder för insamling av data i kvalitativa studier kan variera i stor omfattning. Valet av metod bör emellertid alltid vara kopplat till att besvara syftet på ett så adekvat vis som möjligt. Enligt Bryman finns det två dominerande intervjumetoder i kvalitativa studier; ostrukturerade och semistrukturerade. I en ostrukturerad intervju ställer intervjuaren endast en eller ett fåtal frågor. Huvudsakligen styrs samtalet av vad informanten svarar, vilket bygger upp den resterande delen av intervjun. I en semistrukturerad intervju finns en redan förberedd intervjuguide med utvalda frågor som ska styra samtalet. Frågorna är ofta strukturerade på ett öppet vis för att ge informanterna möjlighet till egen tolkning. Samma frågor ställs till samtliga informanter för att svaren sedan ska kunna jämföras.

Då målet med intervjuerna var att samla empiri för att besvara syftet och frågeställningarna på ett adekvat sätt valdes en semistrukturerad intervjumetod eftersom detta skapar möjligheten att rikta och fördjupa intervjuerna. En semistrukturerad intervjuguide utformades för att försäkra att samtliga intervjuer utgick från samma grund.

5.3.1 INTERVJUGUIDE

Vid utformningen av intervjuguiden användes Brinkmanns och Kvaless (2009) rekommendationer då vi ansåg att de gav tydliga anvisningar för en korrekt utformning. Brinkmann och Kvale menar att intervjuguiden systematiserar intervjuprocessen och att det därför är nödvändigt att guiden är utformad på ett adekvat sätt då resultaten bildar studiens empiri. Genom att följa författarnas anvisningar inleddes arbetet med att separera guiden i tre delar. Dessa delar utgick från de tre första frågeställningarna och skapade därigenom varsitt tema. Den fjärde frågeställningen är av övergripande karaktär och integreras i de befintliga temana istället för att utgöra ett eget. Det andra steget i arbetet var att skapa tematiskt relaterade frågor till varje del av intervjuguiden. Dessa tematiska frågor var direkt anknutna till delarnas olika teman och hade tillsammans ändamålet att besvara respektive frågeställning. Brinkmann och Kvale talar dock om att kvaliteten hos en intervjufråga inte endast ska bedömas utifrån en tematisk

dimension där kunskapsproduktionen står i fokus. Intervjufrågan bör även formas med hänsyn till den dynamiska dimensionen där sociala relationer utgör de centrala riktlinjerna. Det tredje steget blev därför att omformulera frågorna med syftet att stimulera en positiv interaktion mellan intervjuare och informant. Frågorna korrigerades så att de skulle vara mer lättförståeliga. Vi valde dock att behålla de begrepp som studien utgår från då vi ansåg att dessa formar uppsatsen och därför var nödvändiga. Intervjuguiden återfinns i bilaga 2.

Efter godkännande av handledare utförde vi en pilotintervju. Kontakt med informant för pilotintervjun skedde genom kedjeurval då det inte fanns tidsutrymme att uppsöka informant genom målstyrt urval. Med kedjeurval menas att deltagaren anträffades icke-slumpmässigt genom en utvald person (Bryman, 2011). Informanten arbetar idag som lärare på en grundskola i Borås där hen för närvarande ansvarar för en mellanstadieklass. Informanten har varit yrkesverksam i 40 år och under den tiden arbetat som både lärare och rektor på grundskolor i Borås. Hen har även varit aktiv i utvecklingsarbetet av sex- och samlevnadsundervisningen på uppdrag av Länsskolsnämnden, Skolverket samt Statens Folkhälsoinstitut. Oberoende av att informanten inte arbetar på högstadienivå idag ansåg vi att hen likväl hade tillräcklig erfarenhet för att besvara intervjuguiden och bidra till studiens empiri.

En pilotintervju genomfördes där det upptäcktes att intervjuguiden erfordrade mer konkreta frågor. Under intervjun gjordes observationen att de öppna frågorna skapade svårigheter i tolkning av informantens svar. Diskussioner kring integrering av ett normkritiskt perspektiv lades på en övergripande nivå istället för en personlig nivå. Då intresset berörde hur undervisningen var utformad i den medverkande informantens klassrum bestämdes det att frågorna skulle konkretiseras. Intervjuguiden korrigerades därför genom att konkreta följdfrågor tillfogades vilka direkt kunde undersöka informanternas kunskap kring relevanta begrepp, samt hur undervisningen förhåller sig till dessa begrepp på ett normkritiskt vis. Exempelvis ställdes den inledande frågan *vilka slags skydd för sexuellt överförbara sjukdomar talas det om i undervisningen?* Detta var en öppen fråga som gav informanten chansen att svara med egna uttryck. Om resultat visade på att läraren endast talade om kondom och därför ej integrerade ett normkritiskt perspektiv relaterat till sexuella läggningar ställdes följdfrågan *talas det om skydd för exempelvis homosexuella kvinnor?* På detta vis skapades möjligheten att få ett tydligt svar som skildrade hur undervisningen faktiskt såg ut hos den tillfrågade informanten.

5.3.2 INTERVJUER

Utöver intervjuguidens ramar diskuterades även intervjuernas tillvägagångssätt med utgångspunkt i pilotintervjun. Brinkmann och Kvale (2009) menar att syfte och frågeställningar genomgående bör styra

arbetet. Då granskning av pilotintervjun visade på att samtalet kan avledas från forskningsfokuset på ett mycket subtilt vis bestämdes det att intervjuaren skulle koncentrera sig på att utföra en intervju av god kvalitet. Om denne inte noterade att samtalet utvecklades åt fel håll var det observatörens uppgift att upplysa intervjuaren om detta och styra samtalet tillbaka mot forskningsämnet fokus. Det var även intervjuarens ansvar att frågorna besvarades på ett fullständigt vis. Brinkmann och Kvale (2009) understryker vikten av att skapa sig en förståelse för de steg som följer efter intervjun. Med detta menar de att empirin måste vara fullständig för att den ska kunna tjäna ett syfte i analys- och resultatdelen. Det fanns en ständig bakomliggande strävan efter att samla fullkomliga svar under intervjuerna. Intervjuarens ansvar var således att utveckla intervjufrågorna om detta blev nödvändigt för att klargöra informanternas svar. På detta vis kunde grunderna för den kommande analysen i högre grad stärkas.

Rollerna som intervjuare respektive observatör fördelades jämnt mellan författarna där ansvarsområdet skiftade inför varje intervjutillfälle. Intervjuerna ägde rum på respektive skola med endast intervjuare, observatör och informant närvarande. Samtliga möten inleddes med kompletterande information kring uppsatsen, då informanterna dessförinnan endast fått en kort beskrivning av studiens syfte och frågeställningar. De fick därför inledningsvis information om intervjuguidens struktur och innehåll, samt de begrepp som studien bygger på. Informanterna underrättades även på nytt om att deltagandet var frivilligt och att materialet som samlades in var konfidentiellt.

De fem intervjuerna varade mellan 60-80 minuter. Pilotintervjun däremot ägde rum via telefon då personen i fråga inte hade möjlighet att träffas och varade i ungefär 30 minuter. Alla intervjuer spelades in efter tillfrågan och godkännande av informanterna. Samtliga informanter har blivit tilldelade ett informationsbrev under intervjumötet med kontaktuppgifter till både intervjuare, observatör och handledare. Informationsbrevet omformulerades till ett tackbrev då intervjun redan var utförd när informanterna tillhandahölls dokumenten. Tackbrevet återfinns i bilaga 1.

5.4 ANALYSMETOD

Som grundläggande analysmodell valde vi att arbeta utifrån Miles och Hubermans klassiska verk *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (1984), i anslutning till Hjern, Lindgren och Nilssons mer moderna publikation *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2014). Valet av att utgå från just dessa publikationer var resultatet av ett initialt intresse att endast använda Miles och Huberman då forskarna är framstående inom analysmetodik. Senare upptäcktes det emellertid att ett komplement var nödvändigt för att förstå alla delar av analysmodellen. Miles och Hubermans analysmodell har därmed använts utifrån Hjern, Lindgren och Nilssons förklaringsmodeller.

Miles och Huberman delar in sin analysmodell i tre delar. Dessa delar har Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014) översatt med följande begrepp:

1. Reduktion av data (kodning)
2. Presentation av data (tematisering)
3. Slutsatser och verifiering (summering)

Inledningsvis transkriberades intervjuerna, vilket sedan utgjorde analysmaterialet. Intervjuerna transkriberades ordagrant med pauser, skratt, felsägningar och eventuella störningsmoment så som dörrknackningar. Den första delen av analysen, *reduktion av data*, utfördes enskilt där materialet lästes igenom ett flertal gånger. Miles och Huberman (1984) beskriver denna del som *den organiserande delen* där materialet bryts ner i mindre beståndsdelar. De delar som ej är relevanta för studien sorteras bort, medan de kvarstående grupperas i kluster med olika begrepp som beskriver delarnas innehåll eller betydelse. Denna process utfördes i flera steg där materialet studerades ett flertal gånger.

Under den andra delen, *presentation av data*, analyseras de begrepp som skiljer materialets delar åt. Under denna process arbetade vi gemensamt för att tolka de mönster som framstod. De begrepp som visade sig erhålla liknande betydelser sammanfogades i olika teman. Varje tema innehåller således olika typer av information. Delarna utgör dock tillsammans ett gemensamt mönster som skapar relationer till varandra. I denna del av analysprocessen betraktades begreppen ur olika perspektiv för att de slutligen skulle stå i relation till varandra och utgöra gemensamma teman (Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014). Dessa teman har senare delats in i ett antal subteman som utgjort mer specificerade delar av respektive huvudtema. Bryman (2011) menar att tematisk indelning i olika steg förenklar analysprocessen, samt förtydligar studiens resultat. De teman som analysen resulterade i bestämdes utifrån studiens frågeställningar. Tre teman är direkt kopplade till varsin frågeställning, medan den resterade är kopplad till ett flertal frågeställningar. Det bör dock poängteras att alla teman står i indirekt anslutning till det övergripande syftet.

I den sista delen, *slutsatser och verifiering*, gjordes en summering av det analyserade materialet. Utifrån den analyserade empirin kunde vi i anslutning till teori och tidigare forskning se mönster och därmed dra slutsatser (Miles & Huberman, 1984).

Analysprocessen har varit präglad av en hermeneutisk forskningsansats där arbetet följt den hermeneutiska cirkelns omarbetande process. Alla delar av analysen har utförts i ett flertal omgångar där materialet lästs igenom och bearbetats utifrån olika steg i en cirkulär process. Materialet är bearbetat och omarbetat av båda författarna. Tolkning av datainsamling har skett utifrån den hermeneutiska metod

som Brinkmann och Kvale (2009) beskriver. Materialets beståndsdelar har således i varje steg av analysmodellen studerats i relation till helheten, samt de ursprungliga frågeställningarna och syftet. Denna process har fortgått som en spiral genom analysens tre delar och på så sätt präglat arbetets helhet.

5.5 INFORMATIONSSÖKNING

Informationssökningen baserades på Ejvegårds (2009) instruktioner i boken *Vetenskaplig metod*. Utförandet delades in i två faser där första fasen bestod av databassökningar med utvalda nyckelord. Fas två bestod av litteratursökning via de relevanta publikationer vilka databassökningen givit som resultat. Ejvegård menar att denna sökmetod preciserar de hänvisningskedjor som är centrala för det aktuella forskningsämnet.

De databaser som vi framförallt har använt oss av för att söka efter relevant litteratur kring det valda forskningsämnet är GUNDA, Google Scholar, Libris, Sociological Abstracts och Supersök. Informationssökningen inleddes med en planerad sökmetodik genom att använda följande sökord i de ovannämnda databaserna: sex education, school, gender, queer, queertheory, HBTQ, sex och samlevnad, sexualundervisning, genus, högstadieskolor, heteronorm. Både nationella och internationella publikationer har inkluderats i sökningsprocessen genom att använda både svenska och engelska begrepp. Begreppen har använts i olika konstellationer för att hitta relevanta och adekvata böcker och vetenskapliga artiklar. Kombinationen av ord kunde exempelvis bilda sökningen *sex education AND gender OR queertheory* för att precisera att sexualundervisningen var det centrala begreppet i sökningen, men att den även skulle relatera till något av de följande begreppen.

Genom systematisk databassökning skapades möjligheten att övergå till nästa steg av informationssökningen vilken utgick från de referenser som uppsökt litteratur hänvisade till. Publikationer i databassökningarna studerades således noggrant för att samla ytterligare litteratur från hänvisningar som varit direkt anknutna till det aktuella forskningsämnet. Genom att arbeta i ett flertal steg har vi kunnat följa hänvisningar från tidigare forskning för att samla de publikationer som erfordrats för studien. Studien stöds framförallt av böcker och vetenskapliga artiklar skrivna av forskare. Utöver detta har material även insamlats genom ett telefonsamtal med Skolverkets upplysningstjänst (30 mars, 2015).

5.6 ARBETSFÖRDELNING

Då arbetet med studien inleddes bestämde vi att initialt ha ett möte där vi planerade strukturen kring arbetets utförande. En överenskommelse fattades kring att båda författarna skulle ta jämbördigt ansvar. För att utnyttja tid och arbetskraft valde vi att arbeta enskilt i de moment som var möjliga. Planeringsmöten har verkställts varje vecka för att diskutera kring det utförda arbetet, samt planlägga nästkommande steg i utförandet och fördelningen av arbetsansvar.

Intervjuerna fördelades jämnt i största möjliga mån och även transkriberingarna. Den person som inte ansvarade för intervjun var närvarande som observatör för att föra anteckningar och sedan transkribera det inspelade materialet. Den följande materialanalysen, samt skrivning av delarna *resultat* och *avslutande diskussion* utfördes gemensamt. Övriga delar fördelades jämnt och skrevs enskilt.

Det bör poängteras att ansvaret för framställandet av den färdigproducerade uppsatsen ligger hos båda författarna oberoende av vem som innehaft huvudansvaret för de olika delarna. Båda har varit delaktiga i uppsatsens konstruering då arbetet inkluderat att kritiskt granska de delar en ej skrivit. Utifrån denna metod har vidare diskussioner och samarbete format slutprodukten.

5.7 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

I mötet med informanterna skapas och aktualiseras ett flertal etiska frågeställningar vilka en som forskare måste ta hänsyn till (Bryman, 2011). En kvalitativ forskningsansats fordrar ett subjektivt perspektiv av forskningsämnet, vilket implicerar personlig information från informanterna. I relationen mellan intervjuare och informant skapas ett förtroende där informanten delar med sig av personliga erfarenheter (Brinkmann & Kvale, 2009). Situationen kan se mycket olika ut där en informant eventuellt inte anser sig vara besvärad av att dela med sig av sin information, medan en annan kan tycka att dennes erfarenheter är mycket privata och absolut inte vill bli associerad med dem. Bryman (2011) menar att en som forskare bör följa de etiska riktlinjerna inom individskyddskravet för att säkerställa informanternas integritet. Vetenskapsrådet (2002) preciserar individskyddskravet till fyra huvudkrav vilka redogörs nedan.

Informationskravet: Vetenskapsrådet (2002) skriver att “forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (s. 7). Samtliga berörda blev under första

kontakten informerade om de centrala delarna kring studien. De fick ta del av en muntlig beskrivning av studiens syfte och frågeställningar, samt hur vi planerade att gå tillväga för att samla empiri. Därefter fick de en förklaring av vad deras roll som informanter skulle vara om de accepterade ett deltagande. Vi var här noggranna med att understryka att deltagandet var helt frivilligt och att den eventuella intervjun var konfidentiell. Intervjumötet inleddes med samma information. Efter intervjuerna tilldelades samtliga informanter ett tackbrev med kontaktinformation till både intervjuare, observatör och handledare på Institutionen för Socialt Arbete vid Göteborgs Universitet.

Samtyckeskravet: Vetenskapsrådet (2002) skriver att “deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (s. 9). Innan påbörjad intervju underrättades samtliga informanter om samtyckeskravet. De berörda underrättades om betydelsen kring att deltagandet var frivilligt, vilket innebar att de hade rätt att avbryta sin medverkan om och när de ville. En förklaring gjordes även om att samtycket likväl berörde intervjufrågorna, vilket innebar att de inte nödvändigtvis behövde besvara frågorna om de inte ville. Informanterna har även frågats om tillåtelse att spela in intervjuerna.

Konfidentialitetskravet: Vetenskapsrådet (2002) skriver att “uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (s. 12). Innan intervjuerna blev deltagarna noggrant informerade om konfidentialitetskravets betydelser. Informanterna underrättades om att intervjumaterialet var konfidentiellt, vilket innebar att endast studiens författare samt handledare och examinator har rätt att ta del av materialet. Vi förklarade även att uppgifter som kan identifiera informanterna inte kommer att vara med i uppsatsen. Informanterna har tilldelats nummer för att inte röja deras identitet och därmed bibehålla konfidentialiteten. Trots att det finns fler än en lärare på varje skola som undervisar i sex och samlevnad valde vi även att inte nämna skolornas namn för att minska risken att avslöja informanternas identitet.

Allt material har lagrats på lösenordsskyddade enheter för att säkerställa att ingen obehörig utomstående tar del av underlaget och på så vis överträder konfidentialitetskravet. Materialet kommer att raderas från samtliga enheter när studien är färdigställd och examinerad.

Nyttjandekravet: Vetenskapsrådet skriver att “uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (2002, s. 14). Samtliga informanter underrättades om att alla uppgifter som insamlas under intervjun endast kommer att användas i forskningssyfte för den aktuella studien.

Vetenskapsrådet menar att det utöver individskyddskravet även finns ett så kallat forskningskrav och att dessa alltid bör vägas mot varandra innan en studie utförs. Inför en vetenskaplig undersökning bör den

ansvarige forskaren göra en bedömning av studiens betydelse i form av kunskapsförvärvning. Forskningskravet ska vägas mot potentiella negativa konsekvenser för intervjudeltagarna. Vår ambition med studien är att skildra ett sanningsenligt perspektiv på hur dagens sex- och samlevnadsundervisning faktiskt ser ut genom att studera lärares personliga upplevelser. Vi har en förhoppning om att undersökningen kan bidra till att beskriva den nuvarande sex- och samlevnadsundervisningen på skolor genom att både understryka positiva utföranden, men även synliggöra existerande brister. I anslutning till denna diskussion reflekterade vi kring framställningskravet vilket syftar till en medvetenhet kring hur en individ eller grupp framställs (Bryman, 2011). Vi är införstådda i att synliggörande av eventuella brister i undervisningen kan uppfattas som kränkande av de berörda informanterna. Vi vägrade dock denna eventuella konsekvens mot forskningskravet och valde att inkludera bristerna då de utgjorde en stor betydelse för resultatet. Utifrån ovanstående krav har vi reflekterat kring framställningen av informanterna och strävat efter att ge en så korrekt och etiskt försvarsbar beskrivning som möjligt.

Utöver detta har samtliga informanter blivit informerade om att det empiriska resultatet kommer att publiceras, men att de är skyddade av konfidentialitetskravet vilket innebär att deras identitet inte kan kopplas till de uttalanden som gjorts. Informanterna har även blivit erbjudna att tillhandahållas uppsatsen efter examinering.

5.8 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET

Bryman (2011) framför att begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är kriterier som framkommit och utvecklats inom den kvantitativa forskningen. Det har bland forskare förts diskussioner kring huruvida dessa begrepp är relevanta för kvalitativ forskning eller ej. Bryman lyfter därför fram alternativa betydelse för dessa begrepp som är mer anpassade för den kvalitativa forskningen. Detta för att kunna säkerställa kvaliteten även inom kvalitativa studier.

Validitet: Inom den kvantitativa forskningen handlar validitet om huruvida studien mäter det den ska mäta. Inom kvalitativ forskning ligger fokus sällan på mätning. En kan dock kritiskt granska huruvida studien observerar/identifierar det studien säger sig observera/identifiera (Bryman, 2011). I denna studie har en pilotintervju utförts där eventuella felaktigheter i intervjuguiden påträffats. Utifrån detta har guiden reviderats för att försäkra att den frågar efter det som är studiens syfte.

Då fokus inom kvalitativ forskning inte ligger på mätning lyfter Bryman forskarna LeCompte och Goetz begrepp *extern validitet*. Extern validitet behandlar i vilken omfattning resultaten kan generaliseras till

andra sociala situationer och sammanhang. Resultaten i den här studien kan inte sägas kunna generaliseras till andra sociala sammanhang då urvalet är litet. Bryman hänvisar dock till Geertz som beskriver hur kvalitativa forskare uppmanas att istället producera täta och detaljerade beskrivningar. Dessa beskrivningar skapar en databas hos studiens läsare som sedan själva kan bedöma i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till en annan social miljö. I denna studie är resultaten beskrivna så detaljerat som möjligt för att läsaren ska kunna bilda en uppfattning om de berörda informanternas undervisning. Läsaren kan sedan generalisera resultatet genom att bekräfta sin databas via observation på andra sociala sammanhang. Det bör dock poängteras att studiens syfte inte är att generalisera resultaten till andra sociala situationer utan att istället skapa en inblick i ämnet.

Reliabilitet: Bryman beskriver hur reliabiliteten inom kvantitativ forskning behandlar i vilken utsträckning en undersökning kan upprepas. Hög reliabilitet är svårt att uppnå inom kvalitativ forskning då sociala miljöer är i ständig förändring. Bryman lyfter därför istället LeCompte och Goetz begrepp *intern reliabilitet*. Begreppet innebär att en kvalitativ studies reliabilitet ökar om forskarlaget består av fler än en medlem och att medlemmarna sinsemellan kommer överens om hur datan ska tolkas. Detta för att öka tolkningens objektivitet. Vi, studiens författare, förde kontinuerliga diskussioner kring hur materialet skulle tolkas genom att bearbeta det ur olika perspektiv. Detta för att öka studiens objektivitet. Det ska dock understrykas att en fullständig objektivitet inte går att uppnå då subjektiva värderingar omedvetet påverkar och influerar en studie.

Generaliserbarhet: Bryman framför att det inom kvalitativ forskning inte går att generalisera resultaten på andra situationer eller miljöer då enstaka fall inte kan representera en större population. Därmed kan resultaten i denna studie inte generaliseras till andra sammanhang. Dock poängterar Bryman att generalisering kan ske genom att koppla resultat till teori. I denna studie har paralleller till socialkonstruktivism och queerteori dragits inom varje avsnitt av resultatet. Genom att metodiskt knyta den insamlade datan till teori bekräftas teoriernas giltighet och studiens resultat kan därmed sägas vara *en* version av hur teoriernas innehåll kommer till uttryck. Utöver detta har resultatet kopplats till tidigare forskning samt bakgrund om sex- och samlevnadsundervisning.

5.9 METODKRITIK

Under studiens process har vi utvecklat en större förståelse för metodik inom kvalitativ forskning. I följande avsnitt kommer vi att reflektera kring och kritisera vissa moment och metodval för att visa på den metodologiska medvetenheten.

Inledningsvis bör det poängteras att forskningsämnet i vissa avseenden var relativt okänt för oss författare då studien påbörjades. I efterhand kan vi tycka att en större förförståelse hade kunnat vara en stor fördel. Ett tidigare intresse fanns för frågor om normer kring genus, HBTQ och heteronormen vilket resulterade i valet av forskningsämne. Vi tror att större kunskap kring queerteori samt de styrdokument som finns fastställda för sex- och samlevnadsundervisning eventuellt hade kunnat påverka studien. En bredare kunskapsbas hade varit behjälplig vid utformning av intervjuguiden då mer konkreta frågor utifrån ett queerteoretiskt perspektiv hade kunnat integreras. Mer kunskap kring styrdokument hade även varit fördelaktigt under intervjuerna för att leda in samtalen på djupare diskussioner. Vår kunskapsbas inom ämnet breddades dock under studiens process vilket möjliggjorde en adekvat resultatanalys.

Vidare kan det diskuteras huruvida områdesavgränsningen har påverkat resultatet. Valet av stad berodde på att vi som författare är bosatta i Borås. Att avgränsa urvalet till högstadieskolor i Borås var därmed ett resultat av tillgänglighet samt intresse. Borås är en tätort med ungefär 100 000 invånare (Borås Stad, 2015). Vi är medvetna om att valet av antingen en större eller mindre stad hade kunnat påverka resultatet. Det bör dock påpekas att syftet inte är att generalisera resultaten på nationell nivå. Vi har även diskuterat kring huruvida anknytningen till Borås kan ha påverkat studiens resultat. Vi tror dock inte att detta påverkat studien då vi inte har någon aktuell koppling till högstadieskolorna.

Vi vill även rikta kritik mot intervjuernas utformning då samtliga möten bestod av två författare och en informant. Detta skapar per automatik en obalanserad maktfördelning i mötet där informanten tilldelas en lägre maktposition. För att minska maktglappet valde vi att fördela ansvaret inför varje intervju där en person var intervjuansvarig medan den andre observerade och antecknade. Intervjuns fokus försattes därmed i diskussionen mellan intervjuansvarig och informant. Vi är medvetna om att observatörens närvaro kan ha påverkat maktfördelningen och därmed även intervjun. Dock ansåg vi att observatörens närvaro var nödvändig då dennes uppgift var att styra tillbaka samtalet mot forskningsämnets fokus om samtalet utvecklades åt fel håll. Utöver detta ansåg vi att båda författares närvaro under intervjuerna var till stor fördel inför det nästkommande analys- och resultatarbetet.

Ytterligare kan kritik riktas mot den mängd information som informanterna tilldelades innan respektive intervju. Informanterna tilldelades endast en kort beskrivning av studiens syfte och frågeställningar. Syftet med detta var att förhindra eventuella svarskorrigeringar. Målet var att respektive informant skulle svara utifrån sin aktuella kunskapsbas. I efterhand inser vi att detta metodval kan ha resulterat i att informanterna inte fick tillräcklig betänketid för att reflektera kring varje fråga. På grund av detta kan vissa aspekter och erfarenheter ha utelämnats. Om informanterna hade tilldelats intervjuguiden före intervjuerna och fått tid att förbereda sig hade datainsamlingen kunnat mättas i större utsträckning. Utvecklade intervjusvar hade kunnat bidra till ett mer fördjupat resultat. Informanternas

förberedelsemöjligheter hade vidare kunnat utvecklas om de hade tilldelats ett informationsbrev i samband med den första kontakten. Vi var medvetna om att ett informationsbrev skulle tilldelas informanterna. Under den förundersökning som utfördes där rektorerna kontaktades var vi dock ej förberedda på att möta informanterna vid samma tillfälle. Detta bidrog initialt till ett utelämnat informationsbrev som sedan tilldelades vid nästkommande möte i form av ett tackbrev med kontaktuppgifter.

Det dilemma som skapat mest diskussion i arbetet har handlat om konfidentialitet. Kritik kan riktas mot risk för avslöjande av identitet gällande person 6, samt en av de aktuella skolorna. Person 6 beskrivs mer detaljerat än övriga informanter. Informanten arbetar inte som högstadielärare, men har ändå mycket erfarenhet och stor kompetens inom sex- och samlevnadsundervisning. Vi ansåg det vara nödvändigt att understryka informantens kompetens för att kunna legitimera hens deltagande i studien. Vidare knyts resultatet vid ett tillfälle till Bonanders (2014, 24 oktober) artikel *Killar är kungar - tjejer horor*. Bonander är en nuvarande elev på en av de skolor som studien berör vilket kan bryta mot individskyddskravet om läsaren gör eftersökningar. Vetenskapsrådet (2002) menar emellertid att det utöver individskyddskravet även finns ett så kallat forskningskrav. Dessa två krav ska vägas mot varandra genom att forskaren reflekterar kring eventuella negativa konsekvenser för intervjudeltagarna. Vi har utifrån en övervägande process valt att referera till artikeln då den utgör en betydelse för resultatet. Artikeln belyser de rådande samhällsnormer som studien berör utifrån ett elevperspektiv. Vi ansåg att artikelns titel och innehåll var nödvändiga att skildra i samband med det faktum att författaren hade en koppling till en av de berörda skolorna. Utifrån dessa faktorer valde vi att inkludera artikeln och riskera att bryta mot konfidentialitetskravet. Vi vill dock poängtera att dessa uppgifter inte direkt avslöjar några av informanternas identiteter eftersom det finns ett flertal biologilärare på respektive skola.

6. RESULTAT

Följande kapitel inleds med en presentation av informanterna. Därefter är kapitlet strukturerat utifrån ett antal teman som behandlar sex- och samlevnadsundervisningens utformning samt dess förhållningssätt till heteronormen.

6.1 PRESENTATION AV INFORMANTER

Informanterna har tilldelats nummer för att bibehålla konfidentialiteten. Nedan följer korta presentationer av informanterna vilka beskriver nödvändig fakta i form av ålder och yrkesverksam tid. Dessa faktorer är relevanta för resultatet då det kan urskiljas att de lärare som har undervisat i över 15 år i mindre utsträckning integrerar ett normkritiskt förhållningssätt i jämförelse med resterande informanter. För att inte bryta mot konfidentialitetskravet används avrundade siffror gällande informanternas yrkesverksamma tid. Det bör poängteras att samtliga informanter, förutom pilotinformanten, för närvarande arbetar som biologilärare och har undervisat i sex och samlevnad under hela deras verksamma tid. Resultatet utgår från respektive intervju med person 1-5 då dessa utgjorde huvuddelen av empirin. Person 6 inkluderas endast i vissa delar av resultatet då det är nödvändigt.

Person 1 är i medelåldern och har varit verksam inom läraryrket i 15 år.

Person 2 är i yngre medelåldern. Hen har arbetat som behörig lärare under 10 års tid, men har även arbetat som obehörig lärare innan genomförd lärarexamen.

Person 3 är i medelåldern och har arbetat som högstadielärare i 20 år.

Person 4 är i yngre medelåldern och har arbetat som lärare i 10 år, men har även arbetat som obehörig lärare innan genomförd lärarexamen.

Person 5 är i övre medelåldern och har varit yrkesverksam lärare i 30 år.

Person 6 (pilotintervju) har varit verksam som lärare och rektor i 40 år.

6.2 UNDERVISNINGENS RAMAR OCH INNEHÅLL

I början av studien togs kontakt med rektor på respektive skola där det framkom att huvudansvaret för sex- och samlevnadsundervisningen ligger hos biologilärarna. Skolverket (2013b) menar dock att ansvaret för frågor kring normer, jämställdhet, sexualitet och relationer ska ligga på alla lärare eftersom det ingår i skolans värdegrundsarbete. I telefonsamtal med Skolverket (personlig kommunikation, 30 mars 2015) framkommer det att nedanstående ämnen har ett särskilt stort ansvar då ämnenas kursplaner innehåller fler perspektiv på frågor kring sex och samlevnad än andra. Huvudansvariga ämnen är idrott och hälsa, religionskunskap, samhällskunskap, historia, naturkunskap, biologi, bild, engelska, musik, svenska och svenska som andraspråk. För att undersöka skolornas utförande i relation till Skolverkets direktiv tillfrågades informanterna kring ansvaret för undervisningen. Samtliga informanter framförde att huvudansvaret för frågor gällande sex och samlevnad för tillfället ligger hos biologilärarna. Följande avsnitt kommer att presentera sex- och samlevnadsundervisningens struktur, innehåll och metod.

6.2.1 STRUKTUR

Samtliga skolors sex- och samlevnadsundervisning utförs i årskurs 8 under en period av fyra till sex veckor. Majoriteten av skolorna har dessutom temadagar eller temaveckor i årskurs 7 eller 9 där sex- och samlevnadsundervisningen kompletteras. Läsperioden i årskurs 8 består av cirka tre stycken 60-minuters lektioner per vecka. Informanterna framför att det i princip endast är biologilärarna som ansvarar för frågor kring sex och samlevnad. Majoriteten av informanterna beskrev att de får ta ett stort ansvar då de upplever att lärare inom andra ämnen inte berör dessa frågor i tillräckligt stor utsträckning. Det finns en förväntan om att ”’det får den ta hand om’, för man tycker att det mer tydligt ingår då kanske i biologi exempelvis” (Person 6).

Skolverkets (2013b) direktiv beskriver hur skolan ska arbeta ämnesintegrerat. Att arbeta ämnesintegrerat handlar om att inkludera jämställdhet, sexualitet, kön och relationer i alla de olika ämnena som eleverna studerar. Detta ska hjälpa eleverna att få perspektiv och förstå de aktuella begreppen i olika sammanhang. För att kunna uppnå detta krävs enligt Skolverkets tid, organisering och mycket samarbete mellan lärarna. Rektorn har enligt grundskolans läroplan ansvar för att möjliggöra ett ämnesövergripande arbete lärare emellan. Samtliga informanter ansåg i enlighet med styrdokument att rektorn har en övergripande ansvarsroll som den pedagogiska ledaren. Denna roll berör dock endast strukturering i form av disponering av tid för planering och utförande. Informanterna framförde att rektorns roll inte berör undervisningens innehåll då detta är lärarnas ansvar.

6.2.2 INNEHÅLL

Resultaten av den övergripande frågan *hur är undervisningen utformad?* angående innehållet i sex- och samlevnadsundervisningen visade sig vara varierande. Planeringarna på respektive skola var utformade på olika vis och fokuserade på olika frågor. Dock kunde ett mönster utläsas där samtliga skolor fokuserade på områdena anatomi, kärlek, graviditet och befruktning samt könssjukdomar och preventivmedel. Utöver dessa områden ska undervisningen utifrån Skolverkets (2013b) styrdokument även behandla frågor kring genus, jämställdhet, sexualitet och normer. Två av skolorna berörde dessa områden mer än de andra skolorna. En av dessa utmärkte sig genom att informanten redovisade för en välstrukturerad och frågeintegrerad planering. På majoriteten av skolorna var dock ovannämnda frågor inte en del av planeringen för sexualundervisningen. Informanterna på dessa skolor uttryckte att frågor kring genus, jämställdhet, sexualitet och normer är svårbehandlade. Därmed ställdes en följdfråga kring huruvida ovanstående begrepp behandlas i undervisningen eller ej. Informanterna svarade att dessa områden inte ingår i planeringen utan diskuteras då eleverna själva visar intresse för frågorna. Person 1 framför dock att “det kan ju ha gått både en och två och tre grupper som jag liksom inte har tänkt på det och kanske inte fått upp det [frågor från eleverna] heller”.

Resultat visar på att sex- och samlevnadsundervisningens innehåll skiljer sig åt på de olika skolorna. Dock utgår planeringarna från samma styrdokument. Informanterna tillfrågades om de hade tagit del av Skolverkets (2013b) publikation *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år. Jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen. Årskurserna 7-9*. Denna publikation utgör Skolverkets senaste stödmaterial som består av anvisningar för utformandet av sex- och samlevnadsundervisningen. Endast en av informanterna angav att hen hade tagit del av detta material. Informanterna uppger att det är deras egna ansvar att inhämta ytterligare kunskaper kring ämnet och framför att de ibland inhämtar information från Skolverkets publikationer, men att det sällan finns tid för detta. Utöver lärares egna ansvar ska de enligt Skolverket samarbeta för att integrera frågorna i en gemensam planering. Samtliga skolor beskriver hur undervisningens grundstomme utgår från en gemensamt framarbetad planering. Skolverket beskriver i sitt stödmaterial att det inte går att exakt definiera vad som är sex och samlevnad. Detta uttalande kan knytas till Barlebo Wennebergs (2000) och Giddens (2009) beskrivningar av sociala konstruktioner. Undervisningens struktur och innehåll är skapat av sociala processer. Strukturen och innehållet är därmed sociala konstruktioner vilket innebär att det inte finns ursprungliga sanningar för vad som ska ingå eller ej. Informanterna förklarar hur de utgår från den gemensamma grunden men att de själva omarbetar planeringen. Dock bör även undervisningens grundstomme kontinuerligt revideras och ifrågasättas då den annars isoleras i ett konstruerat sammanhang.

Ambitionen är att lärare kontinuerligt ska vidareutveckla planeringen i ett gemensamt samarbete. Informanterna framför emellertid att denna ambition är svår att uppnå då det råder en tids- och planeringsbrist på skolorna. Informanterna framför hur bristen på disponerad planeringstid förhindrar lärarnas samarbetsmöjligheter och därmed även det ämnesövergripande arbetet. Informanterna beskriver hur planeringstiden är ytterst liten. Person 5 framför att “nu har vi *ingen* planeringstid detta året alls”. Informanten förklarar att det under år 2015 inte finns någon disponerad planeringstid då fokus ligger på andra ämnen.

6.2.3 METOD

Samtliga skolors undervisningsmetoder bestod av lärarledda föreläsningar, filmvisningar, gruppdiskussioner och gästföreläsningar från exempelvis RFSL och RFSU. Utöver detta använde fyra av fem skolor så kallade *frågelådor*. Frågelådorna består av anonyma frågor skrivna av eleverna som läraren sedan läser upp och besvarar inför klassen. Tre skolor arbetade med kill- och tjejgrupper under delar av läsperioden där eleverna delades upp baserat på deras biologiska kön. På en utav skolorna användes denna metod genom att en kvinnlig respektive manlig lärare arrangerade frågestunder med klassens biologiska tjejer respektive killar. På frågan om vad syftet med kill- och tjejgrupper är svarade person 4 att “då kan man ju liksom ah, ta till den faktan man har då på grund av att man är av samma kön”.

Då diskussionen angående kill- och tjejgrupper inleddes kunde vi både hos person 4 i ovanstående citat men även hos de andra två informanterna som använde sig av denna metod märka ett normstyrt förhållningssätt i deras resonemang. Inledningsvis förutsätter denna typ av metod en binär kategorisering av kön. Butler (2006) menar att det binära genussystemet är problematiskt då det endast inbegriper två kön som tillskrivs vissa givna egenskaper. De två motsatta könen förväntas dessutom att åtrå varandra i enlighet med heteronormen. Dessa kill- och tjejgrupper reproducerar heteronormen genom att förutsätta att alla deltagare, inklusive lärare, identifierar sig som kille eller tjej, i enlighet med både sitt biologiska och juridiska kön. Utöver detta finns en stereotyp föreställning om att individerna inom respektive grupp delar liknande identiteter baserat på deras biologiska kön. Skolverkets (2013) värdegrund understryker dock hur skolan ska arbeta aktivt för att motverka könsstereotypa föreställningar. Informanterna tillfrågades hur de upplevde elevernas mottagande av denna uppdelning, varpå de uttryckte att den skapade en mer givande diskussion och att eleverna upplevdes vara trygga. Thomsson (2012) förklarar att om vi fortsätter reproducera invanda normer kommer de även att fortsätta styra vårt synsätt på kön. Trots elevernas känsla av trygghet inom dessa grupper bör skolan arbeta för att utmana de invanda normerna. Möjligtvis är elevernas känsla av trygghet skapade av normer kring kön. Kill- och tjejgrupper blir därav problematiska då de reproducerar heteronormen.

6.3 LÄRARNAS UTGÅNGSPUNKTER

Följande avsnitt kommer redovisa för hur informanternas utgångspunkter påverkar undervisningen. De utgångspunkter som behandlas är lärarnas intresse, elevernas påverkan samt informanternas kunskaper kring den normkritiska pedagogiken.

6.3.1 LÄRARNAS INTRESSE SOM DRIVKRAFT

Informanterna själva uttryckte ett varierande intresse inom ämnet sex och samlevnad och framförde även hur intresset skiljer sig mycket åt mellan kollegorna på skolorna. Informanterna berättade att det varierande intresset kan påverka innehållet i undervisningen. Beroende på lärarnas intresse utformas planeringen på olika vis. Exempelvis kunde det urskiljas att det hos informanten med stort intresse för frågor kring genus och normer fanns inplanerade avsnitt för detta. Hos de informanter som prioriterade andra områden hade frågor om normer kring genus, HBTQ och heteronormen en tendens att åsidosättas. Person 3 menar att intresset för områdena genus och normer varierar stort mellan olika lärare. Hen menar att det finns lärare som är “väldigt mycket ‘män är män, och kvinnor är kvinnor, och så har det alltid vart och kommer alltid att va’” och att det hos dessa lärare finns en tendens att bortprioritera den här typen av frågor.

Trots det varierande intresset bland kollegor ansåg samtliga informanter att sex och samlevnad i sig är mycket viktigt och att det bör avvaras mer undervisnings- och planeringstid för ämnet. Informanterna poängterar att sex och samlevnad är ett uppskattat undervisningsämne både utifrån lärares och elevers perspektiv. Dock beskriver informanterna en känsla av maktlöshet. De uppger att deras inverkan på eleverna inte kan mäta sig med samhällets normpåverkan på ungdomarna. Informanterna framförde en oro över i vilken grad undervisningen påverkar eleverna då det finns “så många andra medier, instagram och massa olika sociala medier som är starkare än våra röster” (Person 5).

I enlighet med informantens uttalande menar Ambjörnsson (2006) att en mängd olika samhällsfenomen påverkar reproducerandet av normer kring genus och sexualitet. Normer reproduceras genom att institutioner, lagar, strukturer, relationer och handlingar i samhället upprätthåller förgivettagna sanningar. Utifrån Ambjörnssons teori kring normers ständiga reproduktion har skolan en ännu viktigare roll i att utmana och förebygga reproduktionen genom att lära elever ett normkritiskt förhållningssätt. Sahlström (2006) understryker att skolans ansvarsområde inte enbart är att undervisa, utan även att

introducera nya förhållningssätt och forma samhällsmedborgare som ska leva och verka i ett demokratiskt samhälle. Detta innebär att informanternas inställning till påverkansmöjligheterna på eleverna måste omrevideras då det pedagogiska ansvaret sträcker sig utanför den faktamässiga informationsöverföringen till att även inkludera och introducera ett nytt förhållningssätt. Person 5 beskriver vidare sin oro över undervisningens faktiska påverkan och uttrycker "jag kan inte tänka åt dem, det kan jag ju inte va".

Skolverket (2011) understryker dock att skolan ska ansvara för att varje elev efter avslutad grundskola ska vara införstådd gällande samhällets normer och demokratiska värderingar. Skolverket poängterar att dessa frågor inte endast ska förmedlas utan även prägla undervisningens utförande för att forma elevernas grundläggande värderingar. I diskussion kring informanternas påverkan på eleverna uttrycker person 1 att hen tänker "det de tar till sig, det tar de till sig. Förhoppningsvis så sår man ett frö". För att återkoppla till Skolverkets direktiv ska undervisningen inte endast *så ett frö* utan vidareutveckla och forma ett normkritiskt synsätt på samhället.

6.3.2 ELEVERNAS INVERKAN PÅ UNDERVISNINGEN

Resultat visar på att elevernas olika utgångspunkter har en stor inverkan på undervisningens innehåll. Med utgångspunkter menas faktorer så som uppväxtförhållanden, religion, kultur, sexuell läggning och mognad. Informanterna menar att dessa faktorer formar olika värderingar som sedan kommer till uttryck i undervisningen. Beroende på elevernas värderingar utformas undervisningen för att möta dem i den kontext de befinner sig i.

"Den ena diskussionen blir aldrig den andra lik och det beror väldigt mycket på hur gruppen ser ut och vad de bär med sig. Både i fråga om kultur, religion och liksom hur deras familjeförhållanden ser ut [...] och synen på sexualitet kommer ju in här beroende på vad de har med sig utifrån sin vardag" (Person 2).

Person 2 menar att elevernas kulturella bakgrund påverkar deras värderingar. Hen beskriver en konversation med en grupp elever vilka ansåg att män kunde ha ett flertal fruar, medan det inte var tillåtet för kvinnor att ha fler än en man. Vidare beskriver en annan informant, person 3, hur hen i undervisningen mötte en elev som av religiösa skäl inte ville medverka i undervisningen. Familjens kristna värderingar stod emot undervisningens innehåll då en förutbestämd framtid fanns för eleven där hen skulle gifta sig och leva monogamt. Därmed såg familjen inte något syfte med att deras barn skulle lära sig om alternativa levnadssätt. Informanterna framförde att dessa typer av värderingar påverkar undervisningen. Diskussioner förläggs på en mer grundläggande nivå som resultat av elever vilka

beskrivs som “väldigt heteronormativa i sitt tänkande”(Person 3). Person 2:s exempel visar på ett synsätt som kan kopplas till att det finns skiljaktiga genuskonstruktioner för män respektive kvinnor (Butler, 2006). Person 3:s exempel kan jämföras med den sexuella värdehierarkin där en heterosexuell monogam relation faller inom normen för vad som anses vara korrekt (Ambjörnsson, 2006). Båda exemplen utgår från heteronormativa antaganden. De skiljer sig dock åt markant då person 2:s exempel påvisar en förlegad värdering jämfört med de normer som råder i dagens svenska kontext. Person 3:s exempel påvisar däremot en värdering som är mer förekommande i dagens svenska kontext. Heteronormativa värderingar är sociala konstruktioner som uppkommer av sociala processer. Sociala processer utformas på varierande sätt inom olika kulturer och utvecklas på olikartade vis över tid. Därmed är normer i ständig förändring vilket betyder att de normer som råder i dagens svenska kontext ej är bestående (Barlebo Wennberg, 2000; Giddens, 2009).

Informanterna beskriver vidare hur det även finns elever som bryter mot de normer som råder i dagens svenska kontext genom en normavvikande sexuell läggning. Person 3 berättar hur en av hans elever kom ut som homosexuell efter avslutad grundskola. Informanten beskriver hur hen då fick en tankeställare kring den undervisning som hen hade bedrivit under den tid då eleven deltog i sex- och samlevnadsundervisningen. Detta resulterade i att person 3 blev mer medveten om vikten av ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen. Vidare berättar person 3 hur flera elever under de senaste åren varit öppna kring sin icke-normativa sexualitet vilket bidragit till ett normaliserande av olika sexuella läggningar. Hen beskriver hur detta tidigare väckte reaktioner på skolan men att det “helt plötsligt blev fullkomligt normaliserat för de existerar här varje dag i alla sammanhang”.

Vidare beskriver samtliga informanter hur elevernas upplevda mentala mognad påverkar undervisningen. Informanterna uttrycker att elevernas diskussioner ofta *fastnar* i frågor av mer grundläggande karaktär vilket resulterar i att frågor kring normer åsidosätts. Person 2 menar att det i klasserna finns tydliga skillnader i mognad bland eleverna. Hen beskriver hur somliga elever “*kan* reflektera över sig själv, sin egen roll och sin egen identitet i förhållande till andra och även i samhället på en högre nivå än vad andra kan”. Hen understryker dock att det även finns elever som “har svårare att ta till sig de här djupare diskussionerna och prata om HBTQ och synen på det och vilka normer som råder i samhället”.

Informanterna menar att mognaden påverkar mottagligheten för frågor kring genus, HBTQ och heteronormen. Fyra av fem informanter upplever att eleverna inte ännu har förmågan att skapa en förståelse för dessa begrepp och frågor. Detta påverkar undervisningens utformande genom att aktuella begrepp bortprioriteras. Två av informanterna uttrycker att begreppen och deras betydelse bör introduceras i låg- och mellanstadiet för att redan i tidig ålder utmana heteronormen. En lärare menar att

det i de övre åldrarna är svårt att förändra elevernas perspektiv. Thomsson (2012) menar utifrån ett genusperspektiv att formandet av individen påbörjas genom sociala processer redan vid födseln. Normers påverkan fortgår konstant under hela livstiden. Utifrån Thomssons genusperspektiv kan det förstås att tidig integrering av ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen kan påverka normers synliggörande. Genom tidig integrering av frågor kring genus, HBTQ och heteronormen kan elevernas mentala mognad och medvetenhet således öka.

Resultat visar att elevernas förförståelse påverkar undervisningens innehåll. Dock finns det inga faktorer som kan rättfärdiga ett åsidosättande av ett normkritiskt förhållningssätt då detta utgör ett krav från Skolverket (2013b).

6.3.3 KUNSKAPSBRIST

En varierande kunskap kunde urskiljas bland informanterna gällande begrepp inom områden som genus, HBTQ och heteronormen. Tre av fem informanter var ej införstådda i begreppens betydelse men uppgav efter begreppsförklaring att de inkluderar dessa områden i undervisningen utan att nämna begreppen. Två av fem informanter uppgav att de sedan tidigare hade kunskaper kring begreppens betydelse och integrerade dessa perspektiv i sin undervisning. Person 5 uppvisade skolans planering över sex- och samlevnadsundervisningen. Planeringen inkluderade ett avsnitt gällande HBTQH (homosexuella, bisexuella, transsexuella, queera och heterosexuella). Informanten var dock inte införstådd i förkortningens fullständiga betydelse. Person 5 förklarade definitionen av HBT, men då hen tillfrågades om Q samt H svarade hen "nej, det är betydligt svårare tycker jag". Informanten menade på att det är svårt att hitta relevant information om förkortningens betydelse. Person 5 framförde i början av intervjun att hen inkluderar alla olika sexuella läggningar genom hela undervisningen då hen utgår från skolans gemensamma planering. Dock visade resultat på en kunskapsbrist gällande de berörda begreppen.

Skolverket (2013b) understryker vikten av att inkludera alla sexuella läggningar genom hela undervisningen för att motverka exkluderande och/eller utpekande av vissa grupper och istället normalisera normavvikande sexuella läggningar samt uttryck. Att inkludera alla sexuella läggningar innebär att de lyfts upp i *samtliga* av undervisningens olika delar. För att undersöka graden av inkludering ställdes ett flertal konkreta frågor till informanterna. Frågornas syfte var att få information kring informanternas förhållningssätt. En av dessa frågor handlade om hur det talas kring skydd för könssjukdomar. Person 1 berättar att hen endast förevisar kondom i sin undervisning då hen beskriver detta som *överlägset*. Då informanten tillfrågades vad hen menade med överlägset svarade hen att "det

finns ju ingenting annat som botar höll jag på och säga, men skyddar mot sjukdomar”. Diskussionen ledde vidare till frågan om huruvida skydd för homosexuella kvinnor lyfts i undervisningen varpå informanten svarade “den var bra, den har jag inte tänkt på. Såklart, det kunde va.. Nej, det kan jag säga med en gång”. Person 1 uttryckte innan diskussionen om skydd mot könssjukdomar att hen anser sig ha ett normkritiskt förhållningssätt. Informanten förklarade att hen i början av sin yrkesverksamma tid fick vara mer eftertänksam i sitt formulerande och utförande, men att den normkritiska pedagogiken numera är invand och ter sig naturligt. Utifrån citaten ovan kunde det dock utläsas en bristande inkludering gällande samtliga sexuella läggningar. Citaten påvisar ett heteronormativt förhållningssätt i den bemärkelsen att alla antas vara heterosexuella och dessutom förväntas utöva rätt sorts heterosexuell praktik i form av penetrerande sex (Berg, 2009b; Butler, 2006).

Majoriteten av informanterna ansåg sig ha ett medvetet och normkritiskt förhållningssätt. Resultat visar dock på konkreta brister i undervisningen gällande det medvetna förhållningssättet. Brister blev bland annat synliga då en majoritet av informanterna uttryckte hur de kunde utläsa elevernas sexuella läggningar. Person 2 beskriver hur människor i allmänhet kategoriserar andra individer och drar slutsatser utifrån stereotypa föreställningar. Informanten berättar att vissa elever “beter sig på ett sätt som man kanske skulle kunna dra lite slutsatser om att då att de kanske är homosexuella eller inte riktigt vet vad de är”.

Lundin (2014) skriver utifrån Ambjörnssons och Foucaults teorier att sexualitet är en social konstruktion som är i ständig förändring. Då sociala konstruktioner är skapade av sociala processer går det inte att dra slutsatser om någons sexuella läggning på grund av beteende. Konstruktionen sexualitet delas upp i en mängd olika konstruktioner i form av sexuella läggningar vilka ingår i en makthierarki. Konstruktionen heterosexualitet har normaliserats då den följer samhällets normer och ges därav en högre maktposition i hierarkin. Heterosexualitet reproduceras av samhällets normativa handlingar och blir en förgivettagen sanning som aldrig ifrågasätts. De konstruktioner som anses avvika från normen blir emellertid centrum för en kategoriserande och ifrågasättande process. Detta innebär att de icke-normativa konstruktionerna tillskrivs enligt normen avvikande egenskaper och ges därmed en lägre maktposition. Eftersom sexuella läggningar är socialt konstruerade kan en ej utläsa vilken läggning en person har utifrån uppträdande. Goffman (2011) menar emellertid att samhällets tillskrivningar på enskilda grupper påverkar det allmänna synsättet ur alla aspekter. Exempelvis finns det en mängd olika egenskaper som tillskrivs och därmed även beskriver en heterosexuell respektive homosexuell person. Goffman förklarar att normerna påverkar alla individers synsätt på övriga individer men även den personliga identifieringen. Ambjörnsson (2006) beskriver hur reproducerandet av heteronormen bland annat sker genom att det avvikande ses som en stereotyp. Stereotypisering resulterar i ett begränsande då inte alla inom kategorin identifierar sig med dessa tillskrivna egenskaper. Goffman (2011)

understryker att en individ kan identifiera sig med de stereotypa egenskaperna, men att egenskaperna i sig inte kan identifiera en sexualitet. En parallell mellan en viss normavvikande egenskap och sexuell läggning kan därmed ej dras.

Ytterligare en kunskapsbrist bland informanterna kunde utläsas genom att ett flertal informanter varken undervisade utifrån ett normkritiskt förhållningssätt eller var införstådda gällande begreppen genus, HBTQ och heteronormen. Samtliga informanter uttryckte en brist på inkludering av dessa frågor både inom lärarutbildningen men även gällande kompletterande fortbildning. Person 3 uppger att frågor kring sex och samlevnad inte var en del av dennes lärarutbildning. Hen berättar att klassen på lärarprogrammet krävde att åtminstone en dag skulle avsättas för denna typ av utbildning. Person 3 beskriver att “vi ordnade den själva och bjöd in personer som kunde komma och prata om ämnet och sånt där. Så jag hade *en* dag på fyra och ett halvt år”. Jonstoj och Sjögren (2009) har i sin rapport samlat information från Skolverket, Barnkonventionen och aktuella lagrum. Författarna redovisar för hur dessa styrdokument understryker elevens rättighet till adekvat undervisning. Detta innebär en undervisning av kompetenta lärare som erhåller den kunskap som krävs. Resultat visar på att informanterna inte getts tillräckliga möjligheter för att uppnå dessa krav.

6.4 KRITISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT GENTEMOT HETERONORMEN

Detta avsnitt bryts ner i underrubrikerna *genus*, *HBTQ* och *normer kring sex*. Resultatens fokus ligger på undervisningens förhållningssätt gentemot heteronormen inom dessa områden. Områdena står i relation till varandra och påvisar därmed liknande resultat.

6.4.1 GENUS

Informanterna tillfrågades om hur de benämner kön samt vilka kön de talar om i undervisningen. Samtliga informanter talade om det biologiska könet, men var ändå införstådda i att det biologiska könet inte behöver överensstämma med det mentala könet. Person 3 beskriver hur hen utgår från det biologiska könet i sin undervisning men understryker att “bara för att man råkar ha XX eller XY så är det ju inte säkert att man ser sig själv som det. Man kan ju se sig som varken eller, eller känna sig mycket mer som det som är tydligt definierat för motsatta könet”.

Informanterna visade på en förståelse av att det biologiska respektive mentala könet är åtskilda från varandra. Enligt socialkonstruktivismen är kön skapat utifrån sociala processer vilket innebär att kön

inte består av en verklig sanning eller essens (Barlebo Wenneberg, 2000). Kön är inte konstant utan föränderligt beroende på vilken aspekt av konstruktionen en studerar. Det biologiska könet beror bland annat på kromosomer, medan det mentala könet beror på en persons självupplevda kön. Därmed kan en persons biologiska kön skilja sig från personens mentala kön. ”Kön är alltså mer komplicerat än bara ‘vagina=kvinna’ och ‘penis=man’” (RFSL, 2015). Thomsson (2012) beskriver hur en ej föds med ett kön utan att detta istället konstrueras. Vid födseln tolkar omgivningen barnets yttre karaktärsdrag och kategoriserar individen som flicka eller pojke. Som Goffman (2011) tidigare beskrivit består alla kategorier av socialt bestämda egenskaper. Omgivningens normer för hur en flicka respektive pojke ska bete och uttrycka sig påverkar en individs formande. Egenskaperna bildar strikta ramar som beskriver varje kategori på ett stereotyp vis. Samtliga informanter redovisar för moment i undervisningen där stereotypa föreställningar på kön utmanas. Person 3 beskriver en övning där samtliga elever får skriva en anonym text om vad de definierar som kärlek. Övningen gick sedan ut på att läraren läste upp texterna inför klassen varpå eleverna fick gissa om det var en tjej eller kille som skrivit lappen. Syftet med övningen var att luckra upp föreställningen om att tjejer är mer romantiska än killar. Vidare beskriver person 2 en övning där eleverna för en dag får som uppgift att mentalt byta kön från pojke till flicka respektive flicka till pojke. Informanten berättar att övningen ofta resulterar i att exempelvis tjejerna uttrycker att “‘ah, jag kan skita i att sminka mig, jag kan komma klädd i mjukisbrallor till skolan och jag liksom jag behöver inte bry mig om hur jag ser ut och hur jag för mig, jag kan liksom rapa och gå runt liksom’. Och då liksom säger killarna då ‘men så gör vi inte alltid’ och då får man ju en diskussion efter varje sånt påstående då”. Person 2 menar att eleverna ofta har en extrem bild av det motsatta könet och att denna typ av påståenden leder till givande diskussioner kring heteronormen.

Syftet med dessa typer av övningar är att utmana normer kring kön genom att synliggöra elevernas stereotypa föreställningar och jämföra dem med verkligheten. Denna typ av lärande är i enlighet med Skolverkets (2013c) direktiv gällande att sex- och samlevnadsundervisningen ska förhålla sig kritisk till normer gällande kön och utmana traditionella könsmonster. Utifrån queerteorin kan en dock ifrågasätta övningarna då de förutsätter ett binärt genussystem med två motsatta kön. En sådan kategorisering reproducerar föreställningen om att alla människor identifierar sig som antingen kvinna eller man. Uppdelningen förstärker därmed den heteronormativa uppfattningen om att det endast existerar två kön. Butler (2006) menar att en genom att utgå från ett heteronormativt antagande exkluderar den grupp som faller utanför de angivna ramarna. Könsuppdelningen förhindrar därigenom elevernas förmåga att tänka utanför det normativa antagandet kring kön.

Många av informanterna uttrycker ett flertal gånger under intervjuerna att de arbetar för att integrera olika frågor och perspektiv på genus, sexualitet och heteronormen. En genomgående uppfattning hos informanterna visade sig dock vara känslan av att besitta otillräcklig kunskap gällande dessa frågor.

Informanterna framförde att de försökte integrera de aktuella frågorna i den utsträckning som var möjlig utifrån deras kunskapsbas. Resultat visade på att majoriteten av informanterna hade ambitionen att i sin undervisning inkludera normbrytande synsätt. Person 3 framför att hen försöker vara genusmedveten i sin undervisning genom att exempelvis utmana traditionella könsstereotyper. Informanten förklarar detta genom "att man inte alltid väldigt ofta använder killar som är med i exemplet när det gäller om att köra bil och sånt där". Även detta tillvägagångssätt står i enlighet med Skolverkets (2013b) direktiv om en normkritisk pedagogik då det innehåller ett kritiskt förhållningssätt gentemot traditionella könsmonster. Informanterna visade på stor förståelse för frågor kring jämställdhet och hade ambitionen att utöva en normkritisk pedagogik. Dock kunde ett antal brister i genuspedagogiken påvisas där ett flertal informanter var influerade av stereotypa antaganden. Följande citat var en informants svar på varför hen inte inkluderar skydd för homosexuella kvinnor.

"Men det är väl såhär ibland att man är så naiv ibland att man tänker att tjejer är ju försiktiga, och då.. Att det.. Asså i i min värld så är det killen som ha, kommer med könssjukdomarna för att det är han som kanske är mer, mindre, tänker mindre på såna saker" (Person 1).

Person 1:s personliga synsätt är präglad av starkt stereotypa föreställningar kring manligt respektive kvinnligt sexuellt beteende. Hen utgår från att det finns naturliga skillnader gällande egenskaper mellan män och kvinnor. Enligt genusteorin skapas kön genom våra handlingar och därmed är påstådda naturliga skillnader mellan män och kvinnor socialt konstruerade snarare än biologiskt sanna (Hydén & Månsson, 2006). Därav kan en ej utesluta skydd för homosexuella kvinnor utifrån föreställningen om att *tjejer är försiktiga*. En annan informant utmanar dock detta normativa synsätt genom att i samarbete med eleverna diskutera huruvida kvinnor har rätt att ta för sig eller ej. Person 2 beskriver att det finns ett allmänt synsätt om att killar som har många sexuella förbindelser blir gratulerade medan tjejer blir kallade för 'horor'. Informanten framför att de i undervisningen "diskuterar varför är det så och synen på det här med manlig sexualitet och kvinnlig sexualitet och vilken rätt har man att bejaka sin egen sexualitet". Person 2 förklarar att syftet med denna diskussion är att lyfta frågan "har en kvinna rätt att ta för sig?". Informanten understryker att det är viktigt att synliggöra dessa extrema stereotyper för att kunna förändra dem.

Samma typ av diskussioner återfinns även i person 5:s klassrum. Denna informant berättade att hen vid det senaste undervisningstillfället lyfte Bonanders¹ artikel *Killar är kungar - tjejer horor*⁴. Bonander är en nuvarande elev på en av de skolor som studien berör och artikeln blev den mest lästa på Borås Tidnings hemsida under 2014 vilket visar på att det idag råder ett stort intresse för genusfrågor.

¹ Bonander är en elev på en högstadieskola i Borås. Artikeln publicerades 2014 i Borås Tidning och behandlar den samhällssyn som råder kring killars respektive tjejers sexualitet.

Författaren diskuterar kring de stereotypa föreställningarna om könen. Bonander menar att tjejer blir stämplade som *horor* om de har många olika sexuella förbindelser, medan killars sexuella praktik framhävs som positiv. Både Bonander och person 2 i citatet ovan framhäver att denna stereotypa syn på kvinnors sexualitet bör ifrågasättas och förändras.

6.4.2 HBTQ

Skolverket (2013b) framför hur frågor kring olika sexuella läggningar ska integreras i alla moment i sex- och samlevnadsundervisningen. Tidigare hade undervisningen en tendens att behandla icke-heterosexuella läggningar i ett eget moment. Skolverket framför hur detta kan leda till att det talas om dessa grupper som *de andra* och då förutsätter att alla i klassrummet är heterosexuella vilket förstärker ett *vi och dem*. Utifrån Skolverkets direktiv tillfrågades informanterna huruvida frågor kring HBTQ integreras i undervisningen eller planeras som ett avskilt moment. 4 av 5 informanter framförde att de i så stor utsträckning som möjligt integrerar alla olika sexuella läggningar genom hela undervisningen. Person 4 beskriver exempelvis hur hen talar könsneutralt för att inkludera alla sexuella läggningar genom att exempelvis använda ordet *respektive* istället för *flickvän* eller *pojkvän*. Informanten motiverar detta begreppsval med att “man vet inte i elevgruppen vilka som är homosexuella eller heterosexuella eller bi”.

Majoriteten av informanterna visade på en förståelse av vikten att bedriva en inkluderande undervisning. Informanterna kunde uppvisa ett flertal exempel på att de involverade olika sexuella läggningar i undervisningens samtliga moment. Dock framförde en av informanterna att frågor kring HBTQ behandlas i ett separat moment. Skolverket (2013b) framför att behandlandet av icke-normativa läggningar i ett separat moment kan handla om att en vill skapa en större förståelse, acceptans och respekt för den gruppen. Skolverket framför dock hur detta kan förstärka tankar om vad som är *normalt* kontra *avvikande* och att de som faller inom normen ges en maktposition gentemot dem som inte gör det. Genom att inkludera alla olika sexuella identiteter under hela undervisningen undviks att normen förstärks ännu mer.

Efter diskussion om integrering av sexuella läggningar tillfrågades informanterna om vilka sexuella läggningar som undervisningen berör. Person 1 besvarade denna fråga genom att säga “det heter ju HBT...Q va?”. Vidare diskussion visade på att person 1 inte var införstådd i förkortningens betydelse, men att hen ändå var noggrann med att inkludera samtliga sexuella läggningar i undervisningen. Resultat visade på att två av fem informanter inte kände till den fullständiga betydelsen av begreppet HBTQ. Majoriteten av informanterna var dock väl införstådda i förkortningens betydelse men

integrerade inte begreppet i sin undervisning. Två av informanterna berättar att eleverna självständigt får söka efter kunskap kring olika sexuella läggningar på exempelvis internet eller i böcker. I diskussion med person 4 framkommer det att hen endast benämner homosexualitet i relation till förbud.

Informanten beskriver att “det finns länder av tradition och det finns länder av religiösa bakgrunder som inte tillåter homosexualitet. Och *där* nämner vi det”.

Harrison och Hillier (1999) menar att traditionell undervisning utgår från ett heteronormativt perspektiv som tar avstånd från normavvikande sexuella läggningar. De icke-normativa sexualiteterna beskrivs och anknyts till negativa termer som exempelvis HIV och AIDS. Detta kan jämföras med informantens koppling mellan homosexualitet och förbud. Den traditionella undervisningsmodellen präglar därmed i viss mån fortfarande sexualundervisningen. Harrison och Hillier (1999) poängterar det vara av stor vikt att ändra utgångspunkten i undervisningen och tala om ämnet i positiv bemärkelse för att undvika stigmatisering. Istället för att skapa klyftor genom att främja normer och stigmatisera det normavvikande, bör undervisningen ha som utgångspunkt att skapa förståelse för alla sexualiteter.

6.4.3 NORMER KRING SEX

Samtliga informanter tillfrågades huruvida de har ett normkritiskt förhållningssätt gentemot heteronormen i relation till sex. Resultat visar på att två av fem informanter inkluderade alla sexuella läggningar i diskussioner kring sex. Person 2 berättade att hen i undervisningen förklarar att sex kan se olika ut beroende på sexuell läggning. I följande citat framför informanten hur hen exempelvis förklarar oralsex. “Vad innebär oralsex, hur liksom, hur kan det utföras på olika sätt, och då pratar man ju om både män och kvinnor och även då ur de olika sexuella läggningarna också”. Informanten beskriver därmed sexuella praktiker både utifrån kön och sexuell läggning. Person 4 poängterar däremot att sexuell praktik inte är kopplat till sexuell läggning. Med detta menar hen att det inte finns något syfte med att tala om sex utifrån olika sexuella läggningar då alla individer oavsett läggning kan utföra samtliga sexuella praktiker. Denna informant inkluderade indirekt samtliga sexuella läggningar genom att använda ett könsneutralt språk. Som tidigare diskuterats kan inte sexuella läggningar enligt socialkonstruktivismen sammankopplas med särskilda sexuella praktiker. Att en viss typ av sexuell praktik skulle vara sammankopplad med en viss typ av sexuell läggning är endast en social konstruktion (Barlebo Wennberg, 2012).

I diskussion kring integrering av ett normkritiskt förhållningssätt uttryckte samtliga informanter att ambitionen är att bedriva en inkluderande undervisning. Samtliga informanter framför dock att det i undervisningen är svårt att undvika ett heteroperspektiv. Då normer påverkar alla individer i samhället

menade informanterna att undervisningen slentrianmässigt utgår från ett heteroperspektiv. Ett flertal informanter framförde att de på grund av dessa svårigheter, samt kunskapsbrist, valde att förevisa filmen *Sex på Kartan*² som finns att se på Utbildningsradion. De informanter som inte visade *Sex på Kartan* beskrev att de istället inkluderade ett avsnitt om olika sexuella praktiker i planeringen. Därav belyser samtliga informanter olika perspektiv på sexuella praktiker som är icke-heteronormativa. Informanterna beskriver hur det i detta avsnitt från elevernas håll ofta uppkommer diskussioner kring föreställningen om att *riktigt sex* kräver penetration. Berg (2009) beskriver utifrån Simon och Gagnons teori om sexuella script hur heterosex förväntas innehålla vaginal penetration. En av informanterna beskriver hur eleverna även utgår från att icke-heterosexuella personer utövar penetrerande sex. Detta är ett exempel på att heteronormen är såpass stark att den även kan påverka synen på de grupper som faller utanför heteronormen. Utöver detta påverkar normen även föreställningar kring onani för tjejer. Person 2 nämner hur manliga elever förutsätter att tjejer onanerar genom att "stoppa upp saker".

Informanterna visade på en hög ambition gällande att utmana den sociala konstruktionen om att penetrerande sex anses vara den enda fullständiga sexuella praktiken. Vid ytterligare diskussion kunde det dock påvisas att informanterna ej integrerade ett kritiskt synsätt på penetration som det enda riktiga sexet i vissa avseenden. Resultat visar på en varierande spridning kring huruvida lärarna förevisade skydd för andra slags sexuella praktiker än det penetrerande. Samtliga skolor förevisade kondom genom att låta eleverna se och känna på ett exempel. Tre av fem skolor nämnde slickklapp, varav en förevisade slickklapp på samma sätt som kondom. De fyra informanter vilka inte förevisade alternativa skydd utöver kondom tillfrågades om deras motiv kring detta samt varför de inte förevisar exempelvis slickklapp. Informanterna reagerade på dessa frågor med antingen förvåning, skratt, oförstånd eller eftertänksamhet. Undervisning som förevisar kondom som det enda skyddet mot könssjukdomar exkluderar vissa sexuella praktiker där penetration inte ingår, till exempel oralsex med mun och vagina. Tre av informanterna medgav att de inte hade reflekterat kring problematiken med att utesluta alternativa skydd.

Utifrån diskussionen kring könssjukdomar framkom vissa personliga värderingar kring vem en får ha sex med. Simon och Gagnons (Berg, 2009) teori kring sexuella script sträcker sig utöver sexuella läggningar. Utifrån följande citat kan en utläsa att det för vissa individer även finns script för bekantskapens längd innan en har sex.

² *Sex på Kartan* är en animerad film om sexualkunskap som riktar sig till grundskolan årskurs 7-9. Den belyser ett flertal sexuella praktiker, bland annat onani, kyssar, oralsex, kramar, fantasier och penetrerande sex. Filmen nämner att sexuella läggningar ej är sexuella handlingar utan endast beskriver vem en har sex med. Från Utbildningsradion 2011.

”Sen finns det ju alla de här.. ja.. vad kallas det? One ni.. one night stand, liksom, ännu värre liksom, hur kan man liksom ha sex med en o-o-okänd människa?” (Person 1)

I citatet kan en tendens till moraliserande utläsas kopplat till sexuella script om vem en får ha sex med. Skolverket (2013b) beskriver i aktuella styrdokument hur lärare bör undvika att moralisera och istället lyssna på vad eleverna har att säga på ett öppet sätt. Simon och Gagnon (Berg, 2009) menar att sexualitet *görs* och därmed ej är definitivt utan i ständig förändring. Görandet påverkas av bland annat samhälle, kultur, religion, situation, relation och individ. När, var, hur och med vem en i enlighet med de sexuella scripten får ha sex är därmed ingen slump.

6.5 FÖRBÄTTRINGSOMRÅDEN

Följande avsnitt inleds med informanternas historiska perspektiv på sex- och samlevnadsundervisningens utveckling under de senaste 20 åren. Detta följs av informanternas ambitioner kring hur ett normkritiskt förhållningssätt bör integreras i undervisningen. Avsnittet avslutas med en redogörelse för de faktorer som begränsar ambitionernas möjliggörande.

6.5.1 ÄMNETS UTVECKLING

Majoriteten av informanterna framförde att sex- och samlevnadsundervisningen har utvecklats samt förändrats markant under en period av cirka 10-15 år. Informanterna beskriver hur det allmänna synsättet på normavvikande uttryck och sexuella läggningar idag är mer öppet än tidigare, samt hur undervisningen numera i större utsträckning integrerar ett normkritiskt perspektiv gällande genus och sexualitet. Person 3 framför att det för 20 år sedan fanns ett mer fördömande klimat gällande normavvikande sexuella läggningar. Hen uppger att “då var det *många* fler elever som uttryckte att det var äckligt”. Informanten beskriver vidare att när olika sexuella läggningar togs upp i undervisningen så kunde eleverna uttrycka “sånt behöver vi inte prata om för det är ingen jag känner som är, liksom, det är bara idioter”.

Ett flertal informanter beskriver hur elever tidigare bemötte frågor kring sexuella uttryck och läggningar som avviker från heteronormen med starkt negativa reaktioner. Ovanstående citat påvisar ett antagande om att alla är heterosexuella och att det är det naturliga levnadssättet i enlighet med heteronormen (Butler, 2006). Borgström (2011) framför hur det tidigare var socialt accepterat att uttrycka sig homofobiskt då detta synsätt var normaliserat. Idag har samhällets syn på vad som är socialt accepterat utvecklats och gamla attityder har därmed förändrats. Fördomsfulla attityder existerar fortfarande hos ett

flertal individer men uttrycks på ett förfinat sätt för att följa nuvarande sociala koder. Då informanterna tillfrågades om de nuvarande elevernas synsätt på normavvikelser framkommer det att eleverna överlag är styrda av heteronormen. Dock kunde informanterna tydligt se en större öppenhet hos eleverna gällande deras attityder gentemot icke-normativa uttryck och sexuella läggningar. Person 3 framför att hen ser en förändring hos den nya generationen och beskriver hur “de flesta är väldigt frimodiga och öppna”. Informanten beskriver att “mina fördomar kommer på skam rätt ofta med vad jag *tror* att de ska tänka och tycka om saker”. Hen förklarar att normer kring vad som är respektive inte är accepterat har förändrats i många avseenden under hens yrkesverksamma tid.

Person 3 beskriver hur hen i sin undervisning utgår från sin egna världsbild istället för de nya samhällsvärderingar som eleverna präglas av. Detta resulterar i att informanten endast utmanar de normer som var rådande då informanten påbörjade sin yrkesverksamma tid, istället för de som är aktuella idag. Gadamer (1997) menar att den personliga världsbilden formas av tidigare erfarenheter och påverkar vårt sätt att tänka, tolka och agera. Konsekvensen av att inte sätta sig in i elevernas världsbild kan resultera i att de normer som existerar idag inte ifrågasätts. Samtliga informanter understryker att den normkritiska pedagogiken har förbättras då de är mer medvetna om dessa frågor idag. Dock framför de även att pedagogiken inte uppnår de mål som styrdokument förevisar. Då informanterna tillfrågades om de anser att frågor kring normer är tillräckligt integrerade svarar person 6 “nej jag tror, jag tror att det går att göra jättemycket mer”. Trots förändringar i attityder och förhållningssätt gällande normavvikande uttryck och sexuella läggningar anser samtliga informanter att både lärare och elever fortfarande är normstyrda. Som en följd av detta utformas undervisningen utifrån den rådande heteronormen. Samtliga informanter uttrycker en förändringsambition men understryker att vissa begränsande faktorer förhindrar ämnets utveckling. Detta kommer att behandlas i nästkommande avsnitt.

6.5.2 AMBITIONER KONTRA BEGRÄNSANDE FAKTORER

Samtliga informanter uttrycker ambitioner kring att utveckla ett genomgående normkritiskt förhållningssätt inom sex- och samlevnadsundervisningen. Informanterna tillfrågades i en avslutande diskussion om deras personliga uppfattning om undervisningen i relation till heteronormen. Flera informanter framförde att ett normkritiskt perspektiv bör introduceras redan i de lägre åldrarna och att begrepp som genus, HBTQ och heteronormen då bör integreras. Person 2 uttrycker att integreringen är viktig då alla individer är under ständig påverkan av heteronormen och att det i senare åldrar är svårare att byta perspektiv. Informanten förklarar att “som samhället ser ut nu så behöver man möta detta mycket tidigare. För även yngre barn möter ju det i samhället på TV, och i samhället i stort också”.

I enlighet med queerteorin samt socialkonstruktivismen beskriver Thomsson (2012) hur omgivningen redan vid barnets födsel påbörjar en process för att konstruera individen utifrån samhällets normativa ramar. En individ formas därmed både till att passa in i den rådande normen, men även till att förutsätta att omgivningen gör detsamma. För att skapa ett normkritiskt förhållningssätt hos en individ krävs det att förgivettagna sanningar utmanas redan från tidig ålder. Samtliga informanter uttrycker dessutom att förhållningssättet måste integreras i grundskolans alla ämnen. Informanternas ambitioner är i enlighet med Skolverkets (2013c) värdegrund som förklarar att frågor om normer, jämställdhet, sexualitet och relationer ligger på alla lärares ansvar. Frågorna ska integreras för att skapa ett bredare perspektiv som ifrågasätter normer. Queerteorin beskriver hur heteronormen upprätthålls och reproduceras genom institutioner, lagar, strukturer, relationer och handlingar i samhället (Ambjörnsson, 2006). Skolan är en institution och är därmed i enlighet med queerteorin en normreproducerande faktor som påverkar individer redan från en ung ålder. För att motverka reproducerandet av normer krävs därmed att ett normkritiskt förhållningssätt integreras i *alla* skolämnen inom *alla* stadier för att perspektivet ska genomsyra hela skolgången. Dock uppger samtliga informanter att det finns en stor svårighet i att integrera perspektivet på ett ämnesövergripande plan.

Samtliga informanter menar att ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen begränsas på grund av ett flertal faktorer. Den faktor som återkommer flera gånger i varje intervju är bristen på tid.

Informanterna uttryckte att tidsbristen påverkade både kunskapsinhämtning, planering och samarbete. Informanterna förklarar att den begränsade tiden förhindrar dem från att inhämta och fördjupa sig i ny kunskap både på egen hand och i samarbete med sina kollegor. Detta resulterar i att tidigare material återanvänds och att ämnet därmed inte utvecklas i förhållande till samhällets utveckling kring aktuella frågor. På ett flertal skolor var den disponerade tiden för planering och samarbete begränsad. Person 1 uttrycker att "det gäller och ha rätt kollegor, ha tillfälle till det och att det finns utrymme för det i schemat". Dessa faktorer påverkar det ämnesövergripande arbetet vilket är en väsentlig del i skapandet av ett normkritiskt förhållningssätt som i sin tur genomsyrar hela skolans pedagogik.

Utöver tidsfaktorn nämner majoriteten av informanterna att det ämnesövergripande samarbetet även påverkas och i viss mån begränsas av kollegornas intresse för den normkritiska pedagogiken. En av informanterna beskriver att det finns kollegor som har traditionella åsikter och därför arbetar utifrån starkt heteronormativa antaganden. Dessutom menar informanterna att det finns ett allmänt vedertaget synsätt om att ansvaret för frågor kring sex och samlevnad förläggs hos biologin. Detta resulterar i att övriga lärare inte tar på sig ansvar för dessa frågor och därmed ej integrerar dem i sin undervisning. Informanterna uttrycker ett behov av fortbildning för samtliga lärare på grund av den stora kunskapsbristen inom området. Fortbildning krävs för att tillägna sig kunskaper kring ett normkritisk

förhållningssätt och för att förstå vikten av att integrera detta förhållningssätt i skolans alla ämnen. Det framkommer dock att det idag finns en stor brist på fortbildning redan för de biologilärare som för tillfället har ett större ansvar över sex- och samlevnadsundervisningen. Person 5 framför att hens lärarfack består av många lärare som eftersträvar mer fortbildning. Hen poängterar att det dock är en “fråga om både vem som vill erbjuda dem och vad det är för kostnader naturligtvis. Vi lever ju i en tid där alla verksamheter slimmas mer och mer”.

Informanterna som varit yrkesverksamma i upp till 30 år framför att de endast deltagit i fortbildning för sex- och samlevnadsundervisning vid enstaka tillfällen. Person 5 beskriver i citatet ovan hur en central orsak till bristen på fortbildning beror på begränsade ekonomiska resurser. Sammanfattningsvis utgörs de begränsande faktorerna av brist på ekonomi, tid, kunskap och samarbete. Samtliga faktorer står i förhållande till varandra och utmynnar i att utvecklingen av ett normkritiskt förhållningssätt gentemot heteronormen begränsas.

6.6 SAMMANFATTNING

Resultat visade att sex- och samlevnadsundervisningen på samtliga skolor utgick från en liknande struktur. Undervisningsperioden var mellan 4-6 veckor och bestod av ungefär tre lektioner i veckan. Skolornas undervisningsmetoder bestod främst av föreläsningar, filmvisning, gruppdiskussioner samt kill- och tjejgrupper. Beskrivningarna av undervisningens innehåll skiljde sig däremot åt mellan informanterna. Områdena anatomi, kärlek, graviditet och befruktning samt könssjukdomar och preventivmedel utgjorde undervisningens fokus hos samtliga skolor. Det som skiljde skolorna åt var i vilken mån informanterna integrerade frågor kring genus, HBTQ och heteronormen.

Informanterna visade på ett varierande intresse och kunskapsbas för frågor kring genus, HBTQ och heteronormen. Intresset och kompetensen påverkade informanternas engagemang i att integrera frågorna i undervisningen. Resultat visade på att ett flertal av informanterna inte var införstådda i de ovannämnda begreppens fullständiga betydelse. Den påvisade kunskapsbristen påverkade undervisningen då ett normkritiskt förhållningssätt inte integrerades i enlighet med Skolverkets styrdokument. Därutöver visade resultat på att elevernas bakgrund utifrån faktorer som uppväxtförhållanden, religion, kultur, sexuell läggning och mognad påverkade undervisningens innehåll. Beroende på elevernas förförståelse utformas undervisningen för att möta dem i den kontext som de befinner sig i.

Kapitlet har i anslutning till studiens syfte redogjort för informanternas integrering av ett kritiskt förhållningssätt gentemot heteronormen. Resultat visade på att informanterna hade en övergripande

förståelse för att ett normkritiskt förhållningssätt bör integreras i undervisningen. Informanterna kunde även i ett flertal avseenden redogöra för hur ambitionen var att uppnå en normkritisk pedagogik. Resultat framhäver att informanterna inom vissa områden hade kunskaper kring hur en integrerar detta förhållningssätt. Samtliga informanter kunde exempelvis påvisa hur de bland annat integrerade diskussioner som utmanade stereotypa föreställningar kring kön. De påvisade även kunskaper kring att det mentala könet är åtskilt från det biologiska könet och bedrev en undervisning där dessa kunskaper inkluderades. Samtliga informanter uttryckte dock svårigheter med att integrera ett normkritiskt förhållningssätt genom undervisningens *alla* delar.

Informanterna beskrev hur sex och samlevnad i hög grad utvecklats under de senaste 20 åren och att ämnet fortfarande är i ständig förändring. På grund av denna konstanta utveckling krävs kontinuerlig fortbildning inom området. Informanterna ansåg att de inte hade möjlighet att uppfylla Skolverkets direktiv till följd av ett antal begränsande faktorer. Sammanfattningsvis utgörs de begränsande faktorerna av brist på ekonomi, tid, kunskap och samarbete.

7. AVSLUTANDE DISKUSSION

I följande kapitel diskuteras studien utifrån egna reflektioner i relation till forskningsämnets bakgrund och tidigare forskning. Reflektionerna utgår från ett socialkonstruktivistiskt synsätt med fokus på queerteorin.

Inledningsvis vill vi framföra att forskningsämnet har visat sig vara oerhört aktuellt då frågor kring genus, HBTQ och heteronormen lyfts i Skolverkets (2013b) senaste stödmaterial. Samtliga skolor som kontaktades visade på ett starkt intresse att delta i studien för att dela med sig av sina erfarenheter. Informanterna uttryckte ett stort engagemang för sex- och samlevnadsundervisningen, men uppgav att de inte hade de resurser som krävdes för att bedriva en normkritisk pedagogik. Informanterna beskrev en brist på utbildning kring sex och samlevnad på både lärarutbildningen samt i kompletterande fortbildning under den yrkesverksamma tiden. Detta resultat kan jämföras med Sahlströms (2006) tidigare forskning. Rapporten redovisar att 90 procent av informanterna ansåg att deras yrkesutbildning inte förberett dem för att hantera frågor kring sexuella läggningar. 97 procent svarade även att de fått mycket lite fortbildning kring sexuella läggningar under sin yrkesverksamma tid. Sahlströms resultat visar ur ett lärarperspektiv att ansvariga utbildare saknar fullständig kompetens och därmed även befogenhet att undervisa om frågor kring sexuella läggningar.

Utöver bristen på fortbildning uttryckte informanterna även brister kring faktorerna tid, samarbete och ekonomi. Vi fick uppfattningen om att ovannämnda faktorer skapade en känsla av maktlöshet hos informanterna. Flera informanter uttryckte att skolan har en *överväldigande* uppgift då deras roll är att arbeta emot samhällets starka normer. De menade att elever på högstadiet redan är starkt normpåverkade och att det därför är svårt att ändra deras förhållningssätt. Vår upplevelse var att informanterna som ett resultat av den upplevda maktlösheten inte arbetade aktivt för att förändra elevernas synsätt. I resultatet förevisas två av informanternas uttalanden om att de inte kan tänka åt sina elever och att undervisningen därmed inte kan bli fullständig. Denna inställning upplevs vara särskilt bunden till just sex och samlevnad. Vi är skeptiska till att tanken om att en ej *kan* tänka åt eleverna och därmed inte heller *behöver* undervisa fullt ut återfinns inom andra ämnen. Föreställ dig själv att en matematiklärare skulle säga “jag kan inte tänka åt dem” (Person 5) eller “förhoppningsvis så sår man ett frö” (Person 1) när eleverna ska lära sig multiplikationstabellen. Detta visar på att sex- och samlevnadsundervisning inte tas på lika stort allvar som andra ämnen.

Vi har en förståelse för informanternas känsla av maktlöshet i att förändra elevernas inlärd förhållningssätt. Begränsande faktorer som tidsbrist samt utebliven fortbildning bidrar med stor sannolikhet till denna maktlöshet då informanterna inte får möjlighet att utveckla sin kompetens. Sex och samlevnad kräver mer fortbildning än andra ämnen då frågorna i undervisningen är under ständig

förändring. Matematik är exempel på ett ämne som inte i samma utsträckning påverkas av sociala processer. Därmed är matematik mer *fyrkantigt* än sex och samlevnad. Informanterna uttryckte en svårighet i att hålla sig uppdaterade om frågor kring normer på grund av den konstanta utvecklingen. Resultat kring kunskapsbrist som en begränsande faktor kan jämföras med Sahlströms (2006), Lundins (2014) samt Jonstoj och Sjögrens (2009) forskning. Samtliga artiklar och rapporter visar på kunskapsbrist hos lärarna gällande frågor om genus, HBTQ och heteronormen. Även vår studie visar på att majoriteten av informanterna inte var införstådda i den fullständiga betydelsen av dessa begrepp. Exempelvis ställdes frågor kring genus där vissa informanter svarade med diskussioner kring sexuell läggning. Vi anser att en som lärare i sex och samlevnad *måste* vara införstådd i begreppens betydelse för att på ett fullständigt vis kunna undervisa i enlighet med styrdokumentet. Informanterna menade att de som lärare omöjligen kan lära sig *allt* på grund av bristande resurser. Vi ser det dock som en central uppgift i läraryrket att inhämta de kunskaper som är *nödvändiga* för respektive ämne.

Som tidigare beskrivits upplevde majoriteten av informanterna att skolan har en *överväldigande* uppgift då deras roll är att arbeta emot samhällets starka normer. Vi upplevde att den allmänna inställningen bland informanterna påverkade deras yrkesroll och resulterade i att de i vissa avseenden tog avstånd från den *överväldigande* uppgiften. Detta påverkade undervisningen genom att informanterna endast *berörde* viktiga frågor kring normer istället för att *integrera* ett normkritiskt förhållningssätt. Tidigare forskning visar på liknande resultat. Sahlström (2006), Lundin (2014) samt Jonstoj och Sjögren (2009) pekar på tydliga brister i integrering av ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen och menar att detta arbete måste utvecklas. Sahlström (2006) understryker att skolans uppgift utifrån skollagen och andra direktiv är att introducera nya förhållningssätt och forma samhällsmedborgare som ska leva och verka i ett demokratiskt samhälle där inga grupper diskrimineras. Vidare framför Skolverket (2013b) att eleverna formas av det sätt på vilket de bemöts och bedöms i skolan utifrån deras kön. De krav och de förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är manligt respektive kvinnligt. För att uppfylla dessa krav krävs ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen.

Det kunde tydligt utläsas brister i kompetensen kring det normkritiska förhållningssättet som resulterade i en exkluderande undervisning. Informanterna beskrev moment i undervisningen där de kategoriserade kön och sexualitet på ett sätt som blir problematiskt. För att möjliggöra en inkluderande undervisning krävs utifrån queerteorin en förståelse för att kön och sexuella läggningar är sociala konstruktioner. Att i undervisningen aktivt köna andra individer utan att känna till deras personliga könsidentitet reproducerar de normer som existerar. Antagandet om att alla juridiskt sett är antingen män eller kvinnor i enlighet med sina biologiska kön exkluderar de individer som faller utanför det binära könssystemet. Med denna förståelse kan en se att det blir problematiskt att prata om kön och sexuell läggning i relation till sex. Informanterna beskriver att de exempelvis talar om hur en man och kvinna har vaginalt samlag och att de

i undervisningen förutsätter att kvinnor har vagina och att män har penis. Detta antagande exkluderar de individer som faller utanför heteronormen då exempelvis en individ som identifierar sig som man kan ha en vagina. En *man* kan därmed menstruera och föda barn. Vidare har informanterna beskrivit hur de talar om sex mellan homosexuella kvinnor. De framförde att en återkommande fråga från eleverna ofta handlar om hur homosexuella kvinnor har sex utan en penis. Resultat visar på att informanterna aktivt undervisade för att motverka den rådande penetrationsnormen. Vi uppfattar att detta visar på en förståelse hos informanterna om att sex är en mångfasetterad praktik. Dock visar även detta exempel på ett heteronormativt antagande om att alla kvinnor har vagina. Vi anser att kön inte är relevant i diskussioner om sex. Undervisningen bör skildra *hur* en person kan utöva sex, snarare än vilka *kön* som kan utöva vilket sorts sex. Kön är irrelevant då detta främst berör identitet och inte nödvändigtvis behöver vara kopplat till den kroppsliga anatomin. Det som istället kan sägas vara relevant för undervisningen är könsorganen. Undervisningen bör på så vis tala om *en person med vagina* eller *en person med penis*. Lärare måste kontinuerligt reflektera kring sina val av begrepp och sättet de kategoriserar på för att skapa en inkluderande undervisning och därmed undvika att reproducera heteronormen.

Lundins (2014) samt Jonstoj och Sjögrens (2009) forskning redovisar hur heteronormen ständigt rekonstrueras genom begreppsval, agerande och reagerande i olika skoldiskussioner. Resultaten visar på att det finns en delad fördom hos både lärare och elever om att heterosexualitet är den sexuella läggning som alla tillhör. Heterosexualitet ifrågasätts aldrig i klassrummet, medan övriga sexuella läggningar ofta lyfts upp till diskussion och därmed oavsiktligt stämplas som avvikande. Lundin (2014) kunde även peka på en negativ attityd hos eleverna gentemot homosexualitet och andra sexuella läggningar eller uttryck som ansågs vara avvikande. Borgström (2011) beskriver hur homofoba åsikter fortfarande existerar i dagens Sverige men att de kommer till uttryck på ett mer förfinat sätt än tidigare. Formellt sett råder jämlikhet, dock inte alltid i praktiken. Det kan påvisas exempelvis genom det stora antalet hatbrott med homofobiska motiv eller genom att homo- och bisexuellas migrationsmönster skiljer sig åt jämfört med övriga befolkningen. Dessa exempel är några varianter på hur heteronormen resulterar i negativa konsekvenser för bland annat HBTQ-personer.

Denna studies teoretiska referensram bygger på queerteorin vars syfte är att luckra upp förgivettagna kategoriseringar snarare än att skapa nya problematiska uppdelningar (Ambjörnsson, 2006). För att strikt följa queerteorin bör en ta avstånd från kategoriseringar helt och hållet. Vi menar dock att detta är *mycket* svåruppnåeligt vilket visar på brister i queerteorin. Kategoriseringar existerar överallt i samhället och är ett redskap för att begripliggöra omvärlden. Kategoriserandet blir dock problematiskt när det bidrar till att stigmatisera och diskriminera vissa grupper. Det krävs ett aktivt arbete för att motverka stereotypa föreställningar. Detta arbete utgör dock ett dilemma då det i viss mån krävs ett kategoriserande för att synliggöra och utmana normativa stereotyper. För att exempelvis kunna synliggöra stereotypa

föreställningar om vad som är manligt respektive kvinnligt krävs det att en kategoriserar män respektive kvinnor. Detta kan jämföras med en av informanternas övningar där samtliga elever fick skriva en anonym text om vad de definierade som kärlek. Övningen gick sedan ut på att läraren läste upp texterna inför klassen varpå eleverna fick gissa om det var en tjej eller kille som skrivit lappen. Syftet med övningen var att luckra upp föreställningen om att tjejer är mer romantiska än killar. Här vill vi poängtera att övningen helt hade förlorat sitt syfte om informanten inte hade kategoriserat eleverna som tjejer respektive killar.

Under hela studiens gång har vi författare utgått från queerteorin och använt den som verktyg för att kritiskt granska empirin. Vi vill dock framföra att trots en medveten queerteoretisk utgångspunkt har vi i ett flertal avsnitt skapat och reproducerat kategorier snarare än att luckra upp dem. Denna studie kategoriserar exempelvis genom att använda begreppen HBTQ, icke-heterosexuell och normavvikande. Dessa val av begrepp reproducerar tanken om ett *vi och dem*, samtidigt som de krävs för att kunna synliggöra och motarbeta uppdelningen. Vi anser att dagens samhälle kräver ett kategoriserande av individer för att synliggöra de ojämlikheter som existerar i nuläget. Detta innebär att sex- och samlevnadsundervisningen i viss mån *måste* kategorisera för att *kunna* utmana. Det bör dock poängteras att dessa kategorier ska användas varsamt och endast i de fall då syftet är att utmana normer. *Idag* är kategoriseringar nödvändiga i arbetet för ett jämställt samhälle. *Imorgon* kanske vi däremot lever i en helt jämställd värld där kategoriseringar blir irrelevanta då de inte längre uppfyller något syfte. Utvecklingen mot ett jämställt samhälle sker i en ständigt pågående process där normen utvecklas och avvecklar kategori för kategori. Detta betyder inte att kategorier blir färre då det i processen ständigt skapas nya föreställningar. Utvecklingen kan dock bidra till att avveckla diskriminerande kategoriseringar.

Genom denna studie har vi utvecklat en större förståelse för varför en queerteoretisk utgångspunkt är eftersträvansvärd. Trots vissa brister i teorin vill vi med tyngd poängtera dess viktiga syfte att kritiskt granska samhällets normer. Vi tror att en undervisning som *utgår* från queerteorins analytiska redskap per se integrerar ett normkritiskt förhållningssätt till heteronormen. För att möjliggöra denna integrering krävs ett aktivt arbete inom alla samhällets instanser, inklusive skolan. Studien visar på ett flertal begränsande faktorer som i viss mån förhindrar skolorna från att uppnå fastställda direktiv. Styrdokument i form av lagrum samt direktiv från Skolverket, Socialstyrelsen och FN visar emellertid på att elever har rätt till en normkritisk undervisning (Socialstyrelsen & Skolverket, 2014; Jonstoj & Sjögren 2009). Skolan *ska* utifrån detta inkludera alla aspekter av sex och samlevnad och aktivt arbeta utifrån ett normkritiskt perspektiv för att motverka sociala problem. Oavsett vilka förhindrande faktorer som existerar ska direktiven uppfyllas. Att direktiven uppfylls är utan förväningar skolans yttersta ansvar.

8. FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING

Studien väckte ett flertal tankar kring forskningsämnet och hur detta kan undersökas än mer. Nedan följer en lista med förslag till vidare forskning.

- Sex och samlevnad ur ett elevperspektiv. En kvalitativ studie där empirin bygger på elevernas personliga uppfattning av undervisningen i relation till heteronormen.
- Sex och samlevnad ur ett HBTQ-perspektiv. Undersöka hur HBTQ-ungdomar upplever undervisningen. Kände de sig inkluderade eller exkluderade? Hur påverkade detta dem?
- Diskursanalys av skolverkets styrdokument om sex- och samlevnadsundervisning. Undersöka styrdokumentens diskurser om kön och sexualitet. Hur talas det om kön respektive sexuella läggningar?
- Rektorns ansvar för sex- och samlevnadsundervisningen. En studie som redovisar för rektorers ansvarområden. Hur påverkar rektorns roll undervisningen? Hur kan rektorn minska de bristande faktorerna och förbättra lärarnas utgångspunkter?

9. REFERENSER

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer*. Stockholm: Natur och Kultur.

Barlebo Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Berg, L. (2009a). Hur blir unga sexuella aktörer? En konstruktionistisk förklaringsmodell. I C, Magnusson, & E, Häggström-Nordin (Red.), *Ungdomar, sexualitet och relationer* (s. 33-49). Lund: Studentlitteratur.

Berg, L. (2009b). "Fast jag har heller aldrig hört att jag juckar för lite". I C, Magnusson, & E, Häggström-Nordin (Red.), *Ungdomar, sexualitet och relationer* (s. 187-223). Lund: Studentlitteratur.

Bonander, A. (2014, 24 oktober). Killar är kungar - tjejer horor. *Borås Tidning*. Hämtad 2015-04-13, från <http://www.bt.se/debatt/24-killar-ar-kungar-tjejer-horor/>

Borgström, E. (2011). Förord: Den moderna homofobin. I E, Borgström (Red.), *Den moderna homofobin* (s. 11-22). Finland: Bookwell.

Borås Stad. (2015). *Snabba fakta*. Hämtad 2015-05-05, från <http://www.boras.se/forvaltningar/stadskansliet/stadskansliet/samhallsplanering/strategisksamhallsplanering/borasisiffror/snabbafakta.4.7243a9a4125d5ad4db1800017009.html>

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

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

BRÅ - Brottsförebyggande rådet. (2012). *Hatbrott*. Hämtad 2015-04-16, från <http://www.bra.se/bra/statistik/hatbrott/utsatthet-for-hatbrott/utsatthet-for-hatbrott-samt-skattade-antal-utsatta-personer-enligt-ntu.html>

Butler, J. (2005). *Könet brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Finland: Natur och Kultur.

Butler, J. (2006). *Genus ogjort - Kropp, begär och möjlig existens*. Norge: Norstedts Akademiska Förlag.

Butler, J. (2007). *Genustrubbel*. Göteborg: Daidalos.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Elia, J. L., & Eliason, M. (2010). Discourses of Exclusion: Sexuality Education's Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, 7(1), 29-48. doi: 10.1080/19361650903507791

Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. (2012). Inledning. En nödvändig bok. I Y. Elvin-Nowak & H. Thomsson (Red.), *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män* (s. 4-6). Albert Bonniers Förlag.

Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.

Giddens, A. (2009). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, E. (2011). *Stigma, den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Nordstedts.

Harrison, L. & Hillier, L. (1999). What Should Be the 'Subject' of Sex Education? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(2), 279-288. doi: 10.1080/0159630990200207

Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups

Jonstoj, J. & Sjögren, H. (2009). "Varför måste man inte komma ut som hetero?" - normer kring sexualitet och kön hos barn och unga (Rapport från Rädda Barnens Ungdomsförbund och Rädda barnens 2009). Stockholm: Rädda Barnens Ungdomsförbund och Rädda barnen.

Kelly, K. (2005). Just don't do it. Are we teaching our kids way too much about sex? Or not nearly enough? *US News and World Report*, 139(14), 44-51.

Larsson, S. (2005a). "Kvalitativ metod – en introduktion". I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer, (Red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete* (s. 91-128). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005b). "Teori, metod och empiri". I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer, (Red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete* (s. 19-37). Lund: Studentlitteratur.

Lundin, M. (2011). Building a framework to study the hetero norm in praxis. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 301-306. doi: 10.1016/j.ijer.2011.10.002

Lundin, M. (2014). Inviting queer ideas into the science classroom: studying sexuality education from a queer perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 377-391. doi: 10.1007/s11422-013-9564-x

Meeuwisse, A & Swärd, H. (2002). "Vad är ett socialt problem?". I A. Meeuwisse & H. Swärd, (Red.), *Perspektiv på sociala problem* (s. 23-53). Stockholm: Natur och Kultur,

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Kalifornien: SAGE publications Inc.

Oscarsson, K. (2005). *RFSL - rapport om skolplansundersökningen*. RFSL.

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015a). *Vad är hbt-hälsa?* Hämtad 2015-03-27, från <http://www.rfsl.se/halsa/?p=1337>

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015b). *Begreppslista*. Hämtad 2015-03-26, från <http://www.rfsl.se/?p=410>

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015c). *HBT-historia*. Hämtad 2015-03-26, från <http://www.rfsl.se/?p=413>

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015d). *Lagar*. Hämtad 2015-04-03, från <http://www.rfsl.se/?p=2840>

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015e). *Heteronormativitet och dess konsekvenser*. Hämtad 2015-03-26, från <http://www.rfsl.se/?p=412>

RFSL - Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners och queeras rättigheter. (2015f). *Vad är kön?* Hämtad 2015-04-10, från <http://www.rfsl.se/?p=623>

Sahlström, J. (2006). *En utmaning för heteronormen: lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi* (Rapport från EU:s Equalprograms projekt Under Ytan, 2006). Stockholm: Under ytan.

SFS 1999:886. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2009). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling måste stärkas*. Hämtad 2015-04-07, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2009/arbetet-mot-diskriminering-och-krankande-behandling-maste-starkas-1.84594>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2015-04-09, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Skolverket. (2013a). *Det här gör Skolverket*. Hämtad 2015-04-06, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/det-har-gor-skolverket-1.61165>

Skolverket. (2013b). *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år. Jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen. Årskurserna 7-9*. Hämtad 2015-02-26, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3124

Skolverket. (2013c). *Sex och samlevnad*. Hämtad 2015-04-07, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/demokrati-och-likabehandling/sex-och-samlevnad>

Socialstyrelsen & Skolverket. (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Edita Bobergs: Falun.

Thomsson, H. (2012). Att göra kön. En omständlig historia som pågår livet ut. I Y. Elvin-Nowak & H. Thomsson (Red.), *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. (s. 7-18). Albert Bonniers Förlag.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

UMO - Din ungdomsmottagning på nätet. (2015). *Manligt och kvinnligt är påhitt*. Hämtad 2015-04-06, från <http://www.umo.se/Jag/manligt-och-kvinnligt-ar-pahitt/>

UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

UR – Utbildningsradion (2011). *Sex på kartan*. [Film]. Sverige.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-03-26, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

WHO - World Health Organization. (2015). *Sexual health*. Hämtad 2015-03-27, från http://www.who.int/topics/sexual_health/en/

BILAGA 1. Tackbrev till medverkande informanter

Tack!

Vi är två studenter som studerar termin 6 på Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet. I vår studie har vi som syfte att undersöka hur sex- och samlevnadsundervisningen på högstadieskolor i Borås förhåller sig normkritiskt till heteronormen, vilket inkluderar begreppen genus och sexuell läggning.

Vid eventuella frågor eller funderingar efter intervjun kan ni kontakta oss eller vår handledare Ann Simmeborn Fleischer på följande;

Sophia Svenjeby

xxxxxx_xxxxxx@hotmail.com

0708-XX XX XX

Angelica Timonen

xxxxxx_xxxxxx@hotmail.com

0723-XX XX XX

Ann Simmeborn Fleischer (handledare och Fil. doktor vid Göteborgs universitet)

xx.xxxxxx.xxxxxx@socwork.gu.se

0707-XX XX XX

Tack för Er medverkan i vår studie!

Med vänliga hälsningar

Sophia Svenjeby & Angelica Timonen

BILAGA 2. Intervjuguide

Inledning:

- Kort beskrivning om oss själva, samt vår studie.
- Begreppsförklaringar.
- Informera att intervjun är konfidentiell samt vad detta innebär.
- Fråga om intervjun får spelas in och förklara att handledare samt examinator isåfall har rätt att lyssna på det inspelade materialet.
- Berätta att intervjun tar ca. 1 h.

Del 1. Utgår från frågeställning 1: hur ser sex- och samlevnadsundervisningen ut på högstadieskolor i Borås?

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du undervisat i sex och samlevnad?
- Vill du berätta om hur sex- och samlevnadsundervisningen ser ut?
- Hur är undervisningen utformad (i form av antal lektioner och tidsplan)?
- Är undervisningen integrerad i alla ämnen?
Om ja; på vilket sätt? Om nej; vilka och varför?
- Har lärarna möte kring integrering av ämnet och hur de kan arbeta ämnesövergripande?
Om inte - faller undervisningen på en och samma lärare? Om undervisningen faller på en och samma lärare; vad är denne lärares åsikter och tankar kring det?
- Är lärarna informerade om vad som nämns i skolverkets rekommendationer kring undervisningen? [*Visa Skolverkets material för intervjupersonen*].
- Vilken roll har rektorn när det kommer till sexualundervisningen?

Del 2. Ugår från frågeställning 2: hur förhåller sig undervisningen till frågor kring heteronormen?

- Vad tas upp i undervisningen?

- Hur bestäms vad som ska ingå i sex- och samlevnadsundervisningen?
- Får lärarna någon utbildning inför denna typ av undervisning?
- Hur pratar ni om jämställdhet och relationer i undervisningen? [*Hänvisa till Skolverkets material. Diskussionen ska riktas mot att handla om följande begrepp - HBTQ, genus, heteronormen, jämställdhet, könsroller och normer*].

Konkreta följdfrågor:

- Vilka slags skydd för sexuellt överförbara sjukdomar talas det om i undervisningen? -
Talas det om skydd för homosexuella kvinnor?
- Hur förhåller sig undervisningen till frågor kring genus?
- På vilket sätt framställer undervisningen olika sexuella läggningar?
- Hur talas det om sex i undervisningen och vilket slags sex talas det om?
- Hur talas det kring sexuella normer, så som när, hur, var och med vem man har sexuellt umgänge med?
- Vilka kön pratar ni om?
- Utgår ni ifrån att någon i klassen kan tillhöra HBTQ-gruppen?
- Om ovannämnda frågor och begrepp tas upp; hur? Om de ej tas upp; varför?

Del 3. Utgår från frågeställning 3: vad är lärarnas personliga uppfattning om undervisningen utifrån heteronormen?

- Vad är din personliga uppfattning om sex- och samlevnadsundervisningen gällande heteronormen?
- Är frågor kring heteronormen tillräckligt integrerade i undervisningen?
Om ja - förklara vidare på hur detta skildras i undervisningen.
Om nej - vad beror det på och hur kan detta ändras?
- Vad är din uppfattning om vad som ingår i en bra sexualundervisning? Hur skulle denna undervisning kunna uppnås?
- Känner du som lärare att någonting fattas i undervisningen?