



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Forskningen understryker denna åsikt.”

- en granskning av läromedlet *SET och sex*
av Birgitta Kimber och Fianne Petersson

Annika Gärdeborn & Sara Sätterman

Kurs: LAU390
Handledare: Katja Standfuss
Examinator: Ninni Trossholmen
Rapportnummer: HT10 1120 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Forskningen understryker denna åsikt.” – en granskning av läromedlet *SET och sex* av Birgitta Kimber och Fianne Petersson

Författare: Annika Gärdeborn och Sara Sätterman

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Katja Standfuss, Institutionen för kulturvetenskaper

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT10 1120 1

Nyckelord: Läromedelsgranskning, sex- och samlevnadsundervisning, *SET*, Birgitta Kimber och Fianne Petersson, kvalitativ textanalys

Sammanfattning: Syftet med uppsatsen är att granska läromedlet *SET och sex*. Syftet med granskningen är att belysa vikten av att läromedel ska vara förankrat i forskning och kopplat till skolans styrdokument. För att uppnå syftena preciseras följande frågeställningar:

- Vad grundar sig läromedlet *SET och sex* på?
- Vilket mål och syfte har läromedlet *SET och sex*?

Den metod som användes för att uppnå syftet och söka svar på frågeställningarna var kvalitativ textanalys. Metoden innebär att ett analysredskap ska arbetas fram. I den föreliggande undersökningen användes sju granskningsfrågor som ett analysredskap. Centralt innebar metoden en grundlig läsning av en text och en djup tolkning av textens innebörd. Den text som analyserades var läromedlet *SET och sex* av Birgitta Kimber och Fianne Petersson. Det är ett läromedel som kombinerar SET-metoden och sex- och samlevnadsundervisningen.

Granskningen visade att läromedlet *SET och sex* vid en första läsning framstod som ett genomarbetat läromedel, då författarna omnämmer både forskning, läroteorier, styrdokument samt syfte och mål med läromedlet. Vid en noggrannare läsning framkom att läromedlet hade stora brister inom alla granskade områden.

Då det sedan 1991 inte finns någon statlig läromedelsgranskning är det högst väsentligt att den enskilde pedagogen har förmågan att själv kunna granska de läromedel som används i verksamheten. Vår studie ger ett analysverktyg, i form av granskningsfrågor, som även kan appliceras på andra läromedel i annan undervisning.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Introduktion	4
1.2 Bakgrund	4
1.2.1 Historik.....	5
1.2.2 "Kärlek känns! förstår du"	6
1.2.3 Nationella kvalitetsgranskningar 1999.....	7
1.3 Styrdokument	8
1.3.1 Skollagen	8
1.3.2 Läroplaner	8
1.3.3 Kursplaner.....	9
2 Syfte och problemformulering	9
3 Metod	10
3.1 Kvalitativ textanalys	10
3.2 Metoddiskussion	12
3.3 Läromedlet - SET och sex	13
3.4 Etisk hänsyn	13
4 Forskningsanknytning	13
4.1 Teorier	13
4.1.1 Socialkonstruktivism	13
4.1.2 Sociokulturellt perspektiv	14
4.1.3 Den progressiva pedagogiken.....	15
4.2 Tidigare forskning	16
4.3 Begreppsförklaring	17
4.3.1 Läromedel.....	17
4.3.2 Heteronormativitet.....	17
4.3.3 Konstruktion av genus	18
4.3.4 Jämställdhet	18
4.3.5 Flerstämmighet	18
4.3.6 Bedömning	18
5 Analys och diskussion	19
5.1 Forskning och referenser	19
5.2 Läroteorier	21
5.3 Styrdokument	23
5.4 Syfte, mål och bedömning	27
6 Slutsats	31
7 Litteraturförteckning	34
7.1 Läromedel	34
7.2 Litteratur	34

1 Inledning

Uppsatsens inledning syftar till att ge en introduktion och bakgrund till ämnesområdet samt att presentera de, för ämnet, relevanta styrdokumenterna.

1.1 Introduktion

Under de senaste åren har en intensiv debatt kring sex- och samlevnadsutbildningen på lärarprogrammet ägt rum. Det har framkommit att en oroväckande låg andel, endast sex procent, av lärarstudenter får utbildning i ämnet sex och samlevnad. Det har inneburit att undervisningen i ämnet har varierat kraftigt och inte skapat likvärdighet i de svenska skolorna. Dessutom har det skapats en otrygghet både bland lärare och bland elever, då lärare inte har kompetens att undervisa i ämnet (RFSU 2009). Problematiken kring den bristande kompetensen har fått gehör hos regeringen, som i propositionen för den nya lärarutbildningen föreslår att fler moment bör vara obligatoriska i utbildningen (Proposition 2009/10:89, s. 37). Regeringen förordar bland annat att "[...] sex och samlevnad, bör kunna rymmas inom den utbildningsvetenskapliga kärnan liksom också generella kunskaper om de övriga områden som skolans värdegrund, så som den definieras i läroplanerna för skolväsendet, omfattar." (ibid.). Regeringens initiativ välkomnas av många och framför allt är RFSU (Riksförbundet För Sexuell Upplysning) positiva till förändringen (Måwe 2010, s. 13).

Kunskapsområdet sex och samlevnad prioriteras inte så högt på skolor, trots att det varit obligatoriskt i den svenska skolan i över 50 år. Att sex- och samlevnadsundervisningen "trillar mellan stolarna" kan bero på avsaknaden av utbildning hos lärare, otydligheten kring upplägg, bristen på mål samt hur många timmar undervisningen ska innefatta (Måwe 2010, s. 12). Ett ämne som däremot får hög prioritet på många skolor är ämnet livskunskap, som bland annat behandlar teman som kan kopplas till sex- och samlevnadsområdet. Ämnet livskunskap har dock i dagsläget ingen kursplan. En diskussion förs huruvida livskunskap ska bli ett ämne eller inte i den svenska skolan (Utbildningsradion 2010a). En populär metod som används i livskunskap är Birgitta Kimbers metod SET - Social och Emotionell Träning. Denna metod har fått uppmärksam kritik i media. Kritiken handlar framför allt om att metoden inte är vetenskapligt förankrad och om att övningarna kan leda till kränkande behandling (Utbildningsradion 2010b). Birgitta Kimber har tillsammans med Fianne Petersson publicerat ett nytt läromedel, *SET och sex*, som kombinerar SET-metoden med sex- och samlevnadsundervisningen. En legitim fråga blir ifall samma kritik som riktades mot SET-metoden även kan riktas mot läromedlet *SET och sex*?

1.2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras historiken bakom sex- och samlevnadsundervisningen i Sverige, det senaste referensmaterialet i ämnet och den senaste kvalitetsgranskning som gjorts kring undervisningen i sex och samlevnad. Denna bakgrund placerar undersökningen i ett historiskt sammanhang.

1.2.1 Historik

Sex- och samlevnadsupplysningen var under lång tid kännetecknad av ett kluvet och moraliserande budskap. Upplysningen kring sexualitet har i princip alltid funnits och har nästan alltid varit förknippad med samhälleliga institutioner, men den har inte alltid varit så organiserad (Centerwall 2005a, s. 25-26). Under 1700-talet talades det relativt öppet om sexualitet, och de heterosexuella relationerna ansågs naturliga och gudagivna. Denna frispråkighet blev under 1800-talet dämpad och trots en vetenskap om ungas sexuella aktiviteter präglades århundradet av en hemlighetsstämpel kring sexualiteten (s. 26-27). Under 1800-talet väcktes frågan om sexualupplysning ”eftersom unga ansågs gå under i sjukdomar orsakade av onani” (s. 28).

Den ambivalenta inställningen till sexualitet blev tydligast under 1900-talet. Å ena sidan ansågs att unga behövde sexualupplysning, å andra sidan fanns en rädsla kring att uppmuntra till sex. Behovet av sexualupplysning vägde tyngre och 1907 utkom en bok av läkaren Karolina Widerström, som innehöll hennes undervisning i sex och samlevnad. Detta var det första försöket till en organiserad sexualupplysning. Bokens huvudsakliga fokus var fortplantning, och avhållsamhet förespråkades. Denna banbrytande bok gav upphov till att både lärare och politiker började ställa krav på sex- och samlevnadsundervisningen (Centerwall 2005a, s. 28-29). Under hela första delen av 1900-talet fanns rädslan kring att uppmuntra till sexualitet och ”väcka den björn som sover” kvar, det gällde framför allt pojkar (s. 29). Detta ledde till att det i huvudsak var flickor som fick sexualundervisning, då det ansågs för riskabelt att undervisa pojkar (ibid.).

Under 1920- och 30-talen fanns många aktiva personer som drev sexualupplysningen framåt och ett flertal lagar stiftades kring exempelvis preventivmedel och abort. År 1933 startades RFSU med anledning av att det ansågs ohållbart med ett samhälle där okunskap ledde till oönskade graviditeter och könssjukdomar. RFSU försökte även intensivt att befria onani från skuld och få homosexualitet avkriminaliserat. Nästan exakt 10 år efter bildandet av organisationen lyckades de få bort lagen om att homosexualitet ansågs brottsligt (Centerwall 2005a, s. 29-31).

Den första handledningen för skolan kring sex- och samlevnadsundervisning kom år 1944 och blev hårt kritiserad för att inte spegla en realistisk syn på sexualitet. (Centerwall 2005a, s. 31-32). Sexualundervisningen blev obligatorisk i den svenska skolan år 1955 och året efter kom den andra handledningen i ämnesområdet. Den andra handledningen var mycket inspirerad av den första, vilket ledde till att även denna fick stark kritik för att inte vara tidsenlig (Centerwall 2005b, s. 35-36). Trots den kamp som fördes under 40-talet kring ungas rätt till ett sexuellt liv som ogifta, var ändå det centrala i 1956-års handledning att äktenskapet är platsen för sexuellt umgänge. Avhållsamhet förespråkades fortfarande, onani ansågs fortfarande skuldbelagt och homosexualitet sågs som ett avvikande sexuellt beteende (Centerwall 2005a, s. 33, Centerwall 2005b, s. 36-37).

Under 1950- och 60-talen handlade samhällsdebatterna mycket om aborter, pornografi och ungas idoler som förespråkade ett gränsöverskridande sexuellt beteende. Sexualundervisningen i skolan blev allt mer inriktad på moral (Centerwall 2005b, 39). En ny syn på sexualupplysning infann sig sedan under nästa årtionde. Undervisningen fokuserade mer på könsroller och ungas sexuella medvetenhet. År 1977 kom nästa handledning kring sex- och samlevnadsundervisningen i skolan. Den ansågs äntligen vara anpassad till ungas sexuella liv. Betoningen i handledningen var att eleverna skulle lära sig att vara ansvarsfulla och själva kunna ta beslut kring sexuella relationer. Skolan skulle ställa sig objektiv. Lärarna skulle förespråka vissa värderingar, så som jämställdhet och demokrati, men skulle vara

neutrala i frågor om elevernas egen sexualitet.Handledningen var heteronormativ och homosexualitet ansågs fortfarande som det avvikande (s. 40-43).

Viruset hiv/aids upptäckts i början av 1980-talet och sexualupplysningen fick i och med det en ny innebörd. Sexuella risker kunde innebära sjukdomar med dödlig utgång och ansvarstagandet kring sexualitet betonades starkt under många år (Centerwall 2005b, s. 43). Under slutet av 1900-talet insågs även att ”ett alltför föreskrivande sätt att ge information inte gav önskat resultat.” (ibid.). Istället skapades metoder för att samtala med de unga och gemensamt skapa en ansvarsfull etik kring sexualitet. I nästan hela Sverige startades projekt och institutioner för att förbättra sex- och samlevnadsundervisningen för unga. Mycket av detta arbete genomfördes i samarbete med skolorna (s. 43-44).

År 1995 publicerade Skolverket ett material kring sex- och samlevnadsundervisningen. Materialet var inte en ny handledning, utan benämndes som ett referensmaterial (Centerwall 2005b, s. 44). Detta är det senaste materialet som ger vägledning i hur sex- och samlevnadsundervisning bör bedrivas. En vidare redogörelse för materialet återfinns under avsnitt 1.2.2.

1990-talet präglades av en mer accepterad syn på ungas sexualitet och sexualundervisningen strävade allt mer efter att komma bort från det heteronormativa. Centralt i undervisningen var att eleverna skulle kunna kommunicera kring känslor och sexualitet. Under de följande åren utgavs många metodböcker i ämnet sex och samlevnad. De flesta var inriktade på värderingsövningar, som ett sätt att skapa former för diskussioner och samtal med de unga (Centerwall 2005b, s. 44-45). I slutet på 1990-talet genomförde Skolverket en granskning av sex- och samlevnadsundervisningen i svenska skolan, *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. För en närmare beskrivning av granskningen se avsnitt 1.2.3.

Hela 1990-talet och 2000-talet har präglats av olika lagar som stiftats i riktning mot att allt mer komma ifrån ett heteronormativt samhälle, ett exempel är den könsneutrala äktenskapslagen som trädde i kraft i maj 2009 (RFSU 2010). RFSU har dessutom starkt drivit frågan om att införa obligatorisk sex- och samlevnadsutbildning på lärarprogrammet (Regnér 2009). I promemorian kring examensmålen för den nya lärarutbildningen är ett av målen för att bli examinerad lärare för årskurs 4-6 att ”visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och samlevnad” (Klingbjör 2010, s. 4). Den senaste utvecklingen av sexualupplysning i Sverige kommer alltså innebära att sex- och samlevnadsutbildning blir obligatoriskt för vissa utbildningar på lärarprogrammet från och med 2011.

1.2.2 ”Kärlek känns! förstår du”

Erik Centerwall har på uppdrag av Skolverket arbetat fram ett referensmaterial för sex- och samlevnadsundervisning med titeln ”Kärlek känns! förstår du”. Det syftar till att ge grundläggande riktlinjer kring ämnesområdet samlevnad och sexualitet. Materialet har även ett viktigt uppdrag gällande förståelsen för den livssituation ungdomar befinner sig i (Centerwall 2000, s. 7). Centerwall beskriver bland annat lärarens roll, undervisningsform, klassrumsklimat och eleven i sex- och samlevnadsundervisningen (Centerwall 2000).

I materialet betonas att undervisningen i sex och samlevnad bäst sker i dialog, där alla har möjlighet att uttrycka sina åsikter och ta del av andras. Det är viktigt att detta sker med respekt och tolerans för att undvika kränkningar (Centerwall 2000, s. 14, 18). Atmosfären i klassrummet bör genomsyras av en positiv och öppen stämning, där eleverna vågar yttra sig utan påtryckningar (s. 109). Flera exempel kring hur denna undervisning kan genomföras finns i boken. Värderingsövningar anses som en bra metod, då övningarna på ett överskådligt sätt kan synliggöra elevernas skilda åsikter (s. 107).

Då undervisningen ska präglas av samtal bör läraren inta rollen som vägledare. Det innebär att läraren ”tar ansvar för diskussionen, skapar struktur och trygghet och även står för vissa moraliska värderingar” (Centerwall 2000, s. 15). Det är viktigt att läraren presenterar många olika perspektiv, så att eleverna själva får komma fram till vad som är rätt och fel. Detta förhållningssätt är med och bidrar till att eleverna får en respektfull etiksyn, vilket i framtiden hjälper dem att fatta kloka beslut kring sexualitet och samlevnad (s. 106-107).

Centerwall betonar vikten av en faktabaserad sex- och samlevnadsundervisning som alltid bör ta hänsyn till elevernas funderingar. Eleverna ska stå i centrum för undervisningen, så att de känner igen sig och kan ta till sig innehållet (Centerwall 2000, s. 16, 92). Skolan bör ha en pågående sex- och samlevnadsundervisning som ”[...] grundläggs under de första skolåren och byggs sedan successivt upp [...]”, det vill säga en undervisning som blir djupare och bredare för varje årskurs (s. 125).

1.2.3 Nationella kvalitetsgranskningar 1999

Nationella kvalitetsgranskningar 1999 är den senaste rapporten som gjorts på uppdrag av Skolverket för att granska hur grundskolor och gymnasieskolor arbetar med läroplanens värdegrund, där en del av granskningen behandlar sex- och samlevnadsundervisningen (Skolverket 1999). Granskningen av sex- och samlevnadsundervisningen genomfördes på 80 skolor och fokus låg bland annat på jämställdhet och jämfördes mot läroplanen (s. 52).

Granskningen visade att undervisningen i sex och samlevnad var varierad. Undervisningen skiljde sig inte enbart mellan skolorna utan också inom skolorna var variationen stor (Skolverket 1999, s. 52). Den visade även att arbetssättet ofta var traditionellt, det vill säga att pedagogen förmedlade fakta som sedan diskuterades i framför allt helklass, men att pedagogerna gärna ville arbeta mer utifrån samtalet (s. 83). Kunskapssynen blir därför av informerande karaktär istället för av en reflekterande karaktär (s. 60). Undervisningen i årskurs 7 och uppåt har visat sig ha ett stort fokus på riskperspektiv, det vill säga ett fokus på de risker som finns kring sex, istället för ett främjandeperspektiv, det vill säga ett förebyggande arbete (s. 76). I rapporten beskrivs att pedagogerna i sin undervisning ofta har ett fokus på biologin och kroppen och sällan på identiteten som är kopplad till mannen och kvinnan (s. 53). I den nationella kvalitetsgranskningen har det framkommit att de flesta skolor inte har några nerskrivna mål i sex- och samlevnadsundervisningen (s. 63). Det finns heller ingen tydlig dokumentation kring ämnet, vilket leder till att det är svårt att utvärdera och utveckla ämnet (s. 69).

Två grupper av elever har granskningen kunnat urskilja. En grupp av elever som haft en traditionell sex- och samlevnadsundervisning och en grupp av elever som har haft varierad undervisning med många inslag av samtal och diskussion. Det har visat sig att den grupp av elever som har haft den traditionella undervisningen upplever att den undervisning de har fått inom ämnet räcker, medan den grupp elever som fått en varierad undervisning vill få reda på mer och kan också uttrycka vad de vill veta mer om (Skolverket 1999, s. 86-87, 96). Dessutom visar granskningen att ”rektorns roll är avgörande för att alla elever skall ha tillgång till en god sex- och samlevnadsundervisning” (s. 95).

Utifrån granskningsresultatet har förslag till åtgärder formulerats av utredningsgruppen. De menar att det behövs tydligare målbeskrivningar för ämnet både på nationellnivå men också för varje enskild skola. Detta för att kontrollera kvaliteten på undervisningen och för att se vilket resultat den åstadkommer (Skolverket 1999, s. 53, 97, 99). En positiv konsekvens av att det finns målbeskrivningar på skolor är att det blir lättare att dokumentera och utvärdera undervisningen, samt att eleverna får möjlighet att påverka den (s. 99). Varje skola behöver dessutom förändra undervisningen så att den stärker eleverna positivt, istället för att tala om

alla risker, med andra ord en undervisning som främjar sunda beteenden istället för att fokusera på problembeteenden (s. 59). Utredningsgruppen anser att arbetssättet således ska vara präglat av samtal och då gärna i grupp. Det kan således krävas att skolledningen kompetensutvecklar pedagoger så att arbetssätten inom området utvecklas (s. 53, s. 99).

1.3 Styrdokument

Den svenska skolan styrs av statliga dokument: skollagen, läroplanen och kursplaner. Under denna rubrik redogörs för de, för uppsatsen, relevanta avsnitten ur dessa dokument.

1.3.1 Skollagen

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap.1, 5§) ska utbildningen i skolan ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. I regeringens proposition *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet* förtydligas denna formulering då både pedagogiken och innehållet innefattas, det vill säga lärarens ansvar att bedriva evidensbaserad undervisning (Proposition 2009/10:165, s. 224).

I samma paragraf fastslås vikten av att skolan bedrivs i linje med

grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. (SFS 2010:800, kap.1, 5§)

1.3.2 Läroplaner

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, framhålls att rektorn har ett särskilt ansvar för ämnesområdet sex och samlevnad samt att det ska ”[...] integreras i undervisningen i olika ämnen” (Utbildningsdepartementet 2006, s. 17). Rektorn har också ett ansvar för att se till att det finns goda läromedel att tillgå på skolan (ibid.).

I skolans uppdrag ingår att uppmuntra att olika tankar och åsikter lyfts fram. Miljön i skolan ska präglas av trygghet, så att eleverna upplever att det finns möjlighet till personliga ställningstaganden. Ett strävansmål för skolan är att eleverna lär sig samspela med andra genom att visa omtanke och respekt. Skolan ska alltså vara en social plats, där lusten att lära är i fokus. (Utbildningsdepartementet 2006, s. 4, 7, 9) Skolan har även ”[...] ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster” (s. 4). Det är viktigt att målinriktat och aktivt se till att flickor och pojkar har samma möjligheter (ibid.).

Skolans värdegrund innebär bland annat att förmedla och befästa samhällets grundläggande värden. Dessa värden är exempelvis människolivets okränkbarhet och jämställdhet mellan kvinnor och män (Utbildningsdepartementet 2006, s. 3). För eleverna innebär det att sträva emot att ”ta avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling [...]” och kunna ”[...] leva sig in och förstå andra människors situation [...]” (Utbildningsdepartementet 2006, s. 8). Det är därför viktigt att läraren skapar ett öppet klimat där olika värderingar och uppfattningar diskuteras samt att aktivt ha ett förebyggande arbete mot kränkande behandling. Läraren ska också föra en kontakt med hemmen för att eleverna ska få en holistisk bild av skolans normer och regler (s. 9).

Den kommande läroplanen, Lgr 11, är en revidering av den nuvarande läroplanen (Skolverket 2010a). Det innebär att innehållet till stor del liknar Lpo 94. Målbeskrivningarna kring sex- och samlevnadsundervisningen finns kvar, men en viktig skillnad är att strävansmålen i Lpo 94 blir uppnåendemål i Lgr 11, vilket betyder att kraven på skolan ökar.

1.3.3 Kursplaner

Ämnesområdet sex och samlevnad ska förekomma i både de samhällsorienterande och i de naturorienterande ämnena.

Kursplanen för de samhällsorienterande ämnena beskriver att diskussion kring värdefrågor och begrepp som "identitet, sexualitet, kärlek och jämställdhet" ska ingå i ämnet (Skolverket 2000a). Att eleverna tar hänsyn till "allas lika värde och rättigheter oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet" är ett strävansmål i ämnet (Skolverket 2000a). I kursplanerna för samhällskunskap och religion omvandlas detta till uppnåendemål för skolår 5 (Skolverket 2000b, Skolverket 2000c).

Hösten 2011 träder de nya kursplanerna i kraft (<http://www.skolverket.se>). Kursplanerna för samhällskunskap och religion blir tydligare vad gäller ämnesområdet sex och samlevnad. Undervisningen ska redan i årskurs 1-3 beröra frågor kring "kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer" (Skolverket 2010b, Skolverket 2010c). Dessa frågor blir djupare och mer mångfacetterade i årskurs 4-6, då de även ska beröra olika sorters samlevnad, moraliska frågor kring bland annat sexuell läggning och jämställdhet samt hur media framställer sexualitet och könsroller (ibid.).

I den nuvarande kursplanen för biologi uttrycks att ämnen rörande kärlek, sexualitet och samlevnad ska bearbetas (Skolverket 2000d). Den kommande kursplanen i biologi breddar detta, då den föreskriver att bland annat "människans pubertet, sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar" ska vara det centrala innehållet (Skolverket 2010d).

2 Syfte och problemformulering

Enligt Lpo 94 har rektorn ansvar för att det på skolan finns läromedel och att dessa är av god kvalitet (Utbildningsdepartementet 2006, s. 17). Även om rektorn har huvudansvaret för läromedel bör pedagoger vara skickliga i att granska läromedel, då det sedan år 1991 inte finns någon statlig läromedelsgranskning (Landahl 2010, s. 39). Läromedlet *SET* har fått uppmärksam kritik i media (Utbildningsradion 2010b). Trots detta är läromedlet populärt i många skolor (Kimber & Petersson 2009, s. 6). Kimber och Petersson har gett ut ett nytt läromedel som kombinerar *SET* och sex- och samlevnadsundervisning. Uppsatsens syfte är att granska läromedlet *SET och sex*. Syftet med granskningen är att belysa vikten av att läromedel ska vara förankrat i forskning och kopplat till skolans styrdokument. För att uppnå syftena preciseras följande frågeställningar:

- Vad grundar sig läromedlet *SET och sex* på?
 - Hur är läromedlet förankrat i forskning?
 - Vilka läroteorier ligger till grund för läromedlet?
 - Hur kopplas läromedlet till skolans styrdokument?
- Vilket mål och syfte har läromedlet *SET och sex*?
 - Hur kopplas detta till skolans styrdokument?

3 Metod

I detta kapitel redogörs för den övergripande metod som ligger till grund för undersökningen. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) benämner den som kvalitativ textanalys.

3.1 Kvalitativ textanalys

Kvalitativ textanalys innebär att läsaren är aktiv och ställer frågor, så att det väsentliga innehållet blir tydligt. Det är viktigt att titta på textens delar, helhet och kontexten den befinner sig i. Vid en textanalys väljs frågeställningar utifrån två kategorier: de som systematiserar texten och de som kritiskt granskar texten (Esaiasson m.fl. 2007, s. 238). Metoden som använts för den aktuella granskningen har utgått från att kritiskt granska innehållet. Det innebär att analysera *idéerna* utifrån bestämda normer, *ideologierna* för att se om samhällseliga konflikter återfinns i texten samt *diskursen*, det vill säga att analysera hur språket påverkas av sammanhanget (s. 239).

För att göra en kvalitativ textanalys krävs en generell problemställning som utmynnar i mer konkretiserade frågor. Dessa frågor är analysredskapet och bildar ”byggstenar” för att söka svaren på det generella problemet som ställs mot texten. Esaiasson m.fl. betonar att ”en kvalitativ textanalys är något mer än en sammanfattning av den aktuella texten.” (Esaiasson m.fl. 2007, s. 243). Det krävs ett validitetstänkande inför frågeformuleringarna, det vill säga en reflektion över ifall frågorna som ställs till texten undersöker det som avses. I och med att all forskning ska bygga vidare på tidigare forskningsresultat bör ett resonemang föras kring frågor som tidigare ställts inom problemområdet (s. 244). Utifrån detta resonemang har två tidigare läromedelsgranskningar, *Sex och samlevnad – Läroboksanalys* (Hermansson Adler 2009) och *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen* (Wester 2009), tagits i beaktning och legat till grund för den föreliggande granskningen.

Analysredskapet kräver att ett beslut fattas angående förhållningsättet till de tänkbara svaren på de konkretiserade frågorna: ”Skall man arbeta med förhandsdefinierade kategorier [...] eller skall man anamma ett öppet förhållningssätt?” (Esaiasson m.fl. 2007, s. 245). I den aktuella granskningen valdes det öppna förhållningssättet, som innebär att förutsättningslöst söka svaren på frågorna i texten (s. 245). Detta för att få en djupare analys som mer grundligt redogör för läromedlets för- och nackdelar.

Det som Esaiasson m.fl. benämner som kvalitativ textanalys är uppsatsens övergripande metod (Esaiasson m.fl. 2007). Läromedelsgranskningens konkreta tillvägagångssätt tog sin utgångspunkt i Westers och Hermanssons Adlers analysredskap.

Maria Wester har på uppdrag av Skolverket tagit fram frågeställningar som hjälp vid granskning av läromedel i sex och samlevnad (Wester 2009). Hennes frågor berör sju, för ämnet anpassade, perspektiv för att undersöka om ett läromedel är lämpligt att använda i undervisningen. Magnus Hermansson Adler har, inom ramen för Göteborgs universitets projekt att utveckla sex- och samlevnadsundervisningen, skrivit rapporten *Sex och samlevnad – Läroboksanalys* (Göteborgs universitet 2010, Hermansson Adler 2009). Rapporten behandlar fem rubriker, vilka är inspirerade av Wikmans tio principer på hur en text kan analyseras (Wikman 2004, s. 149-162).

Med inspiration från Westers (2009) och Hermansson Adlers (2009) analysredskap, och utifrån uppsatsens syfte formulerades frågor till det granskade läromedlet *SET och sex*. Granskningsfrågorna var undersökningens analysredskap, det vill säga de användes för att söka svar på problemformuleringarna. Granskningsfrågorna är:

1. a. Vilken forskning bygger materialet på?
b. Finns det referenser till omnämnd forskning?
2. a. Vilka teoretiska perspektiv bygger materialet på?
b. Hur väl framgår det teoretiska perspektivet?
3. Hur hanteras mångsidiga perspektiv i förhållande till heteronormativitet och jämställdhet?
4. Hur behandlas ämnesintegration i läromedlet?
5. Vilken relation har materialet till styrdokumentet i övrigt, framför allt till värdegrunden?
6. a. Hur framgår syftet och målet med läromedlet?
b. Uppnås syftet och målet med övningarna i läromedlet?
7. Hur hanteras frågor om bedömning, uppföljning och progression i lärandet?

Granskningens genomförande tog sitt avstamp i *Metodpraktikans* redogörelse för tillvägagångssättet vid en kvalitativ textanalys (Esaiasson m.fl. 2007). Det innebar ytterligare ett par beslut. Det första beslutet var ifall studierna skulle vara aktör- eller idécentrala (s. 246-247). I granskningen var idéerna i fokus men aktörerna, författarna, hade även en delvis avgörande roll i tolkningsarbetet. Författarna till *Metodpraktikan* påpekar vikten av att ta reda på avsändaren även vid en idécentral studie. De menar att "hur ointresserad man än är av vad enskilda aktörer tycker och tänker bärs nämligen varje text fram av någon avsändare." (s. 247).

Beslut nummer två var att välja material. Alternativen var att välja snävt, få material, eller välja brett, många material. Att göra ett urval av material innebär alltid begränsningar, exempelvis tid och tillgången av material (Esaiasson m.fl. 2007, s. 248-249). Då textanalysen förutsatte detaljerad läsning innebar det att urvalet blev snävt, med andra ord fanns det bara möjlighet att granska ett läromedel, *SET och sex*, utan jämförelse med andra läromedel.

En textanalys innebär att tolka, begripa och förstå vad budskapet i en text är. Genomförandet innebar både en manifest och latent tolkning, det vill säga både en tolkning som kan utläsas direkt i texten och en som kräver läsning "mellan raderna". I tolkningsarbetet bör tre perspektiv tas i beaktning: textens betydelse för tolkarna, textens betydelse för författarna och textens betydelse för mottagarna (Esaiasson m.fl. 2007, s. 249-250). Vid läromedelsgranskningen lades störst vikt vid perspektiv ett och tre.

Esaiasson m.fl. redogör för den hermeneutiska spiralen som ett redskap för att förstå texter (Esaiasson m.fl. 2007, s. 252). Den hermeneutiska spiralen betyder att "ett textställe måste förstås utifrån den helhet den är en del av samtidigt som helheten måste förstås på grundval av delarna" (s. 252). Då den aktuella granskningen utfördes användes granskningsfrågorna för att belysa textens delar och på så sätt förstå dess helhet. Utifrån tolkningen av texten analyserades och diskuterades resultatet i förhållande till problemformuleringarna. Avslutningsvis i läromedelsgranskningen formulerades slutsatser för att belägga ställningstaganden kring läromedlets lämplighet.

3.2 Metoddiskussion

Vid all forskning ska hänsyn tas till reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten, då det krävs en diskussion kring undersökningens för- och nackdelar, för att på så vis synliggöra kvaliteten på undersökningen.

Med reliabilitet menas vilken kvalitet undersökningens mätinstrument har (Stukát 2005, s. 125). Läromedelsgranskningens mätinstrument är de granskningsfrågor som beskrivits i avsnitt 3.1. Dessa frågor är inspirerade av tidigare granskningsfrågor, vilket är en fördel då de är ett beprövat mätinstrument. Problematiken kring reliabiliteten vid kvalitativa studier är att det handlar om tolkning, vilket alltid innebär en risk för feltolkningar (s. 126). Eftersom texten som analyserats är konstant har det under genomförandet inneburit att det alltid funnits möjlighet att återgå till den, vilket ökar reliabiliteten. Eftersom granskningen utgick från en text fanns ingen risk att texten skulle feltolka frågorna, som till exempel kan ske vid en intervju, då personerna kan feltolka frågorna (ibid.). Däremot fanns i granskningen risken att feltolka textens budskap, då alla människor har en förförståelse som påverkar tolkningens resultat. Detta har vi förhållit oss till och vi är medvetna ”om att två forskare med olika erfarenheter kan läsa en och samma text på olika sätt.” (Esaiasson m.fl. 2007, s. 251). Med andra ord är det inte säkert att samma tolkningsresultat uppnås om granskningen genomförs igen av någon annan. En metodvalsmöjlighet hade varit att göra en systematisk, kvantitativ textanalys. Detta hade minimerat feltolkningen tack vare likvärdiga och jämförbara mätningar, men metoden hade inte kunnat uppfylla det föreliggande syftet (Esaiasson m.fl. 2007, s. 227, Stukát 2005, s. 31). Reliabilitet innebär också hur noggrant mätinstrumentet används. I den aktuella granskningen lästes läromedlet om igen inför varje sökning efter svar på respektive granskningsfråga. Vi anser därav att denna grundliga läsning ger god reliabilitet till undersökningen.

Validitet i en undersökning indikerar hur väl mätinstrumentet svarar på det som avses att undersökas (Stukát 2005, s. 126). Vi anser att validiteten i vår undersökning minskas av att våra granskningsfrågor berör ett bredare område än vad problemformuleringarna syftar till. Vi är medvetna om att det finns en viss otydlighet i kopplingen mellan problemformuleringarna och granskningsfrågorna. Då ett öppet förhållningssätt i granskningen valdes fanns risken att analysen inte skulle besvara problemformuleringarna (Esaiasson m.fl. 2007, s. 245). Esaiasson m.fl. rekommenderar, i förhållande till denna risk, att försöka ”[...] behålla fokus på undersökningens problemställning” (s. 245). Medvetenheten kring detta bidrog till en särskild tydlighet i analysen, för att koppla granskningsfrågorna till problemformuleringarna.

Generaliserbarhet innebär att redogöra för huruvida resultatet kan generaliseras till en bredare grupp, eller endast gäller för det som undersökts (Stukát 2005, s. 129). I uppsatsens granskning valdes endast ett läromedel. Granskningens syfte var att visa på vikten av forsknings- samt styrdokumentsförankring i läromedel. Då ett specifikt läromedel användes för att exemplifiera detta blir således generaliserbarheten relativt låg. Granskningsfrågorna, som mätinstrument, kan dock användas generellt, det vill säga att de kan nyttjas vid andra granskningar av läromedel. Detta bidrar till en ökad generaliserbarhet.

3.3 Läromedlet - SET och sex

SET och sex är ett läromedel som riktar sig till lärare som undervisar i årskurs F-9. Läromedlet valdes med tanke på att läromedlet är nytt och aktuellt. Föregångaren till läromedlet är *SET* (Social och Emotionell Träning), vilket fick stor kritik när det granskades. Under förberedelserna för uppsatsen hittades ingen granskning av *SET och sex* och därför ansågs läromedlet relevant i valet av empiriskt material. Esaiasson m.fl. menar att det finns två kategorier i valet av material: ett typiskt material eller ett kritiskt material (Esaiasson m.fl. 2007, s. 249). Att välja ett typiskt material innebär att välja ett karaktäristiskt material för det valda området. Att välja ett kritiskt material innebär "[...] att det valda materialet ställer saken på sin spets." (ibid.). Det empiriska materialet för den aktuella textanalysen hamnar snarare i den kritiska kategorin än i den typiska, då materialet skiljer sig från andra läromedel inom området sex och samlevnad.

3.4 Etisk hänsyn

Vetenskapsrådet har sammanställt fyra krav inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, u.å.) Samtliga krav inbegriper deltagande från reella personer. Eftersom en kvalitativ textanalys inte innefattar reella personer behövs ingen vidare hänsyn tas till Vetenskapsrådets forskningskrav. Inom den valda metoden förespråkas däremot den så kallade barmhärtighetsprincipen. Den innebär att forskaren bör göra en generös tolkning av texten och visa respekt mot texten och dess skapare, med andra ord vara saklig och inte kränkande (Esaiasson m.fl. 2007, s. 252).

4 Forskningsanknytning

Under detta kapitel redovisas uppsatsens forskningsanknytning, det vill säga den teoretiska grund uppsatsen vilar på, tidigare forskning inom området samt de väsentliga begreppen i undersökningen.

4.1 Teorier

I följande avsnitt redogörs för de teorier som ligger till grund för analysen av läromedelsgranskningen: socialkonstruktivism, sociokulturella teorin och den progressiva pedagogiken. Dessa tre teoretiska perspektiv bidrar sammantaget till hur granskningen, analysen och tolkningen av läromedlet genomförs.

4.1.1 Socialkonstruktivism

Den socialkonstruktivistiska teorin innebär att se bortom förgivet tagande fenomenen och uppenbara att det som uppfattas naturligt alltid "stys av bakomliggande och mer 'verkliga' storheter" (Wenneberg 2000, s. 10). Det direkt observerbara är som en spegel av den mer verkliga verkligheten (ibid.).

Den socialkonstruktivistiska kunskapssynen utgår från att kunskap alltid ingår i ett sammanhang och att den blir synlig först när den jämförs med annan kunskap (Wenneberg 2000, s. 29). Att kunskapen är kontextberoende innebär att den "är förankrad i tid och rum" och att den inte kan "frigöras från dessa betingelser" (ibid.). Med andra ord betraktas kunskap som konstruerat i sociala sammanhang, i och med att människan tillägnar sig kunskap genom språket, som är ett socialt redskap (s. 29-30). På så vis blir även människans sätt att uppfatta sin egen omvärld socialt konstruerat, då språket används för att strukturera och förstå tillvaron (s. 13).

Socialkonstruktivismen omfattar ett kritiskt förhållningssätt till det som anses naturligt. Det som i ett samhälle eller en kultur ses som självklart blir föremål för det som ifrågasätts och undersöks. Kontexten är grundläggande för hur något uppfattas. Det som tycks vara naturligt i ett sammanhang, kan i en annan miljö upplevas onaturligt. Centralt inom teorin är att människans handlingar är socialt konstruerade, istället för av naturen bestämda, samt att samhällets olika institutioner är socialt konstruerade (Wenneberg 2000, s. 13). Det kritiska förhållningssättets grundprincip är ”att inte acceptera sociala företeelsers ’naturlighet’, att de alltid varit sådana, att de inte kan vara annorlunda och att de inte skulle vara av människan skapade storheter” (s 62). Detta synsätt tillämpas ofta i genusforskningen, där man vill påvisa att den skarpa skiljelinjen mellan könen inte i första hand beror av biologiska, det vill säga naturliga, faktorer. Det menas istället att skillnaden mellan kvinnor och män huvudsakligen beror av den sociala omgivningen (s. 65).

Många företeelser i samhället är uppenbara sociala konstruktioner, exempelvis lagar. Andra fenomen kan på ytan verka naturliga, men vid närmare bedömning visar de sig vara socialt konstruerat. Ett exempel på detta är normer kring sexualitet. Sexualiteten i sig är självklart naturlig, men normerna för dess uttryckssätt är styrt av sociala faktorer (Wennerberg 2000, s. 58, 63).

Den sociala verklighet, där alla människor vistas och lever, är inte något som ”bara finns” den är formad och utsätts för ständig omformning. Det är till detta själva begreppet ”socialkonstruktivism” syftar, att det sociala formas genom konstruktion, det vill säga målinriktade handlingar (Wennerberg 2000, s. 69-70).

Det är naturligt för människan att bilda vanor (Wennerberg 2000 s. 71). Vanebildande är centralt i samspelet med andra då det utvecklas i riktning mot så kallad typifiering, alltså att

man tillskriver den andra parten typiska motiv för sina handlingar. [...] Dessa typifieringar leder således till att man börjar spela roller gentemot varandra. Roller utgör ett slags färdigtillverkade sociala fack som man agerar inom. (Wennerberg 2000, s. 72-73)

När människor vidgar sina vanor till andra uppstår så småningom normer i samhället. När nya människor kommer in i samhället finns redan dessa normer och de uppfattas som något man inte kan bortse ifrån. De rådande normerna måste alla lära sig för att kunna ingå i den sociala verkligheten och utvecklas till sociala varelser. Ett barn som föds in i samhället föds inte med denna uppfattning, utan socialiseras in i detta. I och med denna socialiseringsprocess lär individen in de normer som redan finns och blir således en ”social produkt” (Wennerberg 2000, s. 71-73).

4.1.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet innebär att kunskap konstrueras i samspel med andra. Alla delar är integrerade i varandra och bildar en helhet där lärandet ingår (Dysthe 2003, s. 33). Sammanhanget var i individerna befinner sig har betydelse för den kunskap som de lär sig. Genom att kommunicera möts nya sätt att tänka, resonera och handla vilket bidrar till en utveckling (Säljö, 2000 s. 65, 115). Olga Dysthe uttrycker att det viktigaste verktyget för överföring av kunskap är språket (Dysthe 2003, s. 10). Språket är grundvillkoret för lärandet och tänkandet (Säljö 2000, s. 108). Språket blir ”[...] länken mellan vad vi kallar det yttre (det vill säga kommunikation) och det inre (det vill säga tänkandet)” (ibid.). Samspel mellan människor sker med hjälp av språket och kommunikationen (Dysthe 2003, s. 31).

Inget lärande är isolerat från det sammanhang det sker i, utan allt är situerat. Det är invävt i ett system, där lärandet äger rum under bestämda omständigheter (Dysthe 2003, s. 42, 62). Individer lär sig genom att befinna sig i olika diskurser och praxis. En praxisgemenskap innebär att allt lärande är relaterat till en social gemenskap, där lärandet sker genom att delta som handlande människor tillsammans med andra. Det handlar om att röra sig från periferin, ett nybörjarstadium, till att bli en del av en komplex gemenskap, praxisgemenskap (s. 46-47, 62-65). Det sociokulturella perspektivet ser även lärandet som något som är distribuerat, det vill säga att kunskapen i en grupp är fördelad och för att förstå helheten krävs det att alla är med och bidrar. Ny kunskap bildas genom utnyttjandet av den distribuerade kunskapen (s. 44-45).

Alla individer befinner sig i en kulturell och historisk tradition. Denna tradition påverkar hur vi tänker, agerar och uttrycker oss (Dysthe 2003, s. 32). Det finns olika kulturella traditioner i världen vilket bidrar till att våra handlingar, föreställningar och samspelsmönster inte är något homogent (Säljö, 2000, s. 68-69).

För att ett lärande ska äga rum krävs det att läraren skapar miljöer som stimulerar eleverna att vara aktivt deltagande. Dessa miljöer bör bidra till att eleverna formar sin identitet och känner sig accepterade. Vygotskij menar att läraren har en central och krävande roll vad gäller att skapa dessa miljöer (Dysthe, 2003, s. 38, 88). En diskurs bör etableras av läraren för att eleverna ska förstå vad det är som gäller inom ramen för klassrummet, uppgiften med mera. Om denna miljö upprättas kan en utveckling hos eleverna lättare ske och de kan bli utmanade i den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen är

[...] området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, t.ex. en lärare eller en mera försigkommen kamrat[...] Det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingsnivån imorgon. (Dysthe 2003, s. 81)

Det är viktigt att etablera rutiner i klassrummet för att sedan ta ett steg utanför det invanda (Säljö 2000, s. 105). Då undervisningen ur ett sociokulturellt perspektiv oftast utgår från samtalet och samspelet med andra handlar bedömningen om kvaliteten på deltagandet. Det är processen som är i fokus inte slutresultatet. Det blir en balansgång mellan att utvärdera gruppen och individens arbete. I bedömningsprocessen bör läraren tillåta eleverna att delta (Dysthe, 2003, s. 39-40).

4.1.3 Den progressiva pedagogiken

John Dewey var en amerikansk filosof och pedagog som med sitt arbete planterade den progressiva pedagogiken i USA. De efterföljande progressiva rörelser som uppkommit har alla tagit sin utgångspunkt i det Dewey grundade under sina verksamma år (Dewey 2004, s. 11).

Två kategorier står i fokus i Deweys resonemang kring skolan och pedagogiken: individen och det sociala sammanhanget. Han menar att dessa två begrepp inte ska stå i motsats till varandra, utan ska ses i en dialektisk process, det vill säga i samspel med varandra. Han bildade begreppen "learning by doing" och "intelligent action", som båda har betydelsen av att människan är en aktiv varelse som söker kunskap genom handling. Han framhåller således även att begreppen teori och praktik inte är varandras motsats, utan att det ena förutsätter det andra (Dewey 2004, s. 16, 17).

Dewey hävdar att pedagogikens uppgift är att ge alla individer möjlighet att tillägna sig de värderingar och den kunskap som för tillfället råder i samhället. Han menar att detta bör ske genom att individen aktivt laborerar och prövar sig fram och att pedagogen framför allt har en vägledande roll. Det är detta samspel som Dewey anser leder till växande kunskap och som på sikt leder till att individerna kan påverka den omgivning de vistas i (Dewey 2004, s. 23).

I sin framställning av hur skolan ska fungera liknar Dewey skolverksamheten vid ett idealistiskt hem. Han menar att i det idealiska hemmet interagerar barnen med sina familjemedlemmar genom ett ömsesidigt utbyte av åsikter, frågor och betydelsefulla samtalsämnen, och på så vis växer deras kunskap. Utöver detta innebär även samspelet med familjen att barnen blir förberedda för livet genom att exempelvis tillägna sig värderingar (Dewey 2004, s. 75). På samma sätt påpekar Dewey att skolan ska vara en del av livet, där barnen har möjlighet att tillägna sig kunskap, som gör dem redo för ett liv ute i samhället (s. 65). Han uttrycker att det finns ett ”slöseri i skolan” och menar att:

Ur barnens synvinkel kommer sig det stora slöseriet i skolan av att de inte inom skolan på ett fritt och fullständigt sätt får använda sig av de erfarenheter de fått utanför skolan. Medan de å andra sidan inte kan använda det de lärt sig i skolan i det dagliga livet. Det är det som är skolans isolering – dess isolering från livet. (Dewey 2004, s. 94)

Dewey poängterar vikten av att låta samtalet i klassrummet bygga på elevernas erfarenheter och att allt skolarbete ska ta sin utgångspunkt i barnens intressen. Samtidigt betonar han att dessa erfarenhetsbaserade samtal alltid måste ta sin utgångspunkt i och speglas mot fakta. Om eleverna upplever att samtalet i skolan är väsentligt och livsnära kommer det att få en positiv effekt, deras lust att berätta kommer att främjas och man skapar elever som *vill* berätta, snarare än elever som är tvingade till det (Dewey 2004, s. 84-86).

En central del i den progressiva pedagogiken är att följa upp de aktiviteter som utförs i klassrummet och att alltid se till individen i gruppen vid bedömningen (Dewey 2004, s. 142). Dewey påpekar att detta ”kräver en vältränad och träffsäker observationsförmåga”, för att kunna se ”tecken på framsteg i inlärningen” (s. 146). Han menar alltså att det krävs mer av pedagogen i bedömningsituationen vid ett progressivt arbetssätt, än vid ett mer traditionellt sätt att arbeta (ibid.).

Grundläggande för den progressiva pedagogiken, som bygger på synen av att skolan ska vara erfarenhetsbaserad, är att valda arbetsmetoder och arbetssätt i skolan måste understödjas av en vedertagen teori eller filosofi. Om detta inte görs hävdar Dewey att skolan ”blir ett offer för varje intellektuell modetrend i debatten” (Dewey 2004, s. 190).

4.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras de tre forskningsavhandlingar, Wester, Ambjörnsson och Bäckman, som ligger till grund för hur läromedelsanalysen utformas och placerar den aktuella granskningen i en kontext. Gemensamt för de tre avhandlingarna är det normkritiska perspektivet och genusfokuseringen, som är centrala delar i sex- och samlevnadsundervisningen.

Maria Wester redogör i sin avhandling ”*Hålla ordning, men inte överordning*” (2008) för de resultat hon kom fram till i sin undersökning om hur köns- och maktperspektivet ser ut i svenska klassrumskulturer. Hennes syfte var att med detta fokus ”analysera uppförandenormer i retorik och praktik [...]” (Wester 2008, s. 10).

Fanny Ambjörnsson undersökte ”hur feminina genuspositioner skapas inom ramen för heteronormativ ordning” bland gymnasietjejer (Ambjörnsson 2003, s. 11). Hennes forskning återfinns i avhandlingen *I en klass för sig* (2003).

Maria Bäckman presenterar i sin avhandling *Kön och känsla* (2003) undervisningen i samlevnad på gymnasiet och de tankar eleverna har kring sexualitet. Hennes syfte var att undersöka ”i hur hög grad genus och sexualitet hänger samman i ett ömsesidigt beroendeförhållande” (Bäckman 2003, s. 12).

4.3 Begreppsförklaring

För att underlätta läsningen redogörs i följande avsnitt för de centrala begreppen i uppsatsen. Genom att definiera dessa begrepp skapas gynnsammare förutsättningar för förståelsen av analysen.

4.3.1 Läromedel

Rektorn har, enligt läroplanen, ansvar för att det är god kvalitet på de läromedel som finns på skolan (Utbildningsdepartementet 2006, s. 17). Branschorganisationen för svenska läromedel definierar läromedel som ett verktyg för undervisning. Organisationen ger exempel på läromedel: ”läroböcker, e-läromedel, övningsböcker, film [...]” (<http://www.svenskalaromedel.se>). Nationalencyklopedin vidgar begreppet och inkluderar även laborativa läromedel (Selander u.å.).

I propositionen för skollagen introduceras begreppet lärverktyg ”som en mer tidsenlig och adekvat beskrivning av de läromedel och den utrustning som används för att eleverna ska nå utbildningens mål.” (Proposition 2009/10:165, s. 721).

Den sammantagna definitionen av begreppet läromedel tas i anspråk i uppsatsens analys. I analysen används begreppet generellt för alla typer av läromedel, inklusive det granskade läromedlet, *SET och sex*, som ingår i kategorin lärarhandledningar.

4.3.2 Heteronormativitet

Samlevnadsundervisningen i skolan tar sin utgångspunkt i den heterosexuella relationen, konstaterar Bäckman i sin avhandling *Kön och känsla* (Bäckman 2003, s. 19). Den rådande normen är att det finns en skillnad mellan män och kvinnor. Män och kvinnor förväntas ingå i sexuella relationer med varandra. Dessutom är de heterosexuella relationerna de mest gynnade i samhället och anses vara höjden av normalitet (Ambjörnsson 2003, s. 16). ”Heteronormativitet är med andra ord en viktig pusselbit” angående ”skolans och ungdomars uppfattningar om vad kön är eller vilken betydelse kön har” (Bäckman 2003, s. 19).

Bäckman använder termen ”den heterosexuella matrisen” för att tydliggöra normaliseringen kring heterosexualitet (Bäckman 2003, s. 16). Även Ambjörnsson menar att matrisen ”begripliggör kroppar, genus, sexualitet och begär, och särskiljer maskulinitet från femininitet, för att sedan knyta dem samman genom det heterosexuella begärets handlingar” (Ambjörnsson 2003, s. 15).

I uppsatsens analys används både Bäckmans och Ambjörnssons definitioner av heteronormativitet.

4.3.3 Konstruktion av genus

Wester berör komplexiteten angående genuskonstruktion. Hon menar att människan är född med ett biologiskt kön samtidigt som det finns ett konstruktivistiskt perspektiv av könet, det vill säga att vi *är* kvinna respektive man och *görs* till det. Det är svårt att skilja på det biologiska könet från det konstruerade könet därför används oftast begreppen ”kön” och ”göra kön” i stället för ”kön” och ”genus” (Wester 2008, s. 44). Då uppsatsen endast fokuserar på ”görandet” används termen genus.

Skolan är en plats där olika sorter av maskuliniteter och femininiteter formas (Holm 2005, s. 28). Framförallt är skolan med och formar och befäster traditionella könsroller på ett stereotypt sätt (Wester 2008, s. 29). Holm påpekar däremot att det i dagens skola finns olika sätt att vara tjej och kille på (Holm 2005, s. 27). Hon menar att:

Eftersom traditionella bedömningsnormer inte styr på samma sätt som tidigare finns idag en större kulturell frihet, vilket innebär att det inte alltid är förutsägbart vad som kategoriseras som maskulint eller feminint inom olika grupper. Det råder en slags ”kontextuell rörlighet”, där plats, sammanhang och inblandade spelar roll för hur olika handlingar förstås och vad som ger status. (Holm 2005, s. 29)

4.3.4 Jämställdhet

I Bäckmans studie framkommer att eleverna, då de talar om jämställdhet, anser att det inte finns något normalt eller onormalt, utan allt bedöms vara normalt (Bäckman 2003, s. 81). Denna aspekt på jämställdhet är intressant i förhållande till granskningens analys.

I analysen används dock begreppet jämställdhet i enlighet med Nationalencyklopedins definition som innebär att ”kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla väsentliga områden i livet.” (Sundgren Grinups & Forsberg u.å.). Distinktionen mellan begreppen jämställdhet och jämlikhet framhålls också. Jämställdhet berör förhållandet mellan könen och jämlikhet innebär människors lika värde.

4.3.5 Flerstämmighet

I uppsatsens analys används begreppet flerstämighet utifrån Dysthes definition. Flerstämmighet innebär, enligt henne, att individerna i en diskussion ”[...] exponeras för många röster och många perspektiv, vilket motverkar en förenklad syn på komplexa förhållanden och skapar en potential för utvecklig.” (Dysthe 2003, s. 310).

Eleverna, med sina unika värderingar och sitt språk, lär av varandra i ett flerstämigt klassrum. I detta klassrum jämställs lärarens röst med övriga röster (Dysthe 1996, s. 13, 230). Centralt i det flerstämmiga klassrummet är att den gemensamma referensramen ligger till grund och att arbetet utgår från elevernas erfarenheter (s. 223-224). Begreppet flerstämighet inbegriper mer än att många röster uttrycks, det är samspelet mellan dem som skapar flerstämighet (s. 230). Dysthe menar att:

Ett flerstämigt och dialogiskt klassrum är [...] en nödvändighet, inte bara för att man ska lära sig ämnen och lära sig tänka självständigt, utan också för att det är en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle. (Dysthe 1996, s. 249)

4.3.6 Bedömning

I analysen återfinns Vallberg Roths definition av begreppet bedömning, som hon redogör för i antologin *Bedömning i och av skolan*. Hon beskriver bedömning som ett komplext begrepp med många integrerade delar (Vallberg Roth 2010, s. 51). Bedömning innebär ”att värdera eller granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygssätta någon eller något.” (ibid.).

5 Analys och diskussion

I kapitlet analyseras och diskuteras, med granskningsfrågorna som redskap, det resultat som framkommit i granskningen och tolkningen av läromedlet *SET och sex*. Tonvikten ligger på vad läromedlet grundar sig i samt vilket mål och syfte det har. Analysen speglas mot och jämförs med Skolverkets referensmaterial, skolans styrdokument och den valda forskningsanknytningen.

5.1 Forskning och referenser

Författarna till *SET och sex*, Kimber och Petersson, menar att sex- och samlevnadsundervisning, som de benämner som sesam-undervisning, ska baseras på vetenskap (Kimber & Petersson 2009 s. 23, 64). Detta får de stöd för i Skolverkets referensmaterial, där Centerwall betonar, att sex- och samlevnadsundervisningen skall vara faktabaserad (Centerwall 2000, s. 92). För att visa på betydelsen av att undervisning är faktabaserad skriver Kimber och Petersson (2009) både om historiken bakom och om forskningen som gjorts kring sex- och samlevnadsundervisningen. Texten är skriven så att läsaren enkelt hänger med och får en begriplig bild av hur sex- och samlevnadsundervisning sett ut och hur den ser ut idag. I texten belyses vid ett flertal tillfällen att undersökningar genomförts kring ungdomars beteende och tankar kring sexualitet.

I *SET och sex* påstås att det har forskats mycket kring undervisningen i sex och samlevnad. Författarna sammanfattar resultatet genom att uttrycka att ”skolan bör vara den plats där den viktigaste delen av det förebyggande arbetet kring sex och samlevnad sker” (Kimber & Petersson 2009, s. 21). De lyfter fram att det förebyggande arbetet både innebär risk- och skyddsfaktorer. Riskfaktorer är de omständigheter som kan påverka ungdomars psykiska hälsa negativt och skyddsfaktorer är de som skyddar individen mot eventuella risker. Kimber och Petersson menar att SET-metoden är en skyddsfaktor som minimerar risken till psykisk ohälsa (s. 23-24). Vi anser, i relation till kvalitetsgranskningen som gjorts av Skolverket, att det är fördelaktigt att författarna har skyddsfaktorer i fokus. I kvalitetsgranskningen framkommer nämligen att det förebyggande och främjande arbetet är en viktig del i sex- och samlevnadsundervisningens progression (Skolverket 1999, s. 59).

Vi ser positivt på att författarna förankrar läromedlet i forskning, men texten blir emellertid inte trovärdig då Kimber och Petersson återger påståenden och drar allmänna slutsatser utan att hänvisa till någon specifik forskning eller forskare. Detta är återkommande genom hela boken. De skriver: ”Forskningen understryker denna åsikt”, ”Många har gjort undersökningar”, ”Forskare är dock eniga”, ”Eftersom alla studier samfällt visar”, ”Många lärare är oroliga”, ”Forskningen visar”, ”vissa forskare säger”, ”Många tycker”, ”all forskning” (Kimber & Petersson 2009, s. 19, 21, 22, 56, 62, 63, 125). Citaten har ingen källhänvisning i boken, vilket gör att texten inte känns tillförlitlig. Generaliseringarna upplevs ovetenskapliga och vi menar att kvaliteten i texten uteblir. Det går inte att kontrollera källorna och som pedagog blir det därför svårt att förstå om det som skrivs är evidensbaserat eller inte. Ett tydligt exempel på uteblivandet av referenshänvisningar är hela kapitlet *Den tänkande och den kännande hjärnan lär sig på olika sätt* som beskriver hjärnforskningen bakom *SET och sex* (s. 37-45). Kapitlets fokus är att skilja ut den tänkande hjärnan från den känslomässiga. Forskningen kring den känslomässiga hjärnan handlar om att individen lär sig genom att öva (s. 40). Läsaren, troligtvis en pedagog, får bara acceptera att det som skildras är etablerad forskning. Det finns ingen möjlighet att undersöka sanningshalten i det författarna skriver.

Kimber och Petersson beskriver sexualupplysningen i Sverige där de anger att ”mycket av texten i detta avsnitt bygger på Nilsson (2008) och Centerwall (2005)” (Kimber & Petersson

2009, s 9). De ger en historisk bakgrund till sexualupplysningen i Sverige. Texten ger en förklarlig bild av historien runt sexualundervisningen, men som läsare är det svårt att tydligt urskilja vilken av deras två källor som inspirerat vilken del av texten. Som tidigare nämnts är det ett återkommande problem i *SET och sex*. Endast vid några få tillfällen i hela boken är referenserna utförliga. Ett exempel är när Magnus Hermansson Adler presenteras. I avsnittet framgår det tydligt vad Hermansson Adler menar, anser och tycker (s. 64-65). Bevisligen kan Kimber och Petersson konsten att referera, men varför de låter bli att referera vid så pass många tillfällen ställer vi oss undrande till. Vill de dölja något? Vill de framstå som om de kommit fram till alla resultat själva? Eller är det för att de anser att källhänvisningar gör texten svårläst? Oavsett vilket motiv de har, menar vi att om de hade valt att göra tydliga källhänvisningar hade läromedelstexten fått mer tyngd.

Skolverket har, enligt Kimber och Petersson, formulerat tre grundpelare som sex- och samlevnadsundervisningen, bör vila på. De menar att dessa blivit till utifrån ett antal undersökningar.

Många har gjort undersökningar kring hur det ser ut med sesamundervisningen. Om man ska sammanfatta dessa snabbt, kan man säga att skolorna oftast inte uppfyller de krav som läroplanen ålägger dem, och att eleverna oftast inte är nöjda. (Kimber & Petersson 2009, s. 18)

Pelarna innebär att undervisningen ska vara: vardagsanknuten, ämnesintegrerad och ske med samtalet i fokus, både i helklass och i mindre grupper, så att eleverna får ställa frågor kring sexualitet (Kimber & Petersson 2009, s. 19). Det är i dessa tre pelarna som Kimber och Petersson tagit sin utgångspunkt vid skapandet av *SET och sex*. Som citatet visar generaliserar Kimber och Petersson ännu en gång då de hänvisar till forskning. Dessutom får läsaren inte reda på var dessa pelare är hämtade ifrån, det vill säga det finns ingen referens i texten eller i referenslistan (s. 19, 143-144). Återigen lämnas läsaren med många frågor: Är dessa resultat tillförlitliga? Vilken undersökning är pelarna hämtade ifrån?

Utöver att det återkommande saknas referenser i texten är dessutom referenslistan i slutet av boken ofullständig. Det saknas över tio stycken referenser i listan som återfinns i texten. Dessutom finns det ett antal referenser som inte nämns i texten, men som finns med i referenslistan. Vi anser att detta är oroväckande eftersom vi inte vet om de referenser som omnämns i referenslistan, men inte i texten, är med och formar *SET och sex*. De referenser som nämns i texten, men inte i referenslistan, går inte att kontrollera vilket leder till att vi inte kan veta ifall det som Kimber och Petersson skriver stämmer överens med de nämnda referenserna.

I *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen* skriver Wester om vikten av att pedagoger kan granska metodböcker, då det inte längre är något statligt verk som gör det (Wester 2009, s 10). Vidare redogör hon för läroplanens krav på att eleverna ska vara källkritiska. Hon menar att detta också borde innebära att pedagogerna måste vara källkritiska i valet av metodböcker till undervisningen. Alla texter är färgade av de teorier författaren grundar sig på och hon anser att det är viktigt att synliggöra dessa, så att författarens åsikter inte uppfattas som sanningar. I sin granskning kommer Wester fram till att det finns tre kategorier av metodböcker: böcker där teoretiska perspektiv tydligt framkommer, böcker där de teoretiska perspektiven inte klart framkommer och böcker där de teoretiska perspektiven är oklara eller underförstådda (s. 10-12). I *SET och sex* finns teoretiska perspektiv omnämnda, men det är inte tydligt varifrån stoffet kommer. Det krävs därför mycket arbete av pedagogen för att kunna granska och analysera materialet. Detta för att kunna förstå och synliggöra grundtankarna i läromedlet och se ifall teorin är vedertagen och resultaten stämmer. Vi anser att Kimber och Petersson hade vunnit på att tydligt visa när de refererar till forskning, och när de uttrycker egna åsikter.

5.2 Läroteorier

Läromedlet *SET och sex* har tillkommit ur SET-programmet, en metod för att arbeta förebyggande kring barn och ungdomars psykiska hälsa. Kimber och Petersson påpekar att SET-metoden och sex- och samlevnadsundervisningen bör vara integrerade. De menar att en lärare som är SET-utbildad är en mycket bra lärare i sex och samlevnad (Kimber & Petersson 2009, s. 6-7). I *SET och sex* nämner författarna att den teori som ligger till grund för *SET* är den sociala inlärningsteorin (s. 30). De väljer dock att inte göra någon vidare förklaring av vad teorin innebär. Ett urval av andra lärarhandledningar (Kimber 2001a, Kimber 2001b och Kimber 2009b) till SET-materialet studerades för att finna vad teorin betyder, men inte heller där återfanns detta.

Att läsaren blir informerad om att läromedlets struktur är grundad i en läroteori, anser vi ger tyngd till läromedlet. Ett läromedel som är förankrat i teorier om lärande skapar en trovärdighet. Vi menar dock att när förklaringen av teorin uteblir förlorar läromedlet denna trovärdighet. I och med att Kimber och Petersson låter bli att redogöra för det teoretiska perspektivet lämnar de till mottagarna av boken, pedagoger och eventuellt föräldrar, att själva ta reda på teorins innebörd.

I Nationalencyklopedin förklaras att social inlärningsteori ”är en sammanfattande term för psykologiska teorier av behavioristiskt ursprung” (Nationalencyklopedin u.å.A). Behaviorismens grundtanke är att en individs beteende påverkas av yttre faktorer, det vill säga att ett beteende förstärks om det belönas, eller försvagas om det bestraffas (Husén u.å.). Enligt anhängare till den sociala inlärningsteorin sker inlärning genom att individen observerar betydande personer i sin omvärld, så kallade ”modeller”, och sedan imiterar dessa personers beteende. Denna så kallade ”modellinlärning” hjälper individerna att förändra tankar, känslor och handlingar (Nationalencyklopedin u.å.A, Nationalencyklopedin u.å.B). För att inlärningen ska bli optimal krävs förmågan att kunna ”uppmärksamma vad modellen gör, [...] komma ihåg modellens beteende och reproducera det” (Nationalencyklopedin u.å.A).

I Skolverkets referensmaterial angående undervisningen i sex och samlevnad poängteras vikten av att en klassrumsmiljö är präglad av dialog och att undervisningen har en karaktär av flerstämmighet (Centerwall 2000, s. 14, 18). Även vi tycker att detta borde vara grunden för undervisning i allmänhet, och sex- och samlevnadsundervisningen i synnerhet. Då det är känsliga ämnen som berörs i den undervisningen, anser vi att det är av största vikt att alla får komma till tals och att det inte finns någon idealmodell som alla förväntas leva upp till.

Att Kimber och Peterssons väljer den sociala inlärningsteorin som sitt teoretiska grundperspektiv kan tolkas som att de menar att det finns ett idealiskt sexuellt beteende som eleverna ska observera och imitera. I beskrivningen av de praktiska övningarna i boken noteras att denna tolkning inte är rättvisande. I många övningar finns ett avsnitt där eleverna uppmuntras att själva reflektera och samtala om sina tankar och åsikter kring materialets teman. Författarna poängterar också att pedagogen som leder samtalen ska sträva efter att vara neutral och inte förmedla vad som är rätt och fel, utan tvärtom skapa en atmosfär där ”allt är okej att ta upp till diskussion” (Kimber & Petersson 2009, s. 50). Att den sociala inlärningsteorin ligger till grund för läromedlet blir inte tydligt i detta avseende, utan det beskrivna förhållningssättet bedömer vi snarare falla in under den sociokulturella teorin.

Att *SET och sex* grundar sig i den sociala inlärningsteorin blir emellertid synligare när författarna beskriver att materialet syftar till att eleverna ska lära in vissa förmågor och färdigheter för att dessa anses underlätta för dem i framtiden (Kimber & Petersson 2009, s. 29). Även i listan över vad som ska uppfyllas för att arbetet ska bli lyckat blir inlärningsteorin påtaglig. Där framhålls vikten av att pedagogen själv tränar på de förmågor som eleverna ska lära in, så att SET-arbetet tillslut genomsyrar allt som pedagogen gör (s. 32-33). I listan

beskrivs också att samarbetet med föräldrarna är väsentligt, då det är önskvärt att även hemmen präglas av SET-arbetet (s. 32). Att författarna intensivt förespråkar att de vuxna i elevernas tillvaro ska anamma SET-förhållningsättet, tolkar vi som ett sätt att skapa så kallade ”modeller”. Det blir tydligt att tanken är att både föräldrar och pedagoger ska agera utifrån det som föreskrivs i SET-programmet, så att eleverna, i enlighet med den sociala inlärningsteorin, kan observera och imitera detta ideala beteende.

Den vuxnes centrala roll framkommer också när Kimber och Petersson uppmanar pedagogen att inte lägga för stor vikt vid metodvalet, utan även se sig själv som ett medel i användandet av metoden. Fokuseringen ligger inte enbart på metoden utan också hur pedagogen förhåller sig till den (Kimber & Petersson 2009, s. 47-48). Denna pedagogfokusering upplever vi motsäger den flerstämmiga synen som förespråkas i andra delar av boken. Att pedagogen är en röst bland de andra blir alltså inte något centralt i arbetet med *SET och sex*. Detta kan speglas mot den lärarroll som Centerwall lyfter fram i referensmaterialet från Skolverket. Han beskriver pedagogens uppgift mer som en vägledare i samtalet, att denne bör presentera olika ståndpunkter och låta eleverna själva ta ställning (Centerwall 2000, s. 97). Han framhåller å andra sidan att läraren ”står för vissa moraliska värderingar” och att skolan ska påverka eleverna till positiva normer (s. 15, 97). Att skolan ska överföra vissa värderingar till eleverna är dessutom uttryckt i skolans värdegrund, samtidigt förespråkas det öppna klimatet där elevernas oliktankande är i fokus (Utbildningsdepartementet 2006, s. 4).

Sammantaget kan alltså sägas att både i Skolverkets referensmaterial och i läroplanen framkommer en tillsynes motsägelsefull lärarroll, där läraren ska stå för och förankra vissa värderingar hos eleverna samtidigt som ett oliktankande förespråkas. Denna paradox återfinns, som redan sagts, även i *SET och sex*. Detta blir i sammanhanget inte särskilt förvånande, då skolans styrdokument förordar det. Vi ställer oss dock undrande inför hur en lärare ska kunna vara en ”idealmodell” som förmedlar de rätta värderingarna samtidigt som ett öppet klimat ska skapas, där allas åsikter får lika stort utrymme.

Utöver den sociala inlärningsteorin återfinns också ett socialkonstruktivistiskt synsätt hos Kimber och Petersson (2009). De understryker att inför undervisningen i sex och samlevnad bör läraren tänka igenom sin syn på sexualitet och sedan utmana dessa åsikter genom att vrida på dem och se dem ur andra perspektiv (Kimber & Petersson 2009, s. 47). Wenneberg beskriver detta synsätt då han presenterar socialkonstruktivismens kritiska perspektiv, det vill säga att aldrig förutsätta att det som tycks vara naturligt inte kan framstå på något annat sätt (Wenneberg 2000, s. 62). I *SET och sex* poängteras vikten av att läraren ”vänder och vrider på sina ’självklarheter’ kring sexualitet” för att vara en övertygande sex- och samlevnads lärare (Kimber & Petersson 2009, s. 48). Den socialkonstruktivistiska uppfattningen påträffas även i Kimber och Peterssons normalitetsdiskussion.

I ett samhälle finns en viss uppsättning sexuella spelregler. De är en produkt av en tidigare samhällsutveckling. Av flertalet människor uppfattas dessa spelregler som speglades en ”naturlig” sexualitet. Vi kan inte bryta mot dessa spelregler. Men, om det är tillräckligt många som ställer sig utanför dessa regler, kommer regelsystemet att förändras. (Kimber & Petersson 2009, s.16)

Deras diskussion sträcker sig ytterligare ett steg då de anammar ett normkritiskt perspektiv, som de menar har utvecklats ur en toleranspedagogik. De beskriver att det normkritiska perspektivet inte handlar om att bryta mot normerna, utan att fokus ligger på strukturerna som skiljer ut det som anses annorlunda från det som anses normalt. Det viktiga är att synliggöra och ifrågasätta normerna och att med toleranspedagogiken arbeta för likabehandling och mot diskriminering. De påpekar att det normkritiska perspektivet bör ligga till grund vid arbetet med *SET och sex* (Kimber & Petersson 2009, s. 17).

I övningsexemplen som finns beskrivna i *SET och sex*, tycker vi att det normkritiska perspektivet framkommer relativt tydligt. Ett exempel är övningen för skolår F-3 som kallas *Lika-olika*, där övningen ger goda möjligheter till diskussioner angående familjebildningsnormer (Kimber & Petersson 2009, s. 87-88). Värderingsövningarna som återfinns i boken anser vi också är upplagda för att på ett strukturellt sätt synliggöra normer och genom diskussion ifrågasätta dessa. Kimber och Petersson tydliggör även att namnen och könen på personerna i övningarna med fördel kan bytas ut (s. 77). Detta kan tolkas som ett sätt att möjliggöra för fler diskussioner utifrån ett socialkonstruktivistiskt och normkritiskt perspektiv.

5.3 Styrdokument

I materialet *SET och sex* nämns styrdokumentet endast vid ett par tillfällen (Kimber & Petersson 2009). Det uttrycks aldrig tydligt att materialet grundar sig i dem. Om Kimber och Petersson försöker luta sig mot styrdokumentet framkommer det otydligt, då de varken hänvisar till läroplanen eller någon kursplan inom det aktuella området. Författarna anser däremot att det är viktigt att den enskilde skolan formulerar egna mål. De menar att målen förslagsvis ska formuleras utifrån bokens teman och utifrån den enskilde pedagogen. De menar också att eleverna ska vara med och utforma sex- och samlevnadsundervisningens mål (s. 23). Det är i och för sig bra att utgå från författarnas tema, sina egna tankar och utifrån elevernas önskemål, men vi saknar anknytningen till styrdokumentet. Skolan är målstyrd och det krävs att metodböcker förhåller sig tydligt till målen.

Kimber och Petersson har i *SET och sex* under en rubrik skrivit om mål (Kimber & Petersson 2009, s. 75). Dessa menar de är exempel för de mål som sex- och samlevnadsundervisningen bör innefatta. Författarna presenterar några mål som skolan ska uppnå.

- Skolan ska arbeta för att stimulera barns och ungdomars positiva självbild
- Skolan ska arbeta för att eleverna har respekt för sig själva och andra
- Skolan ska arbeta för att eleverna blir medvetna om sina egna och andras känslor, önskningsar, uppfattningar och möjligheter
- Skolan ska arbeta för att eleverna ska kunna ta beslut kring den egna sexualiteten
- Skolan ska arbeta för att stimulera eleverna till en positiv hållning till sexualitet i allmänhet och till sin egen sexualitet i synnerhet. (Kimber & Petersson 2009, s 75)

Vid granskningen av dessa mål gjordes en jämförelse med Lpo94. Detta ledde till att vi blev tveksamma till ett par av Kimber och Peterssons mål. Bland annat de som handlar om den egna sexualiteten och om att skaffa sig en positiv hållning inför den. Skolan har inte ansvar att hjälpa eleven att ”hitta” sin sexualitet. Det den däremot har ansvar för är att diskutera begreppet sexualitet (Skolverket 2000a). Kimber och Petersson frångår det generella begreppet sexualitet, så att målet istället handlar om den enskilde individen. Målet som däremot handlar om respekt för den man är och för andra anser vi är hämtat från Lpo94, där det står att ”eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete” (Utbildningsdepartementet 2006, s. 7). Frågan som återkommer ständigt är varför Kimber och Petersson inte hänvisar till sina källor. Utifrån vilka mål är Kimber och Peterssons mål formulerade? Är det författarnas egna tankar om vad undervisningen i sex och samlevnad ska innehålla eller är målen hämtade från styrdokumentet? Troligtvis är att det är en kombination av styrdokumentens mål och deras egna tankar.

Kimber och Petersson lyfter in familjen i undervisningen. De menar att ett samarbete med föräldrarna är viktigt för att hemmen ska involveras och få insyn i undervisningen som pågår på skolan (Kimber & Petersson 2009, s. 32, 77). De menar att skolan ska vara ett stöd för föräldrarna i deras barnfostran (s. 5). Detta återfinns också i Lpo94, som uttrycker att skolan har en viktig roll för att komplettera och utveckla den självkänsla som eleverna bygger upp i hemmen (Utbildningsdepartementet 2006, s. 7). Wester anser att sex- och samlevnadsundervisningen är det ämne som spänner över ”både undervisnings- och fostransuppdraget” (Wester 2009, s.6). Vi anser att Kimbers och Peterssons tankar och mål inom detta område stämmer överens med Westers tanke och Lpo94:s fostransuppdrag.

Läroplanen beskriver att skolan ska vara en plats som utstrålar trygghet och där eleverna känner tillit till sin egen förmåga (Utbildningsdepartementet 2006, s. 7). Det är en demokratisk plats där eleverna är med och påverkar den dagliga verksamheten och där möjligheten finns att uttrycka sina åsikter (s. 4-5). Den värdegrund Kimber och Petersson försöker stå för innebär att de involverar eleverna tidigt i undervisningen, så att eleverna förstår att deras röst har betydelse (Kimber & Petersson 2009, s. 23). De demokratiska värderingarna i läroplanen inbegriper den värdegrund skolan vilar på, där skolan bland annat aktivt ska motverka kränkande behandling, ”främja aktning för varje människas egenvärde” samt bejaka ”individens frihet och integritet” (Utbildningsdepartementet 2006, s. 3). I *SET och sex* skriver författarna att eleverna ska ha möjlighet att uttrycka sina åsikter, men att ett kränkande påstående genast måste besvaras. Pedagogen måste betona att eleverna inte får kränka en annan människa (Kimber & Petersson 2009, s. 56).

Vi hävdar att övningarna i *SET och sex* är av olika kvalitet i förhållande till styrdokumentet. Eleverna har alltid möjlighet att säga pass, men det är en obligatorisk lektion där alla elever ska medverka (Kimber & Petersson 2009, s. 58). Vi anser att då eleverna är tvungna att delta och medverka i lektionen finns inte möjligheten att avstå från en obehaglig övning, vilket kan leda till att eleven känner sig utsatt och kränkt. Ett exempel är en övning som författarna valt att kalla *Att hantera starka känslor*, där eleverna ska blunda och föreställa sig en person de är kär i. De ska försöka känna känslan med hela kroppen och bevara känslan. Sedan ska läraren be eleverna att föreställa sig att personen, de är kär i, kommer fram till dem och personen säger ”något riktigt elakt till dem” (s. 86). Efter övningen ska eleverna diskutera och fundera på hur de hade hanterat situationen om det hade hänt på riktigt (s. 86). Det kan finnas elever som varit med om något liknande och inte kan hantera den här typen av övning. Eleven har ingen möjlighet att välja bort övningen utan måste delta. Vi anser att övningen kan leda till något mer än hantering av starka känslor. Det kan likna en terapeutisk situation och inte en lektion i sex och samlevnad. Vi anser också att övningen inkräktar på individens integritet då eleverna kan bli utlämnade.

Ett annat exempel vi ställer oss tveksamma till är den övning som handlar om onani. Övningen är en värderingsövning, där eleverna ska ta ställning till fyra lösningar på ett problem. Problemet handlar om en elev, mellan 10-12 år, som onanerar i duschen när hennes pappa upptäcker henne. Frågan de ska besvara är: ”Vad ska Marita göra?”. Eleverna har möjlighet att välja mellan fyra hörn, där tre förslag är givna och ett där ett lösningsförslag är öppet. De givna förslagen är: ”Hörn 1: Ingenting, alla gör ju detta, så hon behöver inte förklara, Hörn 2: Blir jättearg på pappa, han har inte rätt att komma in när hon duschar, Hörn 3: Förklara för pappa att hon var mycket smutsig just där” (Kimber & Petersson 2009, s. 94). Övningen handlar om värderingar och handlar inte om vad en enskild elev har gjort. Detta är positivt, då värderingsövningar ska handla om värderingar och inte om att få information om elevens beteende. Men det finns risker med värderingsövningar som Kimber och Petersson inte tar upp. Bland annat kan elever känna sig utsatta om de ställer sig i ett hörn som är tomt och resten av klassen står vid de andra hörnen. Vi tycker det är viktigt i det läget att

pedagogen ställer sig tillsammans med den eleven som vågar ställa sig i ett ensamt hörn, för att visa att denne inte är ensam. Om pedagogen inte gör det finns det risk att eleven blir utsatt. För att förtydliga detta tänker vi att, om det endast är en elev som ställer sig i hörn 1 och resten av klassen står i hörn 2 tillsammans med pedagogen finns risken att eleven i hörn 1 känner sig ensam. Vidare kan det leda till att eleven blir kränkt av klassen, då värderingen kan bli likställd med elevens egna beteende. Detta är oacceptabelt i förhållande till skolans styrdokument.

I *SET och sex* finns det även övningar som vi anser är av god kvalitet. Ett exempel på en sådan övning är den som författarna valt att kalla *Gör mer av det man mår bra av* där eleverna i skolår 4-6 ska skriva en kompiskontaktansökan. De ska skriva om sig själva, vem man är, vad man gillar att göra, vad man är bra på med mera (Kimber & Petersson 2009, s. 96). Denna övning anser vi stärker elevernas tillit till sin egen förmåga och värnar om elevens välbefinnande vilket uttrycks i läroplanen (Utbildningsdepartementet 2006, s. 3, 9).

Vi anser att Kimber och Petersson sammantaget misslyckas i att koppla sitt material till de dokument som styr verksamheten. Nedan följer en vidare analys kring hur väl Kimber och Petersson belyser och behandlar de mångsidiga perspektiven som skildras i läroplanen.

Både skollagen och läroplanen, Lpo94, hanterar och framhåller betydelsen av jämställdhet mellan människor, vilket är en grundläggande demokratisk värdering som ska prägla skolan (SFS 2010:800, kap.1, 5§, Utbildningsdepartementet 2006, s. 3). Skolan ska även ”motverka traditionella könsmonster” och framhålla allas lika rätt oavsett kön (Utbildningsdepartementet 2006, s. 4).

Kimber och Petersson menar att det är viktigt att som pedagog synliggöra sina värderingar och lyfta fram sina fördomar, för att sedan kunna bredda sina perspektiv vad gäller undervisningen i sex och samlevnad. En diskussion kring detta sker naturligtast i arbetslaget (Kimber & Petersson 2009, s. 47-48). Författarna lyfter in begreppet heteronormativitet som de definierar enligt följande:

Med heteronormativitet menas att ”man” brukar utgå ifrån att alla är heterosexuella och att det naturliga sättet att leva är ett heterosexuellt sätt. Allt som har med heterosexualitet att göra är förväntat, normalt och givet och därmed blir allt annat onormalt och konstigt. Heteronormativitet gör att man måste ”komma ut” som homosexuell eller bisexuell, men inte som heterosexuell. (Kimber & Petersson 2009, s. 17)

För att bryta heteronormen menar Kimber och Petersson att ett inkluderande språk är lösningen. Att medvetet lyfta fram olika slags sexualitet och att ens partner inte behöver vara av det motsatta könet är exempel på hur ett inkluderande språk kan te sig (Kimber & Petersson 2009, s. 49-50). Vidare problematiseras svårigheten att använda ett inkluderande språk, då Kimber och Petersson poängterar att ”det värsta man kan göra är att inte prata om det alls [...]” (s. 50). Då författarna problematiserar och lyfter fram begreppet heteronormativitet anser vi att de gör ett försök att utveckla sex- och samlevnadsundervisningen, så att det inte bara handlar om heterosexuella relationer, som länge har varit utgångspunkten i samlevnadsundervisningen (Bäckman 2003, s. 19).

Ambjörnsson menar att samhällsnormen är att det finns skillnader mellan män och kvinnor (Ambjörnsson 2003, s. 16). Vi anser att Kimber och Petersson försöker sudda ut dessa skillnader då de inte förespråkar könsuppdelade grupper i sex- och samlevnadsundervisningen, inte ens vid genomgång av den biologiska delen. De påstår att ”ingen tjänar på att man skiljer den biologiska och den sociala delen åt” (Kimber & Petersson 2009, s. 58). Detta kan jämföras med referensmaterialet, *Kärlek känns! Förstår du*, som Skolverket gett ut, där det rekommenderas att dela upp klassen i enkönade grupper då det handlar om kroppens utveckling (Centerwall 2000, s. 103). Vi vill hävda att genom att Kimber och Petersson väljer

helklassundervisning framför enkönade grupper är de med och motverkar konstruktionen av genus. Huruvida helklass eller enkönade grupper är att föredra, anser vi beror på vilket syfte som ligger till grund. Kimber och Petersson menar att det mest optimala är att undervisa i helklass (s. 57). Fördelen med helklassundervisning kan ses i ljuset av begreppet jämställdhet, där helklass är att föredra då alla elever har rätt att lära sig om varandras biologi.

Angående jämställdhet i *SET och sex*-undervisningen ställer vi oss kritiska till den regel Kimber och Petersson beskriver, där eleverna alltid har möjlighet att säga pass. Regeln är positiv då den ger eleverna möjlighet att inte svara, men den blir problematisk utifrån ett jämställdhetsperspektiv. Eleverna kan alltså alltid säga pass om de inte vill delge sina åsikter och tankar under lektionen (Kimber & Petersson 2009, s. 58). Men om samma elever alltid säger pass, oavsett kön, etnicitet, bakgrund eller sexualitet, anser vi att det finns en risk att endast ett antal elevers åsikter lyfts fram och att perspektiven får en snäv riktning. Kimber och Petersson hade behövt problematisera alla sina regler för att visa på riskerna med dem och sedan försökt visa på olika lösningar.

Det finns brister i dagens sex- och samlevnadsundervisning, menar författarna. De lyfter fram att undervisningen idag framförallt handlar om fortplantning, preventivmedel och sexuellt överförbara infektioner och menar att undervisningen bör behandla mycket mer (Kimber & Petersson 2009, s. 63). De anser att:

Man bör prata om skillnaden mellan pojkar och flickor, och om likheter. Man bör bland annat prata om vad som händer i kroppen under puberteten, om de sexuella känslorna som alla människor har, om att vara kär, om de sexuella normer och värderingar som finns, om att sätta sina egna gränser kring sexualitet och acceptera andras gränser kring deras sexualitet. (Kimber & Petersson 2009, s. 63)

Författarna är alltså uppmärksamma på det mångsidiga perspektivet, genom att de belyser både heteronormativitet och jämställdhet i läromedlet.

Kimber och Petersson radar upp ämnen som sex- och samlevnadsundervisningen ska behandla. Ämnena listas och delas in i två kategorier, en fakta- och en SET-kategori. Det mångsidiga perspektivet bearbetas i SET-kategorin, det vill säga i SET-övningarna, genom alla skolår (Kimber & Petersson 2009, s. 72-74). Vi anser att författarna genom olika övningar, försöker bryta de traditionella köns mönstren som existerar i vårt samhälle och som skolan enligt läroplanen ska motverka (Utbildningsdepartementet 2006, s. 3). Ett exempel på motverkandet av stereotypa köns mönster är övningen *Heta stolen* där eleverna i F-3, ska ta ställning till olika påstående såsom ”tjejer är duktiga på att klättra i träd, mammor är bäst på att pussa en god natt,[...] en kille kan ha kjol” (Kimber & Petersson 2009, s. 92). Vi vill även påstå att Kimber och Petersson inte tar förgivet att eleverna är heterosexuella, då övningar behandlar olika former av sexualitet. Dessutom speglas jämställdhetsperspektivet i flera övningar. Övningarna är kreativa och spännande vilket vi tror ökar elevernas lust att lära.

Lpo94 understryker att undervisningen i sex och samlevnad ska vara ämnesövergripande, vilket även Kimber och Petersson uttrycker (Utbildningsdepartementet 2006, s. 17, Kimber & Petersson 2009, s. 14). Författarna ger förslag på hur denna undervisning bör se ut. De menar att *SET* inte behandlar allt utan att det krävs att andra ämnen behandlar den del som är faktabaserad (Kimber & Petersson 2009, s. 64). Genom att Kimber och Petersson garderar sig på detta sätt anser vi att *SET och sex* inte blir ett fullständigt material i sex- och samlevnadsundervisningen. Pedagogen måste använda sig av flera metodböcker för att vara säker på att alla mål i sex och samlevnad uppfylls.

5.4 Syfte, mål och bedömning

Syftet med SET-metoden presenteras i bokens inledning. Där beskrivs att intentionen med *SET* är att ”förebygga psykisk ohälsa” (Kimber & Petersson 2009, s. 6). I inledningskapitlet föreskrivs, som tidigare nämnts, att SET-metoden och sex- och samlevnadsområdet bör vara förenade. Vi förutsätter således att författarna använder SET-metodens syfte också för *SET och sex*, även om det inte uttrycks explicit. Att arbeta med elevernas sociala och emotionella lärande, det vill säga att arbeta med *SET*, har även till syfte att stärka de skyddande faktorer som bidrar till att elevernas psykiska hälsa blir stärkt (s. 24). Författarna till *SET och sex* menar att skolans viktigaste arbete är att sträva efter att alla elever klarar skolarbetet. De påstår att elever

[...] som inte får fullständiga betyg i skolor 9 får mycket sämre möjligheter att klara av gymnasieskolan och de elever som slås ur gymnasieskolan är överrepresenterade bland de grupper det går illa för senare i livet. (Kimber & Petersson 2009, s. 25)

Vidare framhåller de att SET-arbetet och en bra sex- och samlevnadsundervisning har till syfte att förebygga detta. Det sker genom att skolan arbetar med att alla elever ska trivas i skolan, så att de mår bra och på så sätt kan klara målen (Kimber & Petersson 2009, s. 25).

Det finns även uttryckt i läromedlet vilket syfte författarna har med att kombinera SET-metoden med ämnet sex och samlevnad. De hänvisar till forskning och menar att sex- och samlevnadsundervisningen måste få avsatt och inplanerad tid i skolan, vilket de anser att denna undervisning ofta inte får (Kimber & Petersson 2009, s. 61-62). Genom att använda SET-metodens modell, schemalagda lektioner en eller två gånger i veckan, skapas den struktur som är eftersträvansvärd inom kunskapsområdet sex och samlevnad (s. 31, 62).

Wester kommer, i sin läromedelsgranskning, fram till att metodböcker kan delas in i tre kategorier: läromedel med utskrivet syfte, läromedel med delvis utskrivet syfte och läromedel som inte har ett utskrivet syfte. Hon framhåller även att det är viktigt att granska kvaliteten på syftet och menar att ett bra syfte är fokuserat på elevernas inläring, att de ska förstå och bli utmanade (Wester 2009, s. 15). Vi bedömer att *SET och sex* hamnar i den andra kategorin då syftet i läromedlet är en aning diffust, eftersom det framför allt fokuserar på metoden SET. Angående kvaliteten på syftet tycker vi att det är inriktat på elevernas kunskapskvaliteter, med andra ord anser vi, i enlighet med Wester, att det är ett relativt bra syfte eftersom det framkommer att syftet med läromedlet är att eleverna ska lära sig något. Wester poängterar därutöver att syftet ska beskriva varför en viss metod används (ibid.). Detta menar vi att Kimber och Petersson är tydliga med i redogörelsen, som vi skildrat ovan, kring varför SET-metoden och sex- och samlevnadsområdet är en bra kombination.

Kimber och Petersson understryker betydelsen av att skapa ett syfte, men framför allt mål med undervisningen i sex och samlevnad och att dessa bör ta sin utgångspunkt i en kollegial diskussion om vad som ska uppnås. Deras åsikt är, som tidigare nämnts, att läraren och eleverna bör utforma målen gemensamt (Kimber & Petersson 2009, s. 23).

Det är viktigt att man formulerar målen själva, gärna tillsammans med sina elever, så att detta arbete mynnar ut i ett eget dokument kring sesam, som man som skola kan stå för och känner att man är nöjd med. (Kimber & Petersson 2009, s. 23)

Det poängteras i boken att undervisningen bör arbetas fram utifrån elevernas önskemål, men att det är viktigt att begränsa deras önskningar så att målen inte blir för många (Kimber & Petersson 2009, s. 23).

Ett övergripande mål som framkommer i *SET och sex* är att eleverna ska lära sig att hantera sina känslor och beteenden (Kimber & Petersson 2009, s. 40). Kimber och Petersson betonar starkt att detta görs genom att öva, ”du måste med andra ord öva, öva och åter öva om du vill förändra ett beteende” (s. 41). De beskriver vidare att för att lära sig något nytt krävs kunskap och förståelse, men också att det ges möjlighet till att träna på den nya förmågan. Detta mål bidrar emellertid med ett problem som uppstår i samband med sex- och samlevnadsundervisningen. Allt eleverna lär sig på sex- och samlevnadslektionerna går inte att öva på i klassrummet (s. 45). Därför uppmanas lärarna att ge eleverna i uppgift att ”träna där det går” (ibid.). I läromedlet finns en övning som tydligt knyter an till detta mål. Övningen går ut på att eleverna ska välja ett ord av en samling fysiska aktiviteter, exempelvis hångla, smeka, kramas, sex och hålla handen, som de ska bestämma sig för att utföra eller att inte utföra. De ska sedan planera hur de ska gå till väga för att lyckas med detta (s. 119).

Vi ställer oss undrande till var Kimber och Petersson finner stöd för detta mål som innehåller moment där elever uppmanas att öva på det de lärt sig under sex- och samlevnadslektionerna. I skolans kursplaner finns inget mål, som eleverna ska ha uppnått, som innefattar något liknande det mål som beskrivs ovan. Vi blir därför mycket fundersamma över om detta mål är rimligt och om en övning likt den som beskrivits ovan, är passande att använda i skolan. Vi finner ingenstans i styrdokumentet att det är skolans uppgift att hjälpa eleverna att öva på att ta fysisk kontakt i sexuella relationer. Om Kimber och Petersson gör det vore det högst önskvärt med en hänvisning till var i skolans uppdrag som de finner stöd för detta.

Utöver målet med att eleverna ska öva på sina nya färdigheter, ger Kimber och Petersson förslag på mål för sex- och samlevnadsundervisningen. De framhåller vikten av att ställa upp mål både för hela skoltiden, men också för varje skolår. De ger exempel på mål för hela skoltiden, mål för skolår 7-9 och för skolår F-3. Skolår 4-6 utelämnas utan vidare förklaring. De exemplifierade målen har samma utformning som i skolans kursplaner. Däremot nämns ingenstans att de mål läraren ställer upp för sex- och samlevnadsundervisning bör ta sin utgångspunkt i uppnåendemålen, som föreskrivs i de kursplaner där kunskapsområdet finns (Kimber & Petersson 2009, s. 75-76).

Vi ser att de exemplifierade målen för hela skoltiden har en tydlig anknytning till kursplanen för biologi, då dessa berör kroppens utveckling, fortplantning och preventivmetoder (Skolverket 2000d, Kimber & Petersson 2009, s. 75). Kimber och Petersson ger fyra målförslag för skolår F-3, där tre av målen går att härleda till uppnåendemålen för skolår 5 i kursplanerna för samhällskunskap, religion och biologi (Kimber & Petersson 2009, s. 76, Skolverket 2000b, c, d). Det sista målet handlar om ”uppfattningar och vanor kring att vara naken” (Kimber & Petersson 2009, s. 76). Begreppet ”naken” återfinns inte i någon av de aktuella kursplanerna som berör ämnet sex och samlevnad och inte heller i de kommande kursplanerna finns begreppet ”nakenhet” nämnt. För skolår 7-9 är Kimbers och Peterssons mål lite mer precisa än kursplanernas uppnåendemål, men alla moment de berör går mer eller mindre att finna i styrdokumentet. De ger också förslag över vilket innehåll No-blocket respektive So-blocket kan innefatta med anknytning till sex och samlevnad (s. 123). Även i detta resonemang berörs områden som i de flesta fall kan härledas till kursplanerna. I detta avsnitt hänvisar författarna till styrdokumentet, då de skriver att de beskrivna områdena endast är förslag och att det ”i den nya läroplanen står ganska så tydligt vad man ska göra inom respektive ämne för att nå sesam-målen.” (ibid.).

I och med det ovan återgivna citat visar Kimber och Petersson att det i styrdokumentet finns mål för sex- och samlevnadsundervisningen. Varför de så intensivt påvisar att läraren ska skriva egna mål och dessutom ger förslag på mål, utan att referera till kursplanerna, blir i sammanhanget oklart. När det dessutom är uppenbart att de exemplifierade målen i *SET och sex* är influerade av kursplanernas mål framstår det återigen märkligt varför författarna väljer att inte grunda sitt läromedel i de dokument som skolan ska styras av. Wester betonar i *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen* att lärare bör få hjälp av metodböckerna med vilka mål som läroboken ämnar uppfylla (Wester 2009, s 15). Kimber och Petersson föreskriver förvisso mål med läromedlet, men när dessa inte har förankring i skolans styrdokument anser vi att det inte ger pedagogen den vägledning, som Wester och vi menar, att ett läromedel bör ge.

Kimber och Petersson har ett avsnitt i läromedlet där de föreskriver vilka områden i sex- och samlevnadsundervisningen som pedagogen bör ta upp inom respektive skolår (Kimber & Petersson 2009, s. 72-74). Deras beskrivning är mer omfattande än skolans kursplaner, de gällande och de kommande sammantaget. I och med ordet *bör* tolkar vi att det inte finns någon vidare frihet i innehållsvalet, utan att det är Kimber och Peterssons teman som sex- och samlevnadsundervisningen ska bestå av. Vi upplever det ytterst förvånande att författarna låter bli att åberopa styrdokumentet, då dessa innehåller normer för undervisningens innehåll och till viss mån hur undervisningen bör ske (Wester 2009, s. 5). Vi undrar vad anledningen till författarnas konsekventa uteslutande av skolans styrdokument beror på: Anser de inte att kursplanerna är tillräckligt omfattande? Önskar de att ämnet sex och samlevnad fick en egen kursplan? Vill de kanske rentav att *SET och sex* ska ligga till grund för en kursplan i sex och samlevnad?

De mål som finns angivna i läromedlet är inte specifikt kopplade till övningarna i bokens sista del. Däremot finns en hänvisning till varje övning om vilket tema inom SET-metoden och vilket område inom sex och samlevnad som övas i respektive övning (Kimber & Petersson 2009, s. 79-121).

Kimber och Petersson menar att genom att ha ett tydligt syfte och tydliga mål med sin undervisning underlättas arbetet och det blir enklare att genomföra utvärderingar, för att se hur arbetet kan utvecklas och förbättras (Kimber & Petersson 2009, s. 22-23). De ägnar ett kapitel i *SET och sex* till utvärdering av sex- och samlevnadsundervisningen (s. 125-137). Det poängteras mycket noggrant i kapitlet att det centrala i utvärderingen är att precisera syftet med den (s. 126).

Utvärderingar görs av en mängd olika anledningar. Att vara tydlig med anledningen till att göra just den utvärdering som man själv står inför är förstås viktigt. Detta hänger bland annat samman med hur utvärderingen görs, vilka områden som man väljer att ta upp i sin utvärdering och hur man använder resultaten av utvärderingen.” (Kimber & Petersson 2009, s. 126)

De menar att den övergripande anledningen till varför en utvärdering görs är för ”att få kunskap om huruvida det arbete man gör, kommer att göra eller har gjort, är framgångsrikt.” (Kimber & Petersson 2009, s. 126). Samtidigt betonar de att det egna syftet är viktigast och att en utvärdering alltid ska utgå från de behov som finns i verksamheten (s. 127-128). En stor del av kapitlet beskriver olika vetenskapliga tillvägagångssätt för att utvärdera en specifik metod, i det här fallet SET-metoden. Tillvägagångssätten handlar uteslutande om att elever, lärare och/eller andra medverkande ska svara på frågor, exempelvis i en intervju eller en enkät, och att svaren sedan ska studeras för att uttolka ett resultat. Författarna redogör även för de vetenskapliga studier som gjorts, i Sverige och utomlands, för att undersöka SET-metodens effekter (s. 128-133).

Tonvikten i kapitlet ligger på dessa vetenskapliga utvärderingar av metoden, men författarna understryker att de är tveksamma till om en enskild skola ska göra denna typ av utvärderingar. De anser att om en skola vill göra en mer omfattande utvärdering av en metod bör detta exempelvis ske via universitetet (Kimber & Petersson 2009, s. 133). Vi blir fundersamma över varför Kimber och Petersson väljer att i ett läromedel ha ett avsnitt om hur vetenskapliga studier kan bedrivas och i samband med detta berätta att en skola inte bör utföra dessa. Vad är då poängen med att beskriva dem? Vi menar att det hade varit betydligt mer väsentligt om de prioriterat ett utförligare avsnitt kring hur enskilda elever ska bedömas i förhållande till styrdokumentens mål kring sex och samlevnad, samt hur pedagogen ska dokumentera och följa upp elevernas utveckling.

Författarna till *SET och sex* ger läsaren ett sammanfattande stycke om hur pedagogen kan utvärdera den specifika undervisningen i det enskilda klassrummet.

Skolan är målstyrd och de flesta utvärderingar av skolarbetet görs i form av att se om eleverna når de uppställda målen eller inte. I skenet av det faller det sig naturligt att även SET- och sesamarbetet utvärderas i form av hur väl eleverna når i förväg uppställda mål. (Kimber & Petersson 2009, s. 134)

Kimber och Petersson nämner IUP:n som ett bra verktyg för att dokumentera progressionen i elevernas sociala och emotionella utveckling. De ger även förslag om att utvärdera varje lektion, där läraren kan göra en mätning av eleverna innan lektionen och sedan använda samma mätinstrument efter lektionen för att se en eventuell utveckling, exempelvis hur lugna de känner sig före och efter en lektion kring avslappning. Denna slags utvärdering anser de dessutom gör utvecklingen synlig för eleverna (Kimber & Petersson 2009, s. 134).

Att författarna väljer att på cirka en, av kapitlets tolv sidor, behandla ämnet bedömning ser vi mycket allvarlig på. Det är en central del av en lärares arbete att kunna bedöma elevernas prestation i förhållande till de mål som finns uppställda för undervisningen. Att i ett läromedel få tydlig vägledning och hjälp med hur bedömningen bör ske, anser vi är ett ansvar en läromedelsförfattare bör ta.

Att arbeta med sex- och samlevnadsundervisningen med hjälp av SET-metoden, innebär många gånger att arbeta i enlighet med Deweys progressiva pedagogik, det vill säga en erfarenhetsbaserad pedagogik där eleverna är aktiva och där teori och praktik är integrerade (Dewey 2006, s. 16, 17, 85). Dewey menar att i den progressiva pedagogiken bör bedömning ske genom att eleverna är delaktiga, samtalar om sina erfarenheter och på detta sätt förmedlar sina kunskaper till läraren som observerar och bedömer löpande (s. 84-86). Vidare påpekar Dewey att detta arbetssätt kräver en ”vältränad och träffsäker observationsförmåga”, eftersom läraren måste filtrera elevernas samtal och söka efter det som visar på inläring (s. 146).

I och med att *SET och sex* är upplagd med övningar som utförs i grupp och där många övningar avslutas med ett reflekterande samtal hävdar vi, i enlighet med Dewey, att det är upplagt för att använda samtalen som bedömningsunderlag. En trolig anledning till att Kimber och Petersson inte väljer att presentera en bedömning i samtalsform kan vara att de stödjer sig på en inläringsteori som grundar sig i behaviorismen. Inom behaviorismen delas inlärningsstoffet upp i smådelar och det anses att varje del ska läras in och bedömas för sig (Dysthe 2003, s. 39). Att läraren skulle bedöma flera saker samtidigt, som blir fallet vid en så kallad ”samtalsbedömning”, stämmer alltså inte överens med författarnas grundsyn på lärande. Det som blir problematiskt i sammanhanget är, som vi tidigare beskrivit, att *SET och sex* tenderar att falla in under den sociokulturella teorin, exempelvis övningarnas fokusering på samspel och kommunikation som är två huvudbegrepp i den teorin (s. 31, 33). I den sociokulturella teorin anses bedömning innefatta ”frågor som gäller kvaliteten på elevernas deltagande i läroaktiviteterna. Bedömning betraktas dessutom som en integrerad del av

lärandet [...]” (s. 40). Vi tror att den typ av bedömning som Kimber och Petersson föreslår, med en avstämning innan och efter lektionen, är svår då det kan vara problematiskt för eleverna att gradera sina känslor på en skala. Istället menar vi att en sociokulturell syn på bedömning är att föredra, där bedömningen sker i processen och är integrerad i själva lärandet, speciellt med tanke på att läromedlet öppnar upp för en sådan bedömningsform.

Kimber och Petersson väljer att använda begreppet utvärdering framför begreppet bedömning. Deras definition av utvärdering är ”en systematisk undersökning eller en beskrivning av om och hur arbetet fungerar” (Kimber & Petersson 2009, s. 128). Utifrån den definitionen drar vi slutsatsen att utvärdering inte kan användas synonymt med bedömning. Enligt Vallberg Roth är utvärdering en del av det bredare begreppet bedömning (Vallberg Roth 2010, s. 51). Vi anser inte att utvärderingsbegreppet är en fulländad beskrivning av den bedömning som i Lpo 94 föreskrivs att skolan ska sträva efter (Utbildningsdepartementet 2006, s. 16).

Att författarna till *SET och sex* väljer att disponera kapitlet med så pass ojämn fördelning mellan vetenskapliga utvärderingar och enskild bedömning i klassrummet bidrar till att vi inte kan undgå att fundera kring prioriteringar. Anser Birgitta Kimber och Fianne Petersson att det är viktigare att skolor utvärderar vilka resultat och effekter den specifika metoden SET framkallar, framför att varje elev uppnår de mål som finns uppställda för sex- och samlevnadsundervisningen?

6 Slutsats

Syftet med uppsatsen var att analysera läromedlet *SET och sex*. Läromedlet är en utveckling av metodmaterialet *SET*, som kombinerar metoden med sex- och samlevnadsundervisning. Den kritik som riktades mot *SET* var bland annat den bristande anknytningen till forskning. Med utgångspunkt i detta var granskningens syfte att uppmärksamma betydelsen av forsknings- och styrdokumentsförankring i läromedel, med *SET och sex* som exempel. Syftet fördelades i två problemformuleringar och vidare innebar detta att ett analysredskap skapades. Analysredskapet bestod av ett antal granskningsfrågor som användes för att söka svar på problemformuleringarna i förhållande till syftena.

Den första problemformuleringen behandlade hur läromedlet *SET och sex* grundade sig i forskning, läroteorier och styrdokument. Generellt framkommer förankringen till forskning, läroteorier och styrdokument mycket vagt. Författarnas referenshänvisningar är överlag mycket bristfälliga. De refererar sällan till sina källor och det är svårt för mottagaren att förhålla sig till texten.

I granskningen av *SET och sex* framkommer att läromedlet är förankrat i forskning, men att referenserna är bristande. Författarna förankrar läromedlet genom att uttrycka fraser med generella hänvisningar, istället för att explicit beskriva vilken forskning de åsyftar. Granskningen visar att läromedlet är förankrat i hjärnforskning. Författarna menar att hjärnan är uppdelad i två delar, den känslomässiga och den tänkande delen. De förmågor som är kopplade till den känslomässiga delen i hjärnan måste övas upp och det är med den utgångspunkten som läromedlet tillkommit. De menar också att metoden som används i *SET och sex* minskar risken för psykiska problem hos eleverna, som de förankrar i forskning kring risk- och skyddsfaktorer. Trots den noggranna redogörelsen av forskningsförankring visar granskningen att författarna återkommande utesluter referenshänvisningar, vilket leder till att tillförlitligheten i läromedlet uteblir.

Granskningen visar att de läroteorier som författarna menar ligger till grund för *SET och sex* är den sociala inlärningsteorin och det normkritiska perspektivet. Den sociala inlärningsteorin omnämns endast med en mening och beskrivs inte vidare. Det normkritiska perspektivet däremot skildras mer utförligt och återfinns i övningsexemplen. I granskningen framkommer det att grunden i den sociala inlärningsteorin inte alltid är så tydlig. Till exempel tenderar övningarna att präglas mer av den sociokulturella teorin, eftersom de flesta övningarna innehåller moment av samtal och reflektion.

Vid granskningen av *SET och sex* synliggörs att kopplingen till skolans styrdokument är vag. Endast vid ett fåtal tillfällen omnämns styrdokumentet och det presenteras inte hur läromedlet är kopplat till dem. I granskningen framkommer att författarna på ett underförstått sätt är medvetna om skolans värdegrund, då bland annat ett mångsidigt perspektiv uppmärksammas. Författarna reflekterar kring exempelvis jämställdhet och heteronormativitet, vilket visar på insikt om vikten av att problematisera normer.

Den andra problemformuleringen berörde syftet och målet med läromedlet *SET och sex*. Generellt kan sägas att det finns ett delvis uttryckt syfte i läromedlet och att de mål som ställs upp är exempel från författarna. För det specifika läromedlet finns inget explicit syfte, utan granskningen visar att det syfte som finns uttryckt gäller för metoden SET, då syftet är att förebygga psykisk ohälsa hos eleverna. Det antas att samma syfte används för *SET och sex*. Anledningen till att författarna kombinerar SET-metoden med sex- och samlevnadsundervisningen är för att undervisningen ska få en tydlig plats i skolan. För att uppnå syftet visar granskningen att ett övergripande mål formuleras i läromedlet, vilket är att aktivt arbeta för och öva in ett positivt beteende, så att eleverna trivs med sin livssituation. I granskningen åskådliggörs även att exempel på mål för sex- och samlevnadsundervisningen ställs upp, men att dessa inte kopplas till styrdokumentens mål. Däremot framkommer det att styrdokumentens mål implicit kan utläsas i författarnas mål med sexualundervisningen. För att se om eleverna når målen krävs det bedömning. Granskningen visar att författarna mycket kortfattat redogör för hur pedagogerna ska bedöma eleverna och de lägger större vikt vid metodutvärdering.

Utifrån vad vi sammantaget uppmärksammat i vår studie anser vi att *SET och sex* till det yttre framstår som ett genomarbetat läromedel. Kimber och Petersson menar att läromedlet är grundat i läroteorier och forskning. Dessutom beskrivs både syften och mål med materialet. Författarna redogör för tydliga och användbara övningar som är lätta att genomföra. Vid en djupare granskning uppenbarar det sig att *SET och sex* har stora brister inom alla granskade områden. Kimber och Petersson har ofullständiga hänvisningar till sina forskningsreferenser genom hela materialet och de läroteorier de grundar sig på lämnas utan förklaring. Syftet i läromedlet är vagt och målen är bristfälliga, då de inte kopplas till styrdokumentet. Därför bedömer vi att läromedlet bör användas med försiktighet och stor observans. Vi anser att författarna ger en falsk bild av läromedlets forskningsförankring. Vår studie visar enhälligt att materialet *SET och sex* är ovetenskapligt.

I skolans verksamhet krävs det skickliga pedagoger som har förmågan att avgöra läromedlets lämplighet, eftersom det inte längre finns någon statlig organisation som utför läromedelsgranskningar. Då läromedel inte behöver genomgå en granskning finns heller inga krav på kopplingar till de nationella styrdokumentet. Enligt läroplanen är rektorn ytterst ansvarig för läromedlets kvalitet, men i praktiken faller ansvaret ofta på pedagogen då det är denne som använder läromedlet. Det är därför relevant för lärare att ha tillgång till ett analysredskap. Ett sådant analysredskap kan denna uppsats bistå med, i form av de granskningsfrågor som formulerats. Vi anser att undersökningen är adekvat då det för verksamma lärare finns goda möjligheter att använda vår metod och vårt tillvägagångssätt.

Granskningsfrågorna är ett användbart redskap och analysen exemplifierar hur granskningsfrågorna praktiskt kan nyttjas.

Under undersökningens genomförande väcktes nya frågor och funderingar om framtida studier inom området. Det hade varit intressant att utföra fler läromedelsanalyser utifrån uppsatsens granskningsfrågor, för att kunna jämföra olika läromedel med varandra. Dessutom hade en intressant studie varit att undersöka processen vid skapandet av ett läromedel i sex och samlevnad, för att granska hur läromedelsförfattare resonerar och väljer angående innehålls- och metodval.

7 Litteraturförteckning

7.1 Läromedel

Kimber, B., & Petersson, F. (2009). *SET och sex – Kombinera SET med sex- och samlevnadsundervisning*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.

7.2 Litteratur

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla – Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.

Centerwall, E. (2000). *"Kärlek känns! förstår du"- samtal om sexualitet och samlevnad i skolan - ett referensmaterial från Skolverket* (2 uppl.). Stockholm: Statens skolverk.

Centerwall, E. (2005a). Med moralen som styrmedel – historiska perspektiv på sexualupplysning. I Myndigheten för skolutveckling, *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. (s. 25-33). Stockholm: Liber Distribution.

Centerwall, E. (2005b). Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar. I Myndigheten för skolutveckling, *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. (s. 35-45). Stockholm: Liber Distribution.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle – Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dyste, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Göteborgs universitet. (2010). Institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad från http://www.ipd.gu.se/enheter/amnesdidaktik/Forskning/sex_och_samlevnad/ (2010-11-11).

Hermansson Adler, M. (2009) *Sex och samlevnad – Läroboksanalys*. Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad från www.ipd.gu.se/digitalAssets/1281/1281098_Rapportdel2.pdf (2010-11-09).

Holm, A-S. (2005). ”Vi killar har lite mer vid sidan om” – maskuliniteter, femininiteter och studieresultat. I *Didaktisk tidskrift Volym 15* (nr 1-2/2005), s. 27-39.

Husén, T. (u.å.). *B F Skinner*. I Nationalencyklopedin. Hämtad från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/b-f-skinner> (2010-12-13).

Kimber, B. (2001a). *Livsviktigt med SET – Social och Emotionell Träning i skolan. Lärarhandledning 1*. Solna: Ekelunds Förlag AB

Kimber, B. (2001b). *Livsviktigt med SET – Social och Emotionell Träning i skolan. Lärarhandledning 5*. Solna: Ekelunds Förlag AB

Kimber, B. (2009). *Lärarhandledning Livsviktigt 7-9*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Klingbjer, P. (2010). *Examina på grundnivå eller avancerad nivå*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Landahl, J. (2010). Den förföriska kontrollen. *Pedagogiska magasinet*, nr. 4, s. 39-42.
- Måwe, I. (2010). Kondomer, könsroller och självkänsla. *Lärarstudenten*, nr. 3, s. 11-13.
- Nationalencyklopedin. (u.å.A). *Social inläring*. I Nationalencyklopedin. Hämtad från http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/social-inlarning?i_h_word=social+inlarningsteori (2010-12-13).
- Nationalencyklopedin. (u.å.B). *Albert Bandura*. I Nationalencyklopedin. Hämtad från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/albert-bandura> (2010-12-13).
- Proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Proposition 2009/10:165. *Regeringens proposition: Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Regnér, Å. (2009). *Utredning En hållbar lärarutbildning - SOU 2008:109*. Hämtad från RFSU, <http://www.rfsu.se/sv/Sex-och-politik/Remisser-och-yttranden/Utredningen-En-hallbar-lararutbildning---SOU-2008109/> (2010-12-08).
- RFSU. (2009). *En ny kartläggning från RFSU*. Hämtad från RFSU, <http://www.rfsu.se/sv/Om-RFSU/Press/Pressmeddelanden/Arkiv/2004/Ny-kartlaggning-fran-RFSU/> (2010-12-10).
- RFSU. (2010). *Viktiga årtal och reformer*. Hämtad från RFSU, <http://www.rfsu.se/sv/Om-RFSU/RFSUs-historia/Viktiga-artal-och-reformer/> (2010-12-08).
- Selander, S. (u.å.). *Läromedel*. I Nationalencyklopedin. Hämtad från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/laromedel> (2010-12-13).
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Skolverkets rapport nr 180.
- Skolverket. (2000a). *Kursplan för de samhällsorienterande ämnena*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3882/titleId/SO1010%20-%20Samh%20E4llsorienterande%20%20E4mnena> (2010-11-09).
- Skolverket. (2000b). *Kursplan för samhällskunskap*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3887/titleId/SH1010%20-%20Samh%20E4llskunskap> (2010-11-09).
- Skolverket. (2000c). *Kursplan för religionskunskap*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3886/titleId/RE1010%20-%20Religionskunskap> (2010-11-09).
- Skolverket (2000d) *Kursplan för biologi*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3879/titleId/BI1010%20-%20Biologi> (2010-11-09).
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166> (2010-11-22).
- Skolverket (2010b). *Kursplan i samhällskunskap i grundskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166> (2010-11-22).
- Skolverket (2010c). *Kursplan i religion i grundskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166> (2010-11-22).

- Skolverket (2010d). *Kursplan i biologi i grundskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166> (2010-11-22).
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Sundgren Grinups, B & Forsberg, G. (u.å.). *Jämställdhet*. I Nationalencyklopedin. Hämtad från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/jamstalldhet> (2010-12-13)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).
- Utbildningsdepartementet. (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsradion. (2010a). Skolfront: *Livskunskap – flum eller fakta?*. Sändes: 2010-10-28. Hämtad från <http://www.ur.se/play/158967> (2010-11-09).
- Utbildningsradion. (2010b). Skolfront: *Psykoterapi på schemat*. Sändes: 2010-10-14. Hämtad från <http://www.ur.se/play/158965> (2010-11-09).
- Vallenberg Roth, A-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 49-70). Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet, (u.å.). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2010-11-16).
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Wester, M. (2008). *"Hålla ordning, men inte överordning" – Kön- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. (Akademisk avhandling). Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Wester, M. (2009). *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervingen – "Metoden får inte bli självändamålet"*. Skolverket.
- Wikman, T. (2004) *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärandepotential*. Åbo: Åbo Akademi Förlag.