



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Frågor kommer och de måste få komma”

Lärarperspektiv på sex och samlevnad i årskurs F-3

Olivia Hultkvist

Självständigt arbete L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Simon Skau

Titel: "Frågor kommer och de måste få komma" – Lärarperspektiv på sex och samlevnad i årskurs F-3
Title: "Questions come up and they need to come up" – Teacher perspectives on sexual education in primary school
Författare: Olivia Hultkvist
Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)
Examinator: Simon Skau
Nyckelord: Sex och samlevnad, årskurs F-3, normkritik, lärares språkkompetens

Abstract

The present study investigates the views of teachers on sexual education in Swedish primary schools. Recent findings suggest that teachers do not include enough sex educational contents in their teachings and because of that, national curriculums are due to change. However, earlier studies focus mainly on secondary school teachers. The aim of this study is therefore to include primary school teachers into this research field and map out their perspectives on current sex education practices. The research questions related to this aim are as follows: how do primary school teachers view the contents of sex education and how do they claim to work with content related to sex education in their teachings and daily practices? The method used for this qualitative study was semi structured interviews. Six licensed teachers were interviewed and the data were processed using a thematic analysis. Important findings include that primary school teachers do in fact work extensively with sex education in their daily practices, contrary to what previous studies suggest. The results also show that the participating teachers consider the subject area to be vital, but lack a communal language and knowledge of how to express their practices and thoughts to their peers.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
1.2. Bakgrund.....	2
1.2.1. Begreppsdefinitioner	2
1.2.2. Vikten av sex och samlevnad	3
1.2.3. Sex och samlevnad i svensk skola.....	4
1.3. Tidigare forskning	5
1.3.1. Behovet av kompetens	5
1.3.2. Sex och samlevnad som tabu	6
1.3.3. Sex- och samlevnadsundervisning i praktiken	7
1.4. Teoretiska perspektiv	8
1.4.1. Normkritisk pedagogik.....	8
1.4.2. Antiförtryckande undervisning	9
2. Metod.....	11
2.1. Motivering och val av metod	11
2.2. Genomförande	11
2.3. Urval.....	12
2.4. Tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	13
2.5. Etiska ställningstaganden	14
3. Resultat och analys.....	15
3.1. Perspektiv på kunskapsområdet sex och samlevnad	15
3.1.1. Ämnets relevans	15
3.1.2. Begreppets tvetydighet.....	16
3.2. Perspektiv på den egna kompetensen inom sex och samlevnad	18
3.2.1. Bristande kunskaper	18
3.2.2. Innehållsrelaterad osäkerhet	19
3.3. Perspektiv på den egna undervisningen i sex och samlevnad	20
3.3.1. Elevcentrerad undervisning.....	20
3.3.2. Integrerad och ämnesövergripande undervisning	21
3.3.3. Arbete med rättigheter, normer och inkludering.....	22
4. Diskussion	24
4.1. Metoddiskussion.....	24
4.2. Resultatdiskussion	25
4.3. Slutsatser	27
4.4. Vidare forskning.....	27

Referenser	29
Bilagor	32
Bilaga 1 – Informations- och samtyckesblankett för deltagande i intervjuundersökning....	32
Bilaga 2 – Intervjuguide	33

1. Inledning

I ett pressmeddelande från september 2020 kungjorde regeringen att lärares kompetens när det gäller undervisning i sex och samlevnad måste stärkas. På samtliga lärarutbildningar skall nya examensmål därför införas från och med januari 2021. Målet är att sex och samlevnad ska få en utökad roll i skolan och att samtliga lärare ska ha kompetens att undervisa om sexualitet, relationer och identitet. Från och med höstterminen 2021 kommer dessa nya examensmål att gälla (Utbildningsdepartementet, 2020).

Framskrivningen av kunskapsområdet sex och samlevnad ska också stärkas i läroplanerna. Skolverket (2019b) gav ett flertal förslag på omskrivningar som syftar till att vidga ämnesområdets innebörd, förtydliga innehållet och trycka på viktiga delar som tidigare saknats. Kunskapsområdet ska också längre fram byta namn till sexualitet, samtycke och relationer, med motiveringen att detta bättre speglar hela det innehåll som ingår i det kunskapsområde som tidigare kallats sex och samlevnad (Skolverket, u.å.).

Skolinspektionen (2018) genomförde år 2017 en granskning som visade på stor osäkerhet hos lärare när det kom till arbete med sex och samlevnad, samt stora brister i det innehåll som togs upp. Denna granskning berörde lärare i grundskolan och utgick från både enkätundersökningar och intervjuer. I rapporten skriver de att ”Alla elever har rätt att få undervisning om sex och samlevnad i skolan. Sex- och samlevnadsundervisningen är viktig för att stärka elevernas självkänsla och förmåga att göra medvetna och ansvarstagande val som rör hälsa, relationer och sexualitet.” (Skolverket, 2018, s. 5). *Alla* elever alltså, men i de många intervjuer som ingick i granskningen var lärare från årskurs F-3 överrepresenterade. Detta trots att både regeringen (Utbildningsdepartementet, 2020), Skolverket (2019b) och Skolinspektionen själva (2018) understryker vikten av att *alla* lärare behöver öka sin kompetens inom kunskapsområdet sex och samlevnad. Förändringar tar dock tid och det dröjer ännu längre innan formulerade förändringar realiserats och syns i praktiken. Det är därför centralt att ta reda på hur lärare i årskurs F-3 angriper dessa frågor idag, nu.

Trots bestämmelsen om nya examensmål och strävan mot en starkt betoning av sex och samlevnad i läroplanen, saknas alltså omfattande svensk forskning och granskningar där F-3 lärare är i fokus. Utan att först veta utgångsläget blir det svårt att planera vilka insatser som behövs. Hur ser dessa lärares attityd kring sex och samlevnad ut, vilka upplevelser har de och var anser de att kompetensen brister? Det behövs perspektiv på hur lärare i lågstadiet själva upplever sin kompetens inom kunskapsområdet och hur de idag faktiskt arbetar med frågor om sex och samlevnad. Som snart färdig lärare är detta också ett perspektiv jag saknar, men är i starkt behov av. Med bakgrund av detta är syftet med denna studie att undersöka hur lärare i lågstadiet ser på sex och samlevnad och hur de arbetar med dessa frågor i sin dagliga verksamhet.

Jag har medvetet gjort valet att i denna studie även inkludera förskoleklassen. Det befintliga stödmaterialet för sex och samlevnad i yngre åldrar (Skolverket, 2014) riktar sig enbart till årskurs 1-6 och det saknas explicit beskrivning av hur lärare i förskoleklass bör ta sig an kunskapsområdet med de allra yngsta eleverna. Beskrivningen av sex och samlevnad återfinns idag dock i läroplanens kapitel 2 om övergripande mål och riktlinjer, och gäller således även förskoleklassen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019). *Alla* elever har rätt till god undervisning i sex och samlevnad (Skolinspektionen 2018; Skolverket 2014; Utbildningsdepartementet, 2020), därmed bör också förskoleklassen ingå.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka vad några lärare har för upplevelser av och tankar kring sex och samlevnad i årskurs F-3, detta för att belysa och bidra med en bild av lärares praktik i dagsläget. Syftet fullföljs genom att följande frågeställningar behandlas:

- Hur ställer sig lärare till kunskapsområdet sex och samlevnad i årskurs F-3?
- Hur säger sig lärare i årskurs F-3 arbeta med sex och samlevnad i sin undervisning och dagliga verksamhet?

1.2. Bakgrund

I följande avsnitt ges definitioner och förklaringar av frekvent förekommande begrepp i denna uppsats. Därefter följer en översiktlig bakgrund av och motivering till varför undervisning om sex och samlevnad i skolan är viktig, först sett ur ett historiskt perspektiv, sedan utifrån nuvarande styrdokument och rådande dagsläge.

1.2.1. Begreppsdefinitioner

Följande begrepp är återkommande och centrala för förståelsen av denna studie.

Sex och samlevnad:

Sex- och samlevnadsundervisning definieras av UNESCO (2018) som en extensiv process grundad i läroplaner. Begreppet är vitt och innefattar undervisning och lärande om såväl kognitiva, som känslomässiga, sociala och fysiska delar av sexualiteten. Barn och unga ska få utveckla hälsosamma värden och inställningar och ges verktyg med syfte att utveckla färdigheter och kunskaper som stärker dem. Sex- och samlevnadsundervisning skall ge elever möjlighet att utveckla goda sexuella och sociala relationer baserade på ömsesidig respekt, samt göra val som bidrar till god hälsa och välmående hos dem själva och andra. Målet är att utveckla elevers känsla av egenvärde och förmågan att genom hela livet skydda sig själva, sin värdighet och sina rättigheter.

Normer:

Nationalencyklopedin definierar en norm som ett godtagbart beteende utifrån det som anses ”normalt” (Nationalencyklopedin, u.å.b). Vidare definierar Åkesson (2016), för Skolverket, normer som idéer, oskrivna regler och föreställningar om det normala som formar oss i olika kontexter, vad som anses normalt speglas i hur vi förstår samhället och oss själva.

Heteronormen:

Normen som uttrycker att det givna eller normala är heterosexualitet kallas för heteronorm (Nationalencyklopedin, u.å.a). RFSL (2021) vidgar begreppet genom att även inkludera en växelverkan mellan olika normer, att kön beskrivs med antingen man eller kvinna, att män och kvinnor förmodas uppträda maskulint respektive feminint, samt att förväntningen är att heterosexualitet gäller alla.

HBTQI:

Riksförbundet för homosexuella, bisexuella, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter (RFSL) definierar begreppet HBTQI enligt följande:

Ett samlingsnamn för homosexuella, bisexuella, transpersoner, queera och intersexpersoner. H:et och b:et handlar om sexuell läggning, alltså vem man blir kär i eller attraherad av. T:et handlar om hur man definierar och uttrycker sitt kön. Queer kan röra sexuell läggning, könsidentitet, relationer och/eller sexuell praktik men kan också vara ett uttryck för ett kritiskt förhållningssätt till rådande normer. I:et handlar om att kroppen bryter mot normer kring kön. (RFSL, 2021)

Stopp! Min kropp!:

”Stopp! Min kropp!” är ett initiativ och en handbok från Rädda Barnen vars syfte är att vägleda vuxna i att samtala med barn om gränser och integritet, detta för att medvetandegöra barn om kroppens värde och rätten till den egna kroppen, samt ge utsatta barn verktyg att berätta om de utsatts för sexuella trakasserier eller övergrepp (Rädda barnen, 2019).

Undervisning:

Med begreppet undervisning menas i denna studie allt som ingår i lärares praktik, såväl planerade lektioner som oplanerade samtal och den dagliga interaktionen med elever, även utanför klassrummet. För enkelhetens skull samlas all denna verksamhet under ett begrepp.

1.2.2. Vikten av sex och samlevnad

WHO beskriver begreppet sexualitet i vid bemärkelse. Sexualitet är en naturlig och obestridlig del av att vara människa, oavsett kön och ålder. Begreppet inbegriper biologiska, sociala, fysiska och psykiska aspekter och ingår i människans utveckling genom hela livet. Allt från identitet till könsroller, sexuell läggning, njutning och närhet är ingående delar i sexualitet, och upplevelser i form av tankar, känslor, beteenden, värderingar och relationer är centrala. Sexualitet är ett grundläggande behov och en del av människan, oavsett hur gammal hen är (World Health Organization, 2010). Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU, beskriver att sexualitet är något människan föds med och därmed något som finns naturligt hos alla, barn har en sexualitet och förmåga till upplevelse av sexuella känslor. Barn är i regel nyfikna på sin egen och på andras kroppar och vill ofta undersöka genom utforskande lek. Barn utforskar kroppen genom doktorslekar, relationer genom familjelekar och de utforskar makt genom lekar där de

har olika bestämmanderätt. Ofta har barn många frågor relaterade till sexualitet, både sin egen och vuxnas, men de är också oerhört perceptiva och plockar snabbt upp normer och uppfattningar om sexualitet. Detta innefattar även normer i form av tabun och vuxnas förlägenhet inför barnen, ofta lär de sig att inte ställa frågor, trots att de har många. Utforskande lek kan ske i hemlighet då det tidigt kan förknippas med skam, vilket kan följa barnet ända upp i vuxen ålder. Det är därför av största vikt att vuxenvärlden möter barn med förståelse och öppenhet, samt tar deras frågor på allvar (RFSU, 2015). Den 12 maj 2021 rapporterade SVT att av 1000 elever i fjärde klass hade hälften utsatts för sexuella trakasserier, samt att utsatta elever blir allt yngre (Westling, 2021, 12 majb). Samma dag står att läsa att eleverna vill och önskar att vuxna pratade mer om kroppen och personliga gränser (Westling, 2021, 12 maj). I en ytterligare artikel beskrivs hur unga idag får sin bild av sex från pornografi istället för från skolan, och att kunskapsnivån hos unga är alldeles för låg. Vuxna pratar inte med barn om sex och det har lett till en generation som vänder sig till internet (Fredholm, 2020, 26 maj). Listan av anledningar till varför sex- och samlevnadsundervisning i yngre åldrar är så viktig, kan göras lång.

1.2.3. Sex och samlevnad i svensk skola

År 1955 blev sexualundervisning en obligatorisk del av svensk skola (Centerwall, 2005). Föräldrar ansågs inte längre räcka till som sexualupplysare, elever behövde skydd från negativa aspekter av sexualitet och denna karaktärsfostran skulle skolan stå för. Kärnan var moralen, skolan skulle uppmana till sexuell avhållsamhet och avvikande beteenden, såsom homosexualitet och atypiska könsnormer, som ansågs utgöra en fara. 1994 antogs det nya begreppet ”sex och samlevnad” i svensk läroplan (Lpo94) och innehållet började då istället ses som ett ämnesöverskridande kunskapsområde, beskriver Centerwall (2005).

I dagens läroplan, Lgr11, återfinns ”sex och samlevnad” som begrepp endast en gång. I kapitel 2 om övergripande normer och riktlinjer, finns en punkt under rektorns ansvar som lyder: ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” (Lgr11, 2019, s. 17). Skolverket (2014) har dock författat ett omfattande stödmaterial för sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans tidigare år, riktat till årskurserna 1-6. Där beskrivs att sex och samlevnad ska ses som ett ämnesövergripande kunskapsområde och ska i 1-3 bland annat innefatta frågor om jämställdhet, relationer, känslor, normer och identitet. Sex- och samlevnadsundervisningen beskrivs som en triangel, där de tre sidorna utgör olika vitala delar av hur kunskapsområdet kan och ska angripas. Den ena delen utgörs av enskilda lektioner, dagar eller insatser, en del handlar om att fånga frågan i flykten, och den resterande delen av ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete. Lärare ska föra diskussioner tillsammans med eleverna i olika ämnen, för att:

ge eleverna perspektiv, få dem att se sammanhang, se hur synen på sexualitet har präglat hela samhällen och människors livsmöjligheter och skapa medvetenhet om de normer och värden som styr oss i dag. (Skolverket, 2014, s. 11)

Barns tankar och berättelser ska lyssnas till och deras frågor måste uppmärksammas. Som lärare är det viktigt att inte moralisera, men samtidigt vara tydlig med att alla människors integritet,

värde och respekt måste försvaras (Skolverket, 2014). Skolverket (2019a) beskriver vidare hur ett syfte med sex- och samlevnadsundervisning är att spegla samtiden. Då händelser eller problem relaterade till sexualitet och relationer uppkommer i samhället, måste skolan svara och tillhandahålla adekvat utbildning.

Det är mycket som händer kring sex och samlevnad idag, ämnet diskuteras hett samtidigt som förslag på förslag om nya förändringar ges. 4 februari 2021 tillkännagav utbildningsdepartementet att från och med hösten 2022 börjar förändringar och revideringar i läroplan och kursplaner att gälla. Kunskapsområdet ska bli tydligare framskrivet, förstärkt och definieras tydligare. Undervisningen ska vara återkommande och syfta till att främja elevers välmående och hälsa, samt bidra till medvetenhet och förmågan att göra självständiga val. Sexuella trakasserier ska sluta normaliseras och undervisningen ska istället bidra till en samtyckeskultur byggd på ömsesidig respekt. Elever ska ges utbildning i hur relationer och sexualitet skildras på olika plattformar, bland annat inom pornografin, och kunna ställa sig kritiska till detta. Vidare kommer ämnesområdet innehålla kunskap om hedersrelaterat våld och förtryck, för att stärka skolans möjligheter att arbeta mot detta (Utbildningsdepartementet, 2021). För att bättre fånga hela omfattningen av vad kunskapsområdet framöver kommer att innebära, byts också namnet sex och samlevnad ut mot sexualitet, samtycke och relationer. Den nya benämningen ger en mer holistisk syn på det omfattande kunskapsområdet. Inom begreppet sexualitet ryms exempelvis identitet, genom att inkludera samtycke ges initialt ett tydligt fokus och begreppet relationer syftar på mer än den förlegade termen samlevnad, såväl långvariga som kortvariga kontakter mellan människor (Utbildningsdepartementet, 2021; Skolverket, u.å.).

1.3. Tidigare forskning

Nedan presenteras en översikt av det rådande forskningsläget om sex- och samlevnadsundervisning. Artiklarna och studierna har sitt ursprung i Australien, Storbritannien, samt Brasilien, och berör olika perspektiv på sex och samlevnad med fokus på barn och elever i yngre åldrar. En svensk studie används också, där är eleverna äldre men resultatet visar på framgångsfaktorer som är av sådan karaktär att de kan appliceras även på yngre elever. Samtliga ingående artiklar är referentgranskade.

1.3.1. Behovet av kompetens

Goldman och Coleman (2013) beskriver hur elever når sexuell mognad tidigare och att barn idag är yngre då de hamnar i puberteten, till skillnad från för bara några år sedan. Redan 1999 beskriver Ejidokun m.fl. (1999) på liknande sätt hur elevers mognad accelererar och tidigareläggs allt mer. Med bakgrund av detta hamnar allt oftare lågstadielärare i situationer då de behöver undervisa elever i frågor som rör pubertet och sexualitet, menar Goldman & Coleman (2013). Syftet med studien är att undersöka hur dessa kontexter ändrats och hur lärare i Australien resonerar kring de nya kraven som ställs på deras undervisning. De menar att en förutsättning för god undervisning i sex och samlevnad är att eleverna utsätts för frågor tidigt och får hjälp av lärare att benämna och sätta begrepp på företeelser förknippade med sex och samlevnad, att

exempelvis ge rätta benämningar på könsorgan, och såsom att barn inte växer i magen utan finns i kvinnans livmoder. Att lärarna dessutom har väl tilltagen och adekvat utbildning i ämnet är än mer centralt. Det finns gott om lärare som angriper dessa frågor, men också många som drar sig för att samtala med unga elever om sex och samlevnad, på grund av osäkerhet, rädsla för föräldrars åsikter, avsaknad av stöd och en föreställning om oskyldiga barns icke-sexualitet, något de beskriver som en misskonception (Goldman & Coleman, 2013). Även Walker och Milton (2006) beskriver på liknande sätt att barn redan tidigt har en sexualitet vi inte kan bortse från.

Undervisning i sex och samlevnad på lågstadiet är bristande och många lärare uttrycker själva att de saknar tillräckliga kunskaper inom ämnesområdet. Det mest effektiva sättet att nå högre kompetens och åstadkomma en god undervisning, är att utbilda blivande lärare innan de blivit verksamma (Goldman & Coleman, 2013). Även Da Silva m.fl. (2013) har identifierat stora brister i lärares sex- och samlevnadsundervisning och understryker vikten av mer och bättre utbildning för lärare, både inom teori och metodik. Sex och samlevnad måste vara ett ämne som prioriteras högt av både lärare och högre instanser.

Goldman och Colemans studie (2013), där 92 lärarstudenter deltog i djupgående intervjuer, visade att blivande lärares intention var att undervisa mer och bättre i sex och samlevnad jämfört med vad de själva fick undervisning i när de gick i skolan. För att elever ska utveckla en god relation till sin egen och andras sexualitet, våga ställa frågor, få förståelse för vikten av sin och andras sexuella hälsa, konstruera förståelse och kunskap kring sex och samlevnad, samt ha en sund inställning senare i vuxenlivet, behöver lärare aktivt undervisa om dessa frågor redan från början. Trots denna vetskap, visar studien att lärare på alla nivåer, från lågstadiet och upp på universitetsnivå, drar sig för att undervisa om sex- och samlevnadsfrågor (Goldman & Coleman, 2013).

1.3.2. Sex och samlevnad som tabu

Goldman (2008) beskriver att trots den utbredda vetskapen om att god sex- och samlevnadsundervisning behövs för att stödja unga elever i att växa upp till samhällsorienterade, medvetna och ansvarstagande individer, har vi idag tvärtemot detta unga som är okunniga, rädda, oansvariga och känner skam inför frågor om sexualitet. För att motverka trenden behöver skolan vara en plats där dessa frågor får behandlas utan skuld och skam. Eleverna behöver hjälp att förstå vikten av sex- och samlevnadsfrågor som en del av identitetsskapande och självförståelse. Goldman (2008) beskriver hur föräldrar ofta bygger sitt motstånd för tidig sex- och samlevnadsundervisning på egna känslor av ämnets tabu och att eleverna är för unga. Det är lärares skyldighet att i kontrast till detta bidra med evidensbaserad kunskap. En övervägande majoritet av föräldrar anser att det är hemmets jobb att prata om sexualitet med barnen, men ytterst få gör det. Även föräldrar som önskar och försöker utbilda sina barn, saknar kunskap att göra detta, vilket återigen trycker på lärares oerhörda vikt för sex- och samlevnadsundervisningen. Goldman (2008) själv har dock inte i denna studie genomfört enkäter eller

intervjuer med vare sig föräldrar eller lärare, utan bemöter endast generella frågor och fördomar om sex- och samlevnadsundervisning som, enligt Goldman (2008), är allmänt kända.

Goldman (2008) använder också svenska föräldrar och svensk skola som föredöme och beskriver hur den långa traditionen av obligatorisk sex- och samlevnadsundervisning och den generella synen på sexualitet som något naturligt och okonstlat hos alla individer, barn som vuxna, har bidragit till en öppnare syn. Integritet, jämställdhet och öppen kommunikation som grundstenar i det svenska samhället speglas i skolans undervisning. Goldman (2008) menar att det i Sverige finns en integration mellan sexualitet, identitet och samhälle, vilket gör inte bara lärare utan också föräldrar till bättre lämpade att undervisa i och prata om sex och samlevnad skilt från skam.

Barn lär sig tidigt att frågor om sex och samlevnad är tabu, trots att de har många funderingar redan i yngre åldrar är det något de snart inser att de inte borde fråga om. Detta visar Walker och Milton (2006) i sin studie om hur lärare och föräldrar närmar sig frågor om sex och samlevnad med yngre elever och barn. Själva ordet ”sexualitet” är i sig tabu och undviks aktivt av både lärare och föräldrar, med hänvisning till den låga kulturella och sociala acceptansen. Begreppet ”sex education” är också problematiskt, då många tolkar det strikt biologiskt, och att de delar som handlar om relationer, identitet och känslor försvinner. De kommer fram till att en förutsättning för en fungerande undervisning är att det samtalas öppet, att tabun bryts och inte överförs till eleverna. Några lärare i studien menar också att en premiss för att kunna bedriva god undervisning i sex och samlevnad är att läraren själv är trygg i sin sexualitet och har en bred och öppen inställning till och förståelse av begreppet (Walker & Milton, 2006).

1.3.3. Sex- och samlevnadsundervisning i praktiken

Da Silva m.fl. (2013) har studerat hur lågstadielärare i Brasilien arbetar med sex- och samlevnadsfrågor. Enligt den brasilianska läroplanen ska sex- och samlevnadsundervisningen vara ämnesöverskridande och finnas till för alla elever, vilket har stor likhet med den svenska läroplansformuleringen (Lgr11, 2019). Till skillnad från i Lgr11 (2019), uttrycks dock flera explicita mål med sex- och samlevnadsundervisningen i Brasilien, som bland annat ska ge elever kunskap om och respekt för sexuellt relaterad mångfald, verktyg för att kritiskt granska tabun och stereotyper som kulturella konstruktioner, samt verka för att ge eleverna kunskap om vikten av sexuell hälsa, säkerhet och trygghet. Det uttrycks även att undervisningen i skolan skall ha två inriktningar. Den måste vara både planerad och ingå i klassrumsaktiviteter, samt finnas med spontant, då situationer eller frågor hos eleverna uppstår. Det Da Silva m.fl. (2013) fann, var dock en praktik som var allt annat än inkluderande. Inte heller var undervisningen ämnesintegrerad, utan skedde isolerat från annat undervisningsinnehåll. I realiteten ägnade sig lärare främst åt biologiska aspekter och undervisade om fortplantning och reproduktiva organ. Undervisningen var heteronormativ och frågor som berörde hälsa, relationer och HBTQI var obefintliga, trots att detta innehåll finns explicit utskrivet i deras läroplan. Snarare än ett medel för acceptans, såg de deltagande lärarna sex- och samlevnadsundervisningen som ett verktyg för att implementera normer och korrigerade socialt avvikande beteenden (Da Silva m.fl., 2013).

Walker och Milton (2006) kommer fram till att undervisning i sex och samlevnad måste beröra såväl sexualitet, som känslor, relationer och sexuell hälsa. Den behöver ses som en del i ett livslångt lärande, både i och utanför skolans väggar. Undervisning behöver ta sig an sex och samlevnad på både individnivå, gruppnivå och en större samhällsnivå, både vad gäller hur undervisningen organiseras på skolan och hur styrdokumentet porträtter ämnesområdet. Slutligen menar de att undervisningens fokus måste skifta, barnet måste vara i centrum och vi måste bort från den vuxencentrerade synen på sex och samlevnad. Familjen och skolan måste samarbeta och ha en samsyn för att undervisningen skall kunna bli så optimal som möjligt (Walker & Milton, 2006).

I en studie av Walsh m.fl. (2018) granskas och bedöms också hur välfungerande skolors preventiva arbete mot sexuella övergrepp är. I sin analys undersökte Walsh m.fl. (2018) 24 föregående studier med sammanlagt över 5000 deltagare. Ett viktigt resultat de finner, är att ju mer eleverna själva involveras i det preventiva arbetet, desto bättre blir deras strategier för att skydda sig själva mot övergrepp. Detta kan relateras till Walker och Miltons (2006) slutsats att samtal måste ske *med* eleverna som aktiva deltagare. Walsh m.fl. (2018) framhåller dock den vitala aspekten att detta inte får leda till att eleverna tror att de är ansvariga för sitt eget skydd. Det måste förtydligas att skyldigheten ligger på vuxenvärlden och att eleverna inte själva bär något ansvar.

Bengtsson och Bolander (2020) har genom lärarintervjuer och klassrumsobservation identifierat tre viktiga strategier för ett framgångsrikt arbete med sex- och samlevnadsfrågor. De förespråkar ett medvetet användande av språk som verktyg för inkludering, införlivandet av känsliga ämnen i undervisningen för att normalisera det kontroversiella, samt användande av olika modaliteter för att skapa kunskap om normer och hur vi kan motverka dem. Framgångsrika lärare använde sig av könsneutrala ord för att motverka heteronormen och de samtalade kontinuerligt om känsliga ämnen med avsikt av avdramatisera dem och således från början förhindra perceptionen av dem som känsliga (Bengtsson & Bolander, 2020).

1.4. Teoretiska perspektiv

Som utgångspunkt för resultatanalysen (se avsnitt 3) används begreppet normer och teorin om normkritisk pedagogik som verktyg. Då normer och normbrytande är en central del av svensk undervisning i sex och samlevnad för de yngre eleverna, är dessa analysverktyg både lämpliga och essentiella för att kunna analysera lärarnas perspektiv och förstå resultatet på djupet. Normkritisk pedagogik relateras här även till antiförtryckande undervisning och normbrytande arbete i skolan.

1.4.1. Normkritisk pedagogik

Enligt Qvarsebo (2021) är normkritisk pedagogik idag en obestridlig del av svensk skola. Skolans värdegrund och lärares värdegrundsarbete är en central utgångspunkt för den normkritiska pedagogiken. Normkritik kan direkt kopplas till livskunskap och undervisning som

ansluter till värdegrundens grundpelare om mänskliga rättigheter. Normkritisk pedagogik lägger dock sitt största fokus på normer som handlar om kön och sexualitet. Syftet med normkritisk pedagogik, menar Qvarsebo (2021), är att ta avstånd från och helt frigöra sig från stereotyper och traditionell syn på exempelvis kön. Qvarsebo (2021) framhåller dock att normkritisk pedagogik egentligen handlar om mer än att utöka tolerans för mångfald och normbrytande individer genom att vidga accepterat beteende inom befintliga normer, utan även måste kopplas till maktbegreppet och förståelsen för hur makt tar sig uttryck i skolan. Den direkta relationen till makt beskrivs även av Bengtsson och Bolander (2020), som redogör för hur synliggörandet av befintliga maktrelationer är fundamentalt inom normkritisk pedagogik och en förutsättning för att kunna arbeta normbrytande.

Centralt för normkritisk pedagogik är förståelsen för att normer inte bara påverkar hur vi ser på världen, men också hur normer agerar som hinder för individer att vara sig själva, samtidigt som de måste förstås och hanteras på gruppnivå. Normer som berörs i skolan är ofta stereotypa könsroller, heteronormen och kärnfamiljsnormen, menar Qvarsebo (2021). Normkritisk pedagogik syftar i slutändan till att nå emancipation från normer och skapa ett samhälle av fördomsfria och upplysta individer, frågor och normer måste få ventileras och för att eleverna ska bli dessa individer måste de ha möjlighet att både utveckla förståelse för, samt utforska rådande normer (Qvarsebo, 2021).

Utifrån Bengtsson och Bolanders (2020) beskrivning handlar normkritisk pedagogik i grunden om granskande och ifrågasättande av befintliga och dominerande normer. Centralt inom normbrytande pedagogik är också det integrerade synsättet på undervisning. Diskuteras normer isolerat eller som specifika teman, finns risk för att området pekas ut som avvikande trots att intentionen är det motsatta. Resultatet blir snarare att peka ut ett fenomen som accepterat än som normalt. Detta benämns som toleranspedagogik och kan ses som en form av motpol till normkritiska synsätt, vars slutgiltiga mål är att integrera normbrytande i den dagliga undervisning som redan genomförs (Bengtsson & Bolander, 2020). Viktigt är en öppen attityd och en visad förståelse för elevernas funderingar. Enligt Bengtsson och Bolander (2020) härrör det normkritiska synsättet från bland annat Kumashiros teorier om antiförtryckande undervisning, varför detta kan ses som en utgångspunkt för det som i Sverige kommit att kallas för normkritisk pedagogik. Detta i sin tur kan kopplas till befintligt förtryck och normer i skolan.

1.4.2. Antiförtryckande undervisning

Ett viktig utgångsläge för normkritisk pedagogik är teorin om antiförtryckande undervisning. Antiförtryckande undervisning handlar enligt Kumashiro (2000) om undervisning vars aktiva syfte är att motverka förtryck i dess olika former, med grund i exempelvis etnicitet, klass, kön, sexualitet eller könstillhörighet. Kumashiro (2000) använder sig av "den andra" som begrepp för att beskriva individer och elever som avviker från rådande samhällsnormer. I sin artikel väljer Kumashiro (2000) att beskriva hur förtryck av den andra tar sig uttryck i skolan på basis av fyra faktorer: elevers hudfärg, familjens arbetssituation, elever av kvinnligt kön och icke-

maskulina pojkar, samt elevers sexuella läggning och könstillhörighet. Eftersom detta arbete handlar om sex och samlevnad, är det de två sistnämnda faktorerna som vidare berörs.

I artikeln (Kumashiro, 2000) beskrivs hur antiförtryckande undervisningsteori kan förstås utifrån fyra utgångspunkter som lärare och utbildningsforskare utgår från i sin ansats att förstå och arbeta mot förtryck i skolan. Faktorerna benämns som undervisning för den andra, undervisning om den andra, undervisning kritisk till förekomsten av privilegier och synen på den andra, samt slutligen undervisning vars syfte är att förändra samhället och elevers tankesätt. Kumashiro (2000) menar dock att det lärare behöver göra är att se bortom dessa utgångspunkter och sätta dessa i ett större sammanhang, samt förstå att förtryck kan vara subtilt och inte alltid är tydligt eller uttalat. Mycket handlar om egna tankar, inre känslor och värderingar, osynliga för både lärare och elever. En stor del av både samhällets och skolans mål blir indirekt att istället för att ifrågasätta normer, arbeta mot att normbrytande individer skall bli mer normativa. Att exempelvis flickor borde ha fler av de som anses vara manliga attribut och att färgade i USA bör sträva efter att leva som den normativa vita medelklassen. Heteronormen, menar Kumashiro (2000), blir sällan ifrågasatt eller problematiserad i skolan, då många vuxna anser att sexualitet är något som inte hör hemma i skolans värld. Snarare än att det i klassrummen finns en sexuell norm, ses eleverna som neutrala eller oskyldiga, som individer som inte besitter någon sexualitet över huvud taget.

Centralt för antiförtryckande undervisning är även *viljan* att motverka förtryck och normativitet i skolan. För att undervisning ska räknas som antiförtryckande måste lärares uppsåt vara sådant att normer aktivt ifrågasätts. Att undervisa normbrytande utan vara medveten om normer eller utan att ha det explicita syftet att arbeta normbrytande, räknas alltså inte som antiförtryckande undervisning enligt Kumashiros (2000) definition. Kärnan i teorin är lärares yttersta ansvar att arbeta för att skolan skall vara en plats där alla normer och marginaliseringar ifrågasätts och målet är att i slutändan vara en fristad där normer över huvud taget inte existerar, precis som i beskrivningen av normkritisk pedagogik (Qvarsebo, 2021).

2. Metod

Till denna kvalitativa studie användes semistrukturerade intervjuer. Nedan följer en beskrivning av hur studien genomfördes, där även metodens för- och nackdelar avhandlas. Därefter presenteras genomförandet och urvalet av respondenter, studiens generaliserbarhet och tillförlitlighet diskuteras och de etiska ställningstaganden som legat till grund för undersökningen redogörs för.

2.1. Motivering och val av metod

Kvalitativa intervjuer är enligt Kvale och Brinkmann (2014) lämpliga för studier som fokuserar människors erfarenheter och synsätt. Denna metod för datainsamling valdes därför just eftersom lärares tankar och upplevelser av verkligheten behövde stå i centrum med avseende på studiens syfte. Bryman (2011) beskriver hur kvalitativa studier intresserar sig i större utsträckning för människans tolkningar och uppfattning av den sociala värld de lever och verkar i. Verkligheten är något som konstrueras av individen och kvalitativa studier är därmed tolkande till sin natur, vilket väl överensstämmer med denna studies syfte. Syftet med studien är att gå ämnet på djupet snarare än att ge en bred bild av forskningsområdet. Då jag hade ett tydligt fokus valdes semistrukturerade intervjuer, något som Bryman (2011) beskriver som en passande metod för det. Intervjuerna utgick från en egenutformad intervjuguide, bestående av ett antal frågor kategoriserade under tre teman, vilka var lärares syn på sex och samlevnad som ämnesområde, lärares arbete med sex och samlevnad, samt hur arbetet med sex och samlevnad ser ut på skolnivå (se bilaga 2). Bryman (2011) beskriver hur semistrukturerade intervjuer ofta utgår från någon typ av guide där olika ämnesområden eller teman av relativt specificerad natur tas upp, men att det är viktigt att den inte är alltför snäv, eftersom en förutsättning för semistrukturerade intervjuer är att personen som intervjuas är fri att tolka och svara utifrån sin verklighet. Syftet med intervjuguiden var att säkerställa att de frågor som för mig var intressanta att undersöka också var de som faktiskt undersöktes, och ingenting annat. Denna guide var dock inte statisk, utan respondenterna gavs stor möjlighet till flexibilitet anpassat efter vad hen ansåg vara viktigt eller hur hen valde att angripa det aktuella temat. Det här menar även Bryman (2011) är viktigt vid semistrukturerade intervjuer, att ordningen frågorna ställs på är föränderlig, att nya frågor får uppkomma för att matcha respondentens tendenser och att vissa frågor helt kan utelämnas. Möjligheten ska finnas för intervjun att ta en annan riktning än den från början planerade, vilket togs i åtanke då jag utformade guiden och sedermera genomförde intervjuerna.

2.2. Genomförande

Allt som allt genomfördes sex digitala intervjuer med behöriga lärare, vilka varade mellan 30 och 45 minuter. Intervjuerna spelades in och transkriberades, för att sedan noggrant analyseras. Processen såg ut enligt följande: till en början formulerades frågeställningar av mer generell karaktär av det ämnesområde jag ämnade undersöka. Därefter valdes respondenter relevanta för studiens syfte och datainsamlingen påbörjades. Därpå tolkades och analyserades data utifrån teorierna och begreppen, normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning. De initiala

frågeställningarna specificerades och smalnades av ytterligare för att sedan utmynna i resultat, diskussion och slutsatser.

Bryman (2011) beskriver att öppna frågor är av vikt för att inte syftet med att ha respondenten i fokus ska omintetgöras, varför frågorna i min intervjuguide formulerades öppet. Jag valde även att formulera ett flertal frågor med likvärdigt innehåll på en mängd olika sätt, mer som ett stöd för mig att lättare kunna välja lämplig fråga baserad på intervjupersonen. Syftet var att generera mer säkra svar, få svar på samma fråga utifrån olika utgångspunkter, samt få ett djupare svar på frågan. Frågeformuleringarna användes som lösa utgångspunkter och valdes för respektive lärare anpassat efter dennes perspektiv. Intervjuguiden må se omfattande och strukturerad ut, men användes enligt beskrivningen ovan på ett semistrukturerat sätt. Den användes snarare som avstämning kontinuerligt och slutligen för att se till att alla teman berörts.

Några av respondenterna kände jag sedan innan, vilket kan ha lett till både positiva och negativa konsekvenser. En möjlig fördel är att den tryggheten givit dem mer möjlighet att prata fritt, men de kan å andra sidan varit måna om att ge mig så bra svar som möjligt, vilket i sin tur kan ha påverkat utfallet. Detta beskrivs av Kvale och Brinkmann (2014) som en risk, att respondenten i syfte att få bekräftelse anpassar sig efter intervjuaren och utformar svar efter vad hen tror att denne eftersöker. Detta är därför en ytterligare aspekt viktig att vara medveten om och reflektera över, vilka signaler sänder respondenterna ut och hur ska jag som forskare förhålla mig till detta. Jag var noggrann med att vara uppmärksam och bytte riktning om jag upplevde att respondenten blev obekvämt, något som Bryman (2011) också menar är centralt.

Då intervjuerna slutförts och transkriberats manuellt, genomfördes en djupgående tematisk analys utifrån Braun och Clarkes (2006) olika faser. Inledningsvis gjorde jag mig bekant med det omfattande materialet, genom att läsa och läsa om transkriptionerna flertalet gånger. Därefter genomfördes en primär kodning med syfte att urskilja samband och intressanta mönster i intervjuerna. Dessa smalnades sedan av och utmynnade i tre huvudsakliga teman, vilka ramar in mina frågeställningar. Genom att söka all relevant data för respektive tema förfinades de ytterligare och resultatet analyserades utifrån dessa. Dessa teman introduceras i resultatet nedan.

2.3. Urval

Mitt urval bestod av 6 behöriga F-3-lärare från 5 olika skolor i Göteborg med omnejd. Urvalet var målstyrt, vilket innebär att lärarna valdes ut strategiskt och anpassat efter studiens syfte (Bryman, 2011). Jag ville även att lärarna skulle uppfylla två kriterier, att vara verksamma i, samt behöriga för antingen F-3 eller 1-3. Urvalet kan också i viss mån räknas till ett bekvämlighetsurval, med tanke på den begränsade tidsaspekten och den rådande pandemisituationen behövde lärarna vara lättillgängliga och villiga att med kort varsel ställa upp på en intervju digitalt. De lärare som deltog i studien tillfrågades av mig direkt eller genom gemensamma kontakter. Inledningsvis skickades ett mail med information om studiens syfte (se bilaga 1), vilket även skickades ut till ett tiotal oberoende skolor, ingen av lärarna på dessa skolor återkom dock. De intervjuade lärarna benämns här efter som lärare 1-6, se tabell nedan.

	Skola	Kön	Ålder	År som verksam	Arbetar nu i	Övrig information
Lärare 1	Skola A	Kvinna	27	1,5	Förskoleklass	Egeninitierat tema om "Stopp! Min kropp!" i förskoleklasserna
Lärare 2	Skola B	Kvinna	28	3	Årskurs 2	
Lärare 3	Skola B	Man	46	15	Årskurs 2	
Lärare 4	Skola C	Kvinna	57	34	Årskurs 3	
Lärare 5	Skola D	Kvinna	47	16	Årskurs 1	Lärarytterterat projekt om sex och samlevnad på skolan (F-3)
Lärare 6	Skola E	Kvinna	44	12	Årskurs 1	

2.4. Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Bryman (2011) redogör för fyra aspekter som måste uppfyllas för att en studie skall anses vara tillförlitlig, dessa är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka eller konfirmera sina fynd. Trovärdighet handlar om att en studies resultat måste överensstämma med den sociala verklighet som undersöks. För att öka trovärdigheten i denna studie, såg jag till att kontinuerligt konfirmera med respondenterna att jag förstått dem rätt. Följdfrågor ställdes och ämnen angreps från olika vinklar för att ge en så heltäckande bild som möjligt av respondenternas svar. Överförbarheten innebär att en studies tillvägagångssätt och resultat beskrivs så utförligt att det kan generaliseras till andra kontexter. Då målet med denna och andra kvalitativa studier är att på djupet undersöka en företeelse, är det omfattningen av hur detta beskrivs som är av vikt för studiens överförbarhet, snarare än mängden data som i en kvalitativ studie, menar Bryman (2011). För att nå pålitlighet måste hela forskningsprocessen beskrivas utförligt och i detalj. Utifrån det har jag fortlöpande motiverat mina val för syfte och frågeställningar, samt varit helt transparent i mina beskrivningar av metod, genomförande och resultat. När intervjuerna transkriberades gjordes detta med omsorg, respondenternas svar redogjordes för ordagrant och jag kontrollerade fortlöpande genom att gå fram och tillbaka i inspelningarna ett flertal gånger för att stärka studiens pålitlighet. Forskaren får inte heller låta egna värderingar eller personliga åsikter påverka vare sig resultat eller process. Bryman (2011) menar att helt och hållet objektiv samhällsvetenskaplig forskning inte finns, varför det då är av yttersta vikt att forskaren själv är transparent och kan konfirmera eller styrka sina intentioner. Kvale och Brinkmann (2014) argumenterar också för att tillförlitlighet är något som bedöms kontinuerligt och måste tränga genom hela processen, vilket är något jag fortlöpande har gjort.

Det småskaliga urvalet har dock lett till att studiens generaliserbarhet inte är särskilt hög. Utifrån Brymans (2011) definition ska en studies resultat kunna generaliseras till en större kontext, alltså måste mitt resultat spegla resten av Sveriges lärare i årskurs F-3, då det är dem studien berör. Majoriteten av deltagarna var här kvinnor, vilket kan ha påverkat utfallet.

Kvinnliga lärare är dock överrepresenterade i F-3, varför mitt urval ändå kan sägas reflektera den tilltänkta populationen. Det låga antalet deltagare gör dock att det inte går att räkna med att resultatet kan reproduceras. Generaliserbarhet är dock inte alltid det yttersta målet med kvalitativ forskning, det handlar mer om att skildra en del av en social verklighet med syfte att skapa förståelse för synsätt och åsikter som direkt relateras till studiens område (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014), vilket denna studie gör. Trots bristerna i generaliserbarhet kan denna studie ändå ses som en viktig pusselbit i forskning om ett område i förändring, och resultatet kan ses som en intressant ingång för fortsatta, än mer djupgående studier.

2.5. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) beskriver fyra etiska ställningstaganden för forskning, vilka samtliga tagits hänsyn till i denna studie. I enlighet med informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, gjordes samtliga respondenter medvetna om att deras deltagande var helt och hållet frivilligt och att de när som helst hade möjlighet att avbryta sitt deltagande. Jag tydliggjorde att deras svar skulle anonymiseras helt och att resultatet endast skulle användas till denna studie och för detta syfte. Det insamlade materialet förvarades så att obehöriga ej kunde få del av det, vilket också försäkrades till respondenterna. Resultatet har presenterats på ett sådant sätt att det inte är möjligt att avslöja vare sig lärarens identitet eller arbetsplats. Utöver detta gjordes även klart för respondenterna att de inte behövde svara på frågor som exempelvis gjorde dem obekväma och de behövde inte heller förklara varför, särskilt då det gällde känslig information. Jag var också tydlig med studiens syfte för att undvika missförstånd. Dessa fyra etiska ställningstaganden redogjordes för i det informationsmail som skickades ut och tydliggjordes sedan även muntligt då intervjuerna genomfördes. Personerna visste också att de när som helst hade möjlighet att höra av sig till mig med frågor.

3. Resultat och analys

Nedan presenteras resultatet utifrån de tre huvudsakliga teman som framkom under den extensiva analysen av data (se avsnitt 2.2.). Jag har valt att kalla dessa teman för *perspektiv på kunskapsområdet sex och samlevnad*, *perspektiv på den egna kompetensen inom sex och samlevnad* och *perspektiv på den egna undervisningen i sex och samlevnad*. De tre delarna har i sin tur delats in i mer specifika underrubriker. Parallellt med presentationen görs en fortlöpande analys i direkt anslutning till det aktuella resultatet. Analysen görs och presenteras med hjälp av de teoretiska utgångspunkterna normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning, samt relateras till tidigare forskning.

3.1. Perspektiv på kunskapsområdet sex och samlevnad

Lärarna i studien uttrycker en mestadels entydig bild av hur de ser på sex och samlevnad och vikten av skolans roll för ämnet. Initialt hävdar en övervägande majoritet av lärarna att detta är ett ämnesområde de sällan eller aldrig berör, men successivt under intervjuens gång framkommer det tydligt att flera av de viktiga delar som Skolverket (2014) listar som centrala för sex och samlevnad inkommer naturligt och kontinuerligt i alla lärares undervisning.

3.1.1. Ämnets relevans

Samtliga lärare är överens om att sex och samlevnad är ett ämnesområde av största vikt och att skolan måste stå för en heltäckande och grundlig del av elevernas lärande, men alla lärare menar också att de undervisar och samtalar om frågorna alldeles för sällan.

Jag tänker väl först framförallt att jag tycker det är väldigt viktigt. Sen i andra hand tänker jag på att jag har nog fan aldrig arbetat med det. (Lärare 3)

Precis som i Goldman och Colemans studie (2013) visar den här läraren förståelse för ämnets vitalitet, men upplever sig aldrig ha arbetat med sex och samlevnad, trots ansatsen och vetenskapen om områdets oerhörda relevans.

Men nu har man ju hela tiden den här TikTok och Youtube som är väldigt könsuppdelat. Så nu är det nästan tillbaka igen ju, barn får jättekonstig syn på sexualitet, på hur killar och tjejer ska vara. Så det är tuffare nu tycker jag, tjejerna är väldigt mycket tjejigare och killarna mer macho. I alla fall där jag jobbar. Det är smink och tajta små toppar, som små behåar typ. Till barn! Sådana fanns inte ens att köpa förr. (Lärare 5)

Det är jätteviktigt. För att barn idag utsätts för så otroligt mycket via sociala medier. Som de inte kan sortera, som de inte kan hantera. Många av barnen idag pratar ingenting om det hemma, det är tabu. Den enda chansen att våga ställa frågor är här i skolan. Vi är jätteviktiga, med tanke på den världen de här barnen växer upp i. HBTQ, alltihop, det är vårt samhälle idag. Det måste få ta plats och vi i skolan, vi är ju en del av samhället och det är vår skyldighet, vi måste. Samhället förändras och vi måste förändras med samhället, vi ser det ju även bland de små barnen. (Lärare 6)

Båda de lärare som citeras ovan uttrycker att ämnesområdet idag till och med kan räknas vara av större vikt än tidigare. För ett samhälle i förändring är skolan avgörande för att eleverna ska

kunna utvecklas till att kunna fungera och verka i det. Samtliga intervjuade lärare redogör även för ett synsätt med en tydlig koppling till Goldman och Colemans (2013) studie, vars resultat visar att både lärare och lärarstudenter uttrycker en önskan om att förändra hur ämnesområdet berörs historiskt och för dem själva när de gick i grundskolan, för att på så sätt säkerställa att undervisningen faktiskt innehåller alla de delar eleverna behöver för att utvecklas positivt. Möjligheten för eleverna att ställa frågor och en öppenhet i skolan är framgångsfaktorer, enligt Walker och Milton (2006). Utifrån teorin normkritisk pedagogik är också frågan och det öppna samtalet inte enbart en framgångsfaktor, utan även en förutsättning för att sex och samlevnad ska bli det ämne som det faktiskt har för avsikt att vara (Bengtsson & Bolander, 2020; Qvarsebo, 2021). Normkritisk teori ingår i strävan mot ett bättre samhälle med individer som tar avstånd från skadliga normer (Qvarsebo, 2021), vilket lärarna ovan menar är en viktig aspekt av deras sex- och samlevnadsundervisning. En lärare relaterar detta till hur sex porträtteras i samhället idag och hur det skadar elever just på grund av att utbildningen är undermålig.

Jag såg senast häromdagen det här med porrskadade pojkar, att många unga får en väldigt konstig bild av sex och att skolan inte riktigt klarat av att ge dem kunskaperna. Så det är väl jättebra att man ser över det, att det börjar tidigt. (Lärare 4)

Flera andra lärare nämner också att ämnets relevans ökat med avseende på elevers eskalerande fysiska utveckling, de upplever att elevernas kroppar förändras men att ingen vuxen har förberett dem på detta. Återigen trycker lärarna på det vitala i skolans roll och att vi som lärare har ett ansvar att förmedla dessa kunskaper

Det tycker jag att man ska göra innan eleverna börjat trean egentligen, eftersom att det är många som får mens redan *innan* de börjar trean till och med. Och sen så pratar man inte om det hemma över huvud taget. Därför tycker jag att det är extra viktigt att vi tar det i skolan. (Lärare 2)

Det här är något som även beskrivs i tidigare forskning, att puberteten tidigarelags hos många barn och att detta i sin tur ställer nya krav på lärares undervisning (Ejidokun m.fl., 1999; Goldman & Coleman, 2013). Det här kan direkt relateras till att ny kunskap behövs, lärarna i min studie uttrycker att framförallt de delar som har med fysisk utveckling att göra inte berörs alls med de yngre eleverna, vare sig i lärarutbildningar eller på skolan. Lärare 1 uttrycker "Man kan ju få mens när man går i trean redan och att faktiskt förbereda eleverna på puberteten i de yngre åldrarna, det är komplext". Många uttrycker en oro för vad andra ska tänka om deras professionalitet, vilket jag relaterar till det tabu som omger sexualitet och små barn. "Ingen skulle ju säga glatt att, åh vi jobbar med sex och samlevnad nu i årskurs F-3" (Lärare 2).

3.1.2. Begreppets tvetydighet

Det råder en stor spridning bland de intervjuade lärarna rörande vad de tror ingår i begreppet sex och samlevnad. Ytterst få har sett Skolverkets stödmaterial (2014), utan utgår från den vaga beskrivningen i läroplanen (Lgr11, 2019). Några försöker också snabbt och i huvudet dissekera kursplanerna då vi sitter i samtal, för att leta reda på formuleringar som eventuellt passar in i deras tolkning av sex- och samlevnadsbegreppet. 5 av 6 lärare börjar med att prata om renodlad sexualkunskap och att det kanske inte hör hemma så mycket på lågstadiet. Lärarna uttrycker en förvirring kring vad begreppet innebär och vad kunskapsområdet egentligen ska innehålla.

Lärare 3 beskriver ”Jag känner mig inte obekvämt att prata om det, det gör jag inte. Det är väl mer att det inte är tydligt”.

Det första jag tänker på är... Vad ska man säga? Ja men att ha sex typ (skratt). Och så tänker jag på utbildning för eleverna om könsorgan och om hur kroppen utvecklas. Jag vet inte riktigt var man skulle dra gränsen för vad som är inom sex och samlevnad och vad som är ett annat ämne egentligen. Man får göra som man vill liksom. (Lärare 2)

Lärare 5 uttrycker dock inte alls denna syn på sex och samlevnad som sexualkunskap, utan går direkt in på integritet och redogör för varför hon tycker begreppet är problematiskt. Denna lärare beskriver dock vid ett flertal tillfällen sitt brinnande intresse för sex och samlevnad, och deltar dessutom i ett aktivt projekt om sex och samlevnad på sin skola.

Jag tycker egentligen att det är lite dumma ord. För många upplever det som... Sex och samlevnad handlar ju egentligen om rätten till din egen kropp, att förstå din egen kropp. Det är ju egentligen det man lägger störst krut på, på lågstadiet. Så när man säger att man jobbar med det så tror liksom folk... Det är ju väldigt laddade ord. (Lärare 5)

Efter hand vidgar lärarna dock sina perspektiv och nämner flertalet av de centrala delar som ingår i sex och samlevnad för årskurs F-3. De arbetar alla med frågor om normer, könsroller och rättigheter, men benämner detta som värdegrundsarbete och som en självklar del av deras praktik. Qvarsebo (2021) menar dock att inom normkritisk pedagogik är värdegrundsarbetet en central del, och Bengtsson och Bolander (2020) menar i sin tur att sex och samlevnad är en obestridlig del av den normkritiska teorin. Kombinerat utgångspunkterna i båda dessa perspektiv, blir det tydligt att det lärarna i min studie benämner som värdegrundsarbete faktiskt *är* arbete med sex- och samlevnadsfrågor. Värdegrund och normkritisk teori går hand i hand (Qvarsebo, 2021) och mitt resultat visar således att sex och samlevnad per denna definition även går hand i hand med flera aspekter av lärares värdegrundsarbete.

Det var min första tanke, men självklart så är det ju större än så. Det handlar ju inte bara om den biten utan det handlar ju om det här med identitet och könsroller och alltihopa. Men det kanske man inte riktigt tänker i det sammanhanget, utan det tänker man mer på när man tänker på ett sånt allmänt... Värdegrundsfrågor och ja, hur man ska vara mot varandra, att det kommer in mer där. Det är ju hela tiden var man drar gränsen. Värdegrundsarbete prioriteras ju på skolan, det gör det. (Lärare 4)

När jag jobbar med sex och samlevnad... Fast det gör jag ju inte, jag nämner ju aldrig ämnet sex och samlevnad, utan då jobbar man mer med normer och kanske normbrytande. Man jobbar med värden, med värdegrunden och sådana saker mer. När jag tänker 1-3 är det den synvinkeln jag har. (Lärare 6)

I kontrast till studien som genomfördes av Da Silva m.fl. (2013) arbetar lärarna i min studie explicit med många av de innehåll som ingår i sex och samlevnad utifrån den fördjupande beskrivningen i Skolverkets stödmaterial (2014). I läroplanen (Lgr11, 2019) finns ingen tydlig beskrivning av vad sex- och samlevnadsundervisningen går ut på, vilket det gör i Brasilien (Da Silva m.fl., 2013), men de svenska lärarna lyckas ändå fånga relevant ämnesinnehåll. Utifrån detta kan funderas över huruvida explicita formuleringar gör skillnad. I studien av Da Silva m.fl. (2013) gör det inte det, men min analys visar på motsatsen. Trots avsaknad av uttryckligen listade innehåll, undervisar de deltagande lärarna explicit. Da Silvas m.fl. (2013) studie måste dock ses i sin egen kontext, möjligen är den allmänna hållningen gentemot sexualitet i det Brasilianska samhället en annan än här. Da Silva m.fl. (2013) skriver fram att i deras läroplan

uttrycks en öppna syn, men att om den inte speglas i samhället, får den också mindre utrymme i skolan. Min analys av att den svenska diskursen skiljer sig från detta, får stöd i Goldmans (2008) beskrivning av Sverige som ett föredöme med sin öppna inställning till sexualitet.

3.2. Perspektiv på den egna kompetensen inom sex och samlevnad

Samtliga lärare menar att både deras och andras kompetens inom ämnesområdet är begränsad. Det finns ingen gemensam policy för hur arbetet med sex och samlevnad ska organiseras på skolnivå och inte heller några riktlinjer för hur lärarnas klassrumsarbete bör se ut. Lärarna uttrycker oro för att de inte gör nog och för att detta ska slå tillbaka på eleverna.

3.2.1. Bristande kunskaper

De deltagande lärarna uttalar och vittnar om en slags ensamhet i reflektionerna kring sex och samlevnad. Lärare 1 beskriver också att skolan fortfarande är heteronormativ, att hon mötts av direkt motstånd från kollegor och känner sig ensam i sin vilja att förändra. Även lärare 3 beskriver situationen på liknande sätt: ”Det har jag aldrig hört att vi haft några gemensamma diskussioner om. Hur vi ska arbeta med och hur vi ska göra... Det tror jag aldrig jag någonsin har hört, aldrig uppifrån” (Lärare 3). En ytterligare lärare sätter ord på hur det ofta är eldsjälarna på skolan som får stå för innehållet som rör sex och samlevnad:

Det är så viktigt att ni nu får med er detta som blivande lärare. Annars blir det ju bara så att de som tycker det är viktigt att prata om det gör det, men inte de andra. Bara för att man inte pratar om det betyder det ju inte att det inte finns. (Lärare 5)

Goldman (2008) kommer i sin studie fram till att föräldrar ofta är motståndare till sex och samlevnad i skolan och visar en ovilja mot att överlåta det ansvaret till skolan. I min studie tycks dessa föräldratankar om tabu djupt rotade i lärarna, trots att de själva uttalar en önskan att bryta detta tabu och att de inte egentligen upplevt detta påstådda motstånd från föräldrar. Lärare 1 berättar: ”Men jag vet inte riktigt hur man ska ställa sig till så unga, vad man kan prata om utan att det slår tillbaka på en från föräldrar och så”. Ett gott samarbete mellan hem och skola är av största vikt för att eleverna ska kunna utvecklas genom hela livet (Goldman, 2008; Walker & Milton, 2006). Att det i viss mån blir godtyckligt vad som tas upp i undervisningen kan även kopplas till det centrala maktperspektivet inom normkritisk pedagogik (Bengtsson & Bolander, 2020; Qvarsebo, 2021). Lärare 5 berättar dock att de har haft informationskvällar om sex och samlevnad för föräldrar. Hon beskriver att initialt är det nästan en förfäran, ingen tycker det verkar lämpligt att prata om sex på lågstadiet, men att när det förklaras vad ämnesområdet faktiskt innebär byter de perspektiv och blir istället positiva. Det här kan vara ett sätt att motverka just den skadliga maktaspekten inom normkritisk teori.

Lärarna uttrycker även en längtan efter bättre utbildning, vilket är något som regeringen nu också bemött och som ska bli verklighet enligt de nya bestämmelserna som tagits fram (Utbildningsdepartementet, 2020). Goldman och Coleman (2013), som bland annat undersökte just lärares kompetens, menar också att det är mest effektivt att utbilda i sex- och

samlevnadsfrågor redan innan lärare blir aktiva, när de är studenter. Samtliga lärare i studien nämner att de velat ha mer innehåll redan från början då de utbildades, men även nu i efterhand, särskilt som de anser att ämnet bara blir mer och mer aktuellt. Bengtsson och Bolander (2020) trycker på fortbildning då de analyserar det normkritiska perspektivets relation till sex och samlevnad, vilket väl relaterar till mitt resultat. Även Da Silva m.fl. (2013) upprepar att verksamma lärare behöver vidareutbildas i både teorier om och metoder för arbete med sex och samlevnad. Varenda en av de deltagande lärarna i min studie nämner just en avsaknad av kunskap kring hur de ska kunna arbeta med sex och samlevnad konkret, se exempel nedan:

Jag tycker verkligen att det saknas *hur* man ska arbeta med det, även om jag tycker det är jätteviktigt så tycker jag det är väldigt svårt i de yngre åldrarna och då är det väldigt viktigt att... Ja, men att det är lite likadant överallt, att man får veta hur man ska göra det. Jag kommer inte ens ihåg en enda sex- och samlevnadsdel under hela min utbildning. Ingenting på fyra år. (Lärare 1)

3.2.2. Innehållsrelaterad osäkerhet

Då lärarna menar att ämnesinnehållet inte finns tillräckligt tydligt utskrivet i svenska styrdokument blir det också svårt att motivera vilka frågor som ska beröras och vad de väljer att ta upp. Det framkommer i mitt resultat att detta lett till en osäkerhet och en ängslan att göra fel eller bli ifrågasatt.

Jag tror jag drar mig ganska mycket för att prata om det. Mer för att jag inte känner mig trygg i hur jag ska bemöta en fem-, sex-, sjuåring kring sex och samlevnad. För jag är liksom inte riktigt bekväm i... Jag är ganska bekväm i att prata med äldre personer och lyfter det väldigt mycket med vänner eller familj, då pratar jag ofta väldigt mycket om sex och samlevnad, problematiserande och så. Man lyfter ju ändå att sker det övergrepp så är inte det rätt. Och det försöker man ju förklara för eleverna utan att bli för vulgär. Man vill ju inte prata om våldtäkt med en sexåring. Men man försöker ändå vara tydlig med att om det är något som inte känns bra i magen kan du alltid komma till mig. (Lärare 1)

De frågorna kommer, "vad är sex?". Det är ju inte en fråga som jag superlätt bara kan slänga mig in i utan... Men vi måste ju, barn frågar väldigt mycket. Och vi har inte de rätta orden för man vill inte att det ska bli tabu. Det är svårt. Men... Frågor kommer och de måste få komma. (Lärare 6)

Lärarna uttrycker att de inte vet hur de ska samtala med eleverna eller vad de ska svara, och här kommer normkritisk teori relaterad till begrepp in. Bengtsson och Bolander (2020) understryker vikten av att använda språket som verktyg för att sex- och samlevnadssamtalen ska bli framgångsrika, men det är tydligt att lärarna i min studie saknar just de rätta orden. Det Lärare 1 säger kan dessutom kopplas till det Walsh m.fl. (2018) kommer fram till, att för att bättre kunna skydda sig mot övergrepp måste eleverna involveras, gör de inte det vet de inte hur de ska kunna vända sig till vuxna om något händer som inte känns bra.

Citaten nedan kan relateras till både Walker och Milton (2006), samt Kumashiro (2000) och synen på barn som neutrala eller asexuella.

Det de skulle ha svårast för att greppa är det med könsidentitet och det här med transpersoner och att vara född i fel kön, hela den biten. Det tror jag, för det är så pass nytt på något sätt. Fast samtidigt som det ju säkert finns i varje klass, barn som har de här upplevelsena. (Lärare 4)

Var ska jag dra gränsen, hur mycket ska jag säga? Och så var det ju inte ens tänkt egentligen att det skulle handla om det just då. Och så sa jag typ att för att man ska bli gravid måste man göra någonting annat, men det ska vi inte prata om nu. Det känner jag ju, att man vill ju inte prata om sex eleverna. Att vara tydlig med att ni är för små för det, det finns en lag som säger att man måste ha fyllt 15. (Lärare 2)

Lärarna ger här uttryck för att vissa aspekter av sexualitetsbegreppet inte är lämpliga att samtala om med yngre elever, eftersom det inte berör dem. I situationen Lärare 2 beskriver, hade en elev uttryckt oro för att en storasyster i årskurs 3 skulle bli gravid eftersom hon nyligen fått sin första mens. Eleverna har många frågor, men möts av svar som tydligt visar att de frågorna inte är lämpade för dem. I kontrast till denna form av ovillighet, säger Lärare 5: ”Ju yngre barnen är desto lättare är det egentligen, det blir ju mer laddat när de blir äldre. Men om barnen inte frågar så går jag inte in i massa detaljer.” Citatet ser vid första anblicken ut att uttrycka ett motsatt tankesätt än det hos lärarna ovan, men analyseras detta kan även den här lärarens syn kopplas till det Walker och Milton (2006) skriver om att placera våra vuxna värderingar i relation till barnen. Även det här antyder att barn inte har någon sexualitet, att de inte förstår att ämnet borde vara laddat eftersom det naturligt är neutralt för dem. Å andra sidan beskriver Bengtsson och Bolander (2020) avdramatiseringen av normer och tabun som en viktig del av ett normkritiskt perspektiv. Utsagan från Lärare 5 ovan, kan kopplas till även detta.

3.3. Perspektiv på den egna undervisningen i sex och samlevnad

Samtliga lärare som intervjuades förtäljer att de i sin sex- och samlevnadsundervisning både planerar innehåll, men också angriper problemställningar och frågor spontant. Framförallt är det samtal om jämställdhet, familjekonstellationer och lika och olika som sker utifrån ett planerat innehåll, medan frågor av mer sexuell karaktär behandlas då de uppstår i stunden.

3.3.1. Elevcentrerad undervisning

Inom den normkritiska teorin är det centralt att de normer som behandlas är sådana som eleverna undrar och reflekterar över, och perspektivet syftar till att ifrågasätta befintliga normer i samhället (Bengtsson & Bolander, 2020; Qvarsebo, 2021). För att få kunskap om vilka normer som existerar för *eleverna*, måste de självklart därför vara delaktiga i att ventilera dem, så att lärare får inblick i vad det är eleverna faktiskt begrunder och vilket behov som finns. Samtliga lärare som intervjuades värdesätter en hög elevdelaktighet i sex- och samlevnadsundervisningen. De vill att eleverna själva ska få möjlighet att reflektera och fundera mycket, de vill diskutera med sina elever. Just därför är det också väldigt olika vilka frågor som främst behandlas på de olika skolorna, elevernas tankar är ju i centrum.

Vi jobbar till exempel med ”Stop! Min kropp!”. Det är ju egentligen sex och samlevnad man pratar om då, rätten till sin egen kropp och så. Jag jobbar ju med det på det sättet, men det blir ju mer att man kollar på: vad är det klassen behöver jobba på? Vi jobbar inte förebyggande, utan efteråt när vi ser att det är det finns ett problem. Då jobbar vi på problemet. (Lärare 1)

Jag vill att det ska vara ett ämne som ändå är aktuellt för eleverna och att de får vara med att diskutera, prata mycket och reflektera mycket kring det. Man ska kunna relatera till det, men inte att det på något sätt kan

kopplas till att, ja men hen verkar ju vara på det här sättet. Ingen ska känna sig utpekad, det får inte vara för personligt. Men eleverna ska tycka det är ett roligt ämne, det ska vara skojigt att prata om det. (Lärare 2)

”En bra lektion tycker jag är när man utgår från barnens frågor. Det kanske är en mamma som är gravid eller någon som precis fått ett syskon. När man utgår från något som är naturligt” (Lärare 5). Det här är ett synsätt som alla lärare i studien delar. Det är också ett av de viktiga resultaten som Walker och Milton (2006) visar. Framgångsrik undervisning i sex och samlevnad måste utgå från eleven. De hävdar även vikten av att läraren själv är bekväm i sin inställning till sex och samlevnad och att det inte görs konstlat. Även Walsh m.fl. (2018) understryker hur viktigt det är att eleverna involveras. Det här står även i direkt relation till Bengtsson och Bolanders (2020) perspektiv på normkritik inom sex- och samlevnadsundervisning, där en förutsättning för att normer ska kunna brytas är att de avdramatiseras och framställs som okomplicerade. En lärare uttrycker detta explicit i sitt svar, att de angriper sex- och samlevnadsfrågor på ett naturligt sätt, att det inte är konstigare än det görs.

Med de små barnen blir det inte speciellt dramatiskt. För dem är ju allt möjligt konstigt och nytt. De förstår på sitt sätt och man får ju lägga det på en nivå som passar dem. Lika gärna som att vi kan prata om trädets livscykel eller grodans, lika gärna kan vi prata om människans livscykel. Så att det blir naturligt. (Lärare 5)

3.3.2. Integrerad och ämnesövergripande undervisning

Lärarna samtalar också om att sex- och samlevnadsarbetet utifrån ett värdegrundsperspektiv (Qvarsebo, 2021), är en integrerad del av allt arbete som görs i skolan. Detta håller alla deltagare med om. De uttrycker att det här är något de måste arbeta med konstant, men också något de *vill* beröra dagligen. ”Det finns ju med liksom. I allting. Det kommer ju in lite hela tiden utan att man tänker på det”, menar Lärare 4.

Det är nåt som genomsyrar hela verksamheten, man har med det och försöker lyfta det extra när det dyker upp situationer. Det är ju något man bara gör. Ja, men på något sätt låter man det ju genomsyra hela verksamheten, med jämställdhet och lika värden och hur man är mot varandra på olika sätt. Att man är en förebild. (Lärare 3)

Samtliga lärare uttrycker en önskan om att arbeta normbrytande och beskriver ständiga försök att diskutera framförallt familjesituationer och jämställdhet med eleverna. Denna starka vilja kan relateras till antiförtryckande undervisning (Kumashiro, 2000). Utifrån teorin om antiförtryckande undervisning är just lärares vilja en stor och viktig del av perspektivet, ur den synvinkeln verkar lärarna ha ett antiförtryckande förhållningssätt. Dock vittnar flertalet lärare om att det normbrytande integrerade arbetet sker som på autopilot, utan någon aktiv reflektion. Flera funderar först under intervjun på att det är ju faktiskt just det de gör. Det här blir en motsats, för utifrån teorin om antiförtryckande undervisning (Kumashiro, 2000), kan det inte räknas om det inte finns en uttalad och medveten avsikt att arbeta för en antiförtryckande skola.

Lärarna problematiserar även formuleringen om sex och samlevnad som ett ämnesövergripande innehåll (Skolverket, 2014), ”Alltså hur ska man få in sex och samlevnad i till exempel matte? Jag fattar inte det, då måste det ju finnas ett gemensamt tänk kring det på skolan i så fall” (Lärare 2). Utifrån termer av utrymme att behandla sex- och samlevnadsproblematik i skolan, funderar lärare 5 och 6 på hur detta kan gå till i praktiken. Tiden lärarna har till sitt förfogande är

densamma, men de menar att nytt innehåll läggs ovanpå annat. Samtliga lärare menar att frågorna inkommer mer naturligt i ämnen som SO när samhällskunskap och religion berörs, under idrott när tjejer och killar jämför sig med varandra och i NO när det är tema kroppen. Lärare 5 uttrycker dock också att kravet om undervisningen som ämnesövergripande är positivt, då det leder till att det faktiskt får mer naturligt utrymme i verksamheten. Sex och samlevnad är inte mätbart och riskerar att prioriteras bort, men formuleringen som överskridande gör det lättare att inkorporera. Denna ämnesövergripande karaktär gäller också för normkritisk pedagogik och sex och samlevnad enligt Qvorsebo (2021).

3.3.3. Arbete med rättigheter, normer och inkludering

De delar som lärarna i studien arbetar mest med inom sex och samlevnad är normer. Under intervjuerna återkom vi ständigt till normbrytande arbete, rättigheter och inkludering. Det som diskuterades av alla som extra viktigt att ta upp tillsammans med de yngre eleverna var jämställdhet, rätten att vara olika och hur det skapas sunda relationer. Alla får klä sig som de själva vill, uttrycka sig som de själva vill och vara som de själva vill. Varenda lärare nämner samtal om familjekonstellationer och de normer som är förknippade med det, att det kan se väldigt olika ut.

Det är viktigt att man lyfter det som ses som tabu. Jag tror att det är väldigt viktigt att lyfta problemen med eleverna och börja reflektera, skapa tankar. Det handlar mycket om att problematisera sånt som eleverna kanske inte tänker på egentligen. Att man agerar normkritiskt, till exempel tjej- och pojkfärger, att varför nån har den färgen. Och vi lyssnade på en ljudbok där det var två män som gifte sig och nån tyckte det var konstigt, så då får man ju fråga liksom att jaha, varför är det konstigt och så. (Lärare 1)

Det går väl in i allt jämlikhetsarbete. Att man får vara som man är. Och det handlar ju också om att inte utsätta eller diskriminera någon för, ja vad det nu än gäller. Om det är ras eller kön eller språk eller vad det nu kan vara. Det är viktiga bitar. Just det där med normer och genus, att man fångar upp det i stunden om någon kommer i en rosa tröja och blir retad. Det kommer upp naturligt i olika sammanhang, det är ingenting konstigt. (Lärare 4)

Vad både de här lärarna gör är att avdramatisera normer, och lärarna beskriver just hur de nästan automatiskt arbetar normbrytande med hjälp av språket, med utgångspunkten att det är helt normalt, det är inget konstigt eller avvikande. ”Sen tycker inte jag det är viktigt att det ska vara lika många tjejer och killar alltid, när det gäller till exempel idrott. För då spelar det ingen roll, det ska ju bara vara lika många i varje lag. Det måste inte vara lika många killar som tjejer för då signalerar man att de är olika bra”, säger Lärare 2. Det här är precis det som Bengtsson och Bolander (2020) beskriver måste ingå i sex- och samlevnadsundervisning för att den ska utgå från ett normkritiskt perspektiv, normer måste ibland ifrågasättas med en axelryckning utan dramatik, annars kan det bli kontraproduktivt.

Jämställdhet och genus argumenteras extra frekvent bland alla lärare. Enligt Qvorsebo (2021) är det framförallt normer och traditioner som rör kön och sexualitet som avses när man talar om normkritisk pedagogik i skolan. Det här syns tydligt i mitt resultat.

Fortfarande är det så att det som pojkar gör har högre status. Att tjejer kan vara killiga är mer okej än att pojkar kan vara flickiga. Det tar väldigt lång tid innan det sätter sig hos barnen. Barnen kan ju rabbla alla regler och hur allting är, men så går de ut på rast och gör precis tvärtom ändå. Så ibland ser man inte

effekterna av det man gör. Men någonstans sås det väl ett frö, om det är någon som känner sig annorlunda mot normen, även om det inte är så lätt att bryta, så vet man att någonstans finns möjligheten. (Lärare 5)

Jämställdhetsfrågor är tydligt det alla lärare arbetar mest med. De uttrycker att trots en ökad tolerans i samhället, trots att tjejer idag får spela fotboll, så har de också märkt en negativ trend. I vissa avseenden tycks jämställdheten ha minskat, menar de. Det här står i relation till Kumashiro (2000) och hur antiförtryckande undervisning kan misstas att leda till en ansats att få normbrytande individer mer normativa, att flickor borde vara mer som pojkar, eftersom pojkar är bättre.

Ett kunskapsområde som i min studie tycks finnas med i något mindre utsträckning är HBTQI-frågor. De lärare som aktivt arbetar med HBTQI har förstahandserfarenhet. En lärare har en homosexuell rektor och en annan har en elev på skolan som identifierar sig som transperson.

Vi har könsneutrala toaletter, men omklädningsrummen är fortfarande flickor och pojkar och även när man går och simmar. Men vi har så att man kan gå in och låsa dörren i alla fall. Vi har ju barn som till exempel är flicka men vill vara pojke och så, och barn som identifierar sig som hen. (Lärare 5)

Det är första gången som vi haft det så öppet på skolan, så det blev att hela skolan var tvungen att faktiskt jobba med det här med identitet. Vem är jag? Och just det här med icke-binär och hur man... Ja, och det blev väldigt bra för en del barn tyckte det var självklart och för en del så var det jättekonstigt. Och det får vara så, man måste prata om det. Och vi var tvungna att prata om det, eleven kom från en dag till en annan. (Lärare 6)

Det här resultatet kan förstås utifrån det som Bengtsson och Bolander (2020) benämner som toleranspedagogik. Normerna som lärarna avser att bryta målas oavsiktligt upp som avvikande när det så tydligt ska visas att det här är okej beteende, att det är normalt. Det signalerar på ett sätt att det är något avvikande, då det annars inte hade behövt betonas lika hårt. Den här synen kan också relateras till Kumashiros beskrivning av undervisning *om* den andra (2000). I kontrast till de båda lärarna som citeras ovan, menade dock lärare 2 att en direkt relation till ett ämne gjorde arbetet med just de frågorna mer problematiskt, att det kunde bli utpekande för de elever i klassen som kan identifieras med beskrivningen.

Sammantaget ser samtliga de intervjuade lärarna normbrytande arbete som oerhört viktigt, något de måste påminna om ständigt och arbeta med dagligen. Deras slutgiltiga syfte är att det här tankesättet om normalitet ska brytas och i förlängningen försvinna, de vill ha en normfri skola och ett normfritt samhälle, vilket också är det slutliga målet med normkritisk pedagogik i skolan enligt Qvarsebo (2021).

4. Diskussion

I nedanstående avsnitt följer en diskussion av metoden, följt av en resultatdiskussion där resultaten och analyserna sätts i en skolkontext och problematiseras. Slutligen presenteras en sammanställning av studiens viktigaste slutsatser, följt av några förslag på hur vidare forskning skulle kunna se ut.

4.1. Metoddiskussion

Den valda metoden upplevde jag som mycket välfungerande för min studie, då syftet uppfylldes och samtliga frågeställningar faktiskt kunde besvaras. Guiden, frågorna och samtalet kunde anpassas utifrån respondenternas synvinkel och mitt intresse, vilket också möjliggjorde att forskningsfrågans fokus kunde specificeras allteftersom processen fortskred, vilket Bryman (2011) menar kan bidra till att tydliggöra vad inom ämnet som faktisk är viktigt. Ett problem med metoden var att helt kunna säkerställa att vad som framkom faktiskt reflekterade lärarnas verkliga praktik. Samtliga lärare gav utförliga beskrivningar, men vad lärare säger att de gör och vad de faktiskt gör, kan skilja sig markant åt. Genom observation hade det praktiska arbetet lättare kunnat fångas, men det är å andra sidan svårt att planera observation av ett ämne där så mycket sker spontant. Med avseende på mitt syfte, var semistrukturerade intervjuer trots allt det bästa tänkbara alternativet.

Metoden kräver dock ständig uppmärksamhet. Bryman (2011) understryker vikten av att vara observant på respondenternas svar och reaktioner. Samtliga intervjuer i denna studie genomfördes digitalt, vilket kan ha lett till att subtila tecken och signaler missats. Hade intervjuerna skett ansikte mot ansikte, hade dessa möjligen varit enklare att urskilja. En lugn och trygg miljö är avgörande för att intervjun ska kunna genomföras, så att respondenten känner sig bekväm och kan svara rättvisande (Bryman, 2011), men det hände vid ett fåtal tillfällen att tekniken strulade, att respondentens telefon ringde, eller att hen blev störd av elever. De digitala intervjuerna bidrog dock å andra sidan till större möjligheter att anpassa, då intervjun kunde ske var som helst, när som helst, helt efter den intervjuade lärarens önskemål.

Det behövdes balans mellan att vara öppen och att inte låsa sig vid att ett speciellt svar eftersöktes, samtidigt som ett visst fokus och en viss styrning behövde finnas för att jag skulle få svar på mina forskningsfrågor. För att underlätta denna balans var jag beredd med uppföljningsfrågor och ställde först sonderingsfrågor för att få en så objektiv bild som möjligt, vilket Bryman (2011) menar är centralt i just kvalitativa intervjuer. Jag var också extra noga med att visa genuint intresse för intervjupersonens åsikter och berättelser för att få så rättvisande svar som möjligt, samt för att väga upp för det förlorade fysiska mötet.

Något jag ytterligare lade märke till var svårigheten att få tag i respondenter. Trots att en stor mängd förfrågningar skickades ut, var endast ett fåtal intresserade av att delta och samtliga dessa kom till genom befintliga kontakter. Pandemin och den rådande arbetssituationen för lärare kan ha lett till att många inte upplevt sig ha tid, men ämnesområdet kan även ha uppfattats av många som känsligt. Samtliga lärare uttryckte initialt nervositet inför att samtala med mig

om sex och samlevnad, de hävdade innan intervjuerna ens börjat att de inte lade tillräckligt med tid på sex- och samlevnadsfrågor. Denna osäkerhet kan mycket väl ha lett till att lärare avböjde medverkan på grund av studiens ämne. Svårigheten att få tag i respondenter i kombination med studiens ringa omfattning, gjorde också att urvalet koncentrerades till Göteborgsregionen. Undervisningen i Sverige skall vara likvärdig (Lgr11, 2019), varför min studie ändå kan anses trovärdig, men det går å andra sidan inte att hundraprocentigt veta att undervisningen ser likadan ut överallt, vilket kan ha givit en missvisande bild. Bland deltagarna fanns dock ett stort spann med avseende på ålder och antal år av erfarenhet, vilket talar för en rättvisande bild.

4.2. Resultatdiskussion

Att sex- och samlevnadsundervisningen är viktig för elevernas framtid är alla lärare i denna studie överens om. Visst menar de även att sex- och samlevnadsundervisning är viktig här och nu, men bara när det kommer till valda delar. Frågorna som specifikt rör sexualitet och andra ämnen som kan uppfattas som tabubelagda hör till senare, det är en framtidsförberedelse. Eventuellt är det något de nämner i förbifarten om de upplever att de måste, men helst är det ämnen de undviker. Det här konfirmerar att lärarna i min studie ser på barn som oskyldiga och icke-sexuella varelser, något som både Kumashiro (2000), samt Walker och Milton (2006) tar upp som problematiskt. Eleverna som beskrivs av lärarna i den här studien har många frågor, men möts i vissa avseenden av svar som tydligt visar att det här med sexualitet inte är för dem. En trolig konsekvens av detta är att frågorna slutar komma. Detta i sin tur påverkar förstås elevens syn på både sin och andras sexualitet, vilket indikerar hur viktiga vi som lärare är för elevens utveckling inom sex och samlevnad. Deltagarna i denna studie beskriver trots allt att många elever har skolan som enda plattform för samtal om tabubelagda ämnen, lärare är de enda de kan fråga. Om vi då negligerar att svara, alternativt ger svar som indirekt förmedlar att deras fråga är olämplig, kan de känna sig hämmade. Frågorna försvinner inte bara för att vi inte svarar, utan eleverna måste då vända sig någon annanstans. Kanske är detta en av anledningarna till att allt yngre barn vänder sig till internet, med allt vad det innebär. Om lärare medvetet väljer att lyfta sex och samlevnad kan denna konsekvens motverkas, men då behövs också sätt och hjälp för lärare att förmedla detta till föräldrar som eventuellt kan opponera sig. Lärare behöver fler verktyg att motivera sitt handlande gentemot åsikter från tveksamma vårdnadshavare och samhällseliga hinder.

Några lärare ser det dock som enkelt och helt oproblemiskt att diskutera sex- och samlevnadsfrågor med eleverna. De menar att eftersom eleverna är så små avdramatiseras innehållet och blir inte lika laddat som om de varit äldre. Trots att dessa lärare initialt verkar ha en helt annan syn än lärarna som undviker att ge svar, visar de ändå på samma tankesätt i grunden. Antar vi att eleverna inte förstår det känsliga i sina frågor, antar vi samtidigt att det beror på att de inte besitter någon sexualitet. Lärare verkar slitna mellan att antingen tycka sex och samlevnad är problemfritt, eller att se det som oerhört problematiskt. Oavsett på vilket sätt det tar sig uttryck, är båda de här tendenserna produkter av samma misskonception om barns icke-sexualitet (Kumashiro, 2000; Walker & Milton, 2006).

Det går också tydligt att utläsa av resultatet att lärarna själva väljer vilka delar de fokuserar i sin sex- och samlevnadsundervisning, även om de menar att dessa val indirekt är baserade på eleverna och vad de behöver arbeta med i just sin klass. Dessa möjligheter att tolka och välja är viktiga delar av lärares autonomi och en förutsättning för att vårt skolsystem, som det ser ut idag, ska fungera. Denna självständighet kan dock också ses ur ett maktperspektiv. Vi väljer vad som ska tas upp i undervisningen och genom den maktpositionen förmedlar vi också de delar vi själva anser vara viktigast. Normkritisk pedagogik måste ses ur ett maktperspektiv (Bengtsson & Bolander, 2020; Qvarsebo, 2021) och det här är frågor som måste diskuteras och reflekteras över, enligt vad resultatet i denna studie visar. Risker finns att sex- och samlevnadsundervisningen därmed blir godtycklig. Enligt läroplanen (Lgr11, 2019) ligger det största ansvaret här på rektorn, hen ska se till att det finns samsyn och tydliga riktlinjer, men ingen lärare gav vittnesmål om att det här sker i praktiken. Förstärkta skrivningar och nya examensmål för lärare (Utbildningsdepartementet, 2020) är ett led på vägen, men frågan är om inte skolledning och rektor behöver utbildas i sex- och samlevnadsfrågor också. Dock beskriver Goldman och Coleman (2013) att utbildning innan inträde i arbetslivet är det som gör störst skillnad för undervisning i sex och samlevnad. De tusentals lärare som inte befattas av de nya examensmålen, har utifrån det resultatet alltså inte lika stor möjlighet att förbättra undervisningen, även om de nu skulle få fortbildning. Några bestämmelser om kommande obligatorisk vidareutbildning är dock inte något som finns i dagsläget.

Denna studie visar evident att lärare i årskurs F-3 faktiskt arbetar med sex och samlevnad i sitt dagliga arbete. I kontrast till vad Skolinspektionen (2018) fann i sin granskning, som visade att lärare inte arbetar med dessa frågor såsom de borde, visar alltså min studie att samtliga lärare inkluderar sex och samlevnad frekvent i sin undervisning. Skillnaden mellan mitt och Skolinspektionens resultat skulle kunna bero på två saker, antingen att lärarna jag intervjuat inte kunnat uttrycka sanningsenligt hur och med vilka frågor de faktiskt arbetar, vilket då lett till att resultatet inte speglar den sociala verkligheten jag velat skildra, men troligare är dock att åtskillnaden mellan resultaten beror på att lärare i årskurs F-3 var gravt underrepresenterade i granskningen. Varför Skolinspektionen (2018) valde att inte inkludera F-3, förmedlas inte. Jag upplever det dessutom konstigt, eftersom de understryker *alla* elevers rätt till sex och samlevnad och *alla* lärares behov av ökad kompetens. Att exkludera en hel kategori lärare kan omöjligt ge ett rättvisande resultat, åtminstone inte ett som kan appliceras på årskurs F-3. Lärarna i min studie beskriver sitt sex- och samlevnadsarbete på liknande sätt, vilket givit ett homogent resultat. Det här talar för att fler lärare i Sverige resonerar på samma vis. Eventuellt beror detta på att lärarutbildningen faktiskt behandlar hur lärare ska arbeta normbrytande inom sex och samlevnad (om än kanske outtalat), eller så dras kanske personer med denna naturligt normkritiska läggning till läraryrket som sådant.

Det som fattas bland lärarna är snarare en entydig bild och en förståelse för vad ämnesområdet sex och samlevnad faktiskt innebär i F-3, de vet inte vad det breda sexualitetsbegreppet (UNESCO, 2018) innehåller. Det saknas en definition och en samsyn bland lärare av vad sex- och samlevnadsundervisningen går ut på och vad den ska innehålla. Bestämmelsen om namnbyte (Utbildningsdepartementet, 2021) kan tänkas motverka synen på sex och samlevnad som renodlad sexualundervisning, men det behöver verkas för ett utvidgat, gemensamt språk

lärare kan använda för att tala om sex och samlevnad, bland annat för att kunna urskilja att många av de delar de dagligen berör i sin undervisning faktiskt *kan* räknas till kunskapsområdet. Samtliga lärare i min studie bedriver någon form av sex- och samlevnadsundervisning, men arbetet sker inte i samband med någon betydande reflektion. En pedagogisk implikation av detta blir att lärare saknar verktyg att sätta ord på sin praktik, men för att utveckla och förbättra arbetet krävs samarbete (Skolverket, 2014). Om orden för att beskriva arbetet är otillräckliga, blir det omöjligt att föra kontinuerliga diskussioner med kollegor som kan leda till förbättring och samverkan i lärarlagen. Om arbetet (som nu) sker i det tysta, missar vi svar på viktiga frågor. Vad behöver ingå? Var behöver fokus ligga? Vad är extra viktigt att prioritera just nu, utifrån situationen med just våra elever och på just vår skola? Gör vi inte detta, riskerar vi att förvräda elevers bild av sexualitet och i förlängningen också skada deras sexuella hälsa.

4.3. Slutsatser

Den viktigaste slutsatsen som kan dras utifrån denna studie är att lärare i årskurserna F-3 idag bedriver mycket arbete som faller under definitionen för sex och samlevnad, i motsats till vad tendenser i samhället pekat mot. De uppger att det faller sig naturligt att inkludera normbrytande perspektiv i sin undervisning, i stort sett dagligen. Det som dock också framkommer är att detta arbete ofta sker oreflekterat. Lärare saknar ord för att uttrycka vad det är de gör i klassrummen och det finns inget gemensamt språk för lärare som arbetar i årskurs F-3, som kan hjälpa till att definiera kunskapsområdet. Trots detta är lärarna dock entydiga på en punkt: sex och samlevnad är livsviktigt, skolans roll är vital, vi måste samtala om svåra frågor och skolans uppdrag att bedriva undervisning kring sex och samlevnad behöver stärkas omgående.

4.4. Vidare forskning

En liknande studie, men där utgångspunkten istället är att undersöka elevers upplevelser av sex- och samlevnadsundervisning, hade kunnat vara en tänkvärd fortsättning på detta arbete. Det vore av intresse att komplettera och kombinera lärarperspektiv med elevperspektiv, för att se om dessa båda bilder överensstämmer och i förlängningen kunna minska eventuella klyftor däremellan. Det skulle även kunna göras en uppföljningsstudie, gärna inom ett större geografiskt område, med ett högre deltagarantal och med en mer jämn fördelning av manliga och kvinnliga lärare, igen om några år, efter att de kommande läroplansförändringarna implementerats för att undersöka huruvida åtgärderna har fungerat som det är tänkt och faktiskt bidragit med några väsentliga skillnader. Vidare kan föreslås att en kvantitativ studie inom samma ämne vore lämplig att genomföra, detta för att undersöka huruvida de resultat jag visat i denna studie går att bevisa även med ett större urval. Genom att använda exempelvis enkäter som listar de fokusområden och alternativ som speglar det innehåll lärare i F-3 bör ta upp i sin sex- och samlevnadsundervisning, kan lärarna dessutom få hjälp att sätta ord på vad de gör dagligen utan att kanske veta om det och bidra till att de börjar samtala om sex- och samlevnadsfrågor som ett kollektiv. Det vore även intressant att se om den tendens som indikerats i detta arbete också visar sig stämma i ett större sammanhang och för resten av lärarkåren. Visar det sig att lärare faktiskt arbetar mer utbrett än vad de själva och samhället tidigare trott, skulle fokus i debatten kring sex och samlevnad kunna skiftas och för-

hoppningsvis istället hamna där det gör bättre nytta för att mer effektivt kunna bidra till tryggare undervisning för eleverna.

Referenser

- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality - 'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154-169.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Andra [reviderade] upplagan ed.). Stockholm: Liber.
- Centerwall, E. (2005). Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar. I *Hela livet: 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s. 35-46). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Da Silva, D., Guerra, O., & Sperling, C. (2013). Sex education in the eyes of primary school teachers in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil. *Reproductive Health Matters*, 21(41), 114-123. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(13\)41692-0](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(13)41692-0)
- Ejidokun, O., McNulty, D., Linnane, J., & Ramaiah, S. (1999). Sex education should begin in primary school. *BMJ*, 318(7175), 57-57.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1136/bmj.318.7175.57>
- Fredholm, P. (2020, 26 maj). Ungdomsmottagningar: Allt fler unga lär sig om sex genom porren. *VGRfokus*.
<https://vgrfokus.se/2020/05/ungdomsmottagningar-allt-fler-unga-lar-sig-om-sex-genom-porren/>
- Goldman, J. (2008). Responding to parental objections to school sexuality education: A selection of 12 objections. *Sex Education*, 8(4), 415-438.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14681810802433952>
- Goldman, J., & Coleman, S. (2013). Primary school puberty/sexuality education: Student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, 13(3), 276-290.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14681811.2012.719827>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3102/00346543070001025>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket.
- Nationalencyklopedin. (u.å.a). Heteronorm. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 18 maj från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/heteronorm>
- Nationalencyklopedin. (u.å.b). Norm. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 18 maj från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/norm>
- Qvarsebo, J. (2021). The moral regime of norm critical pedagogics - new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 62(2), 164-178.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1596961>
- RFSL. (2021, 17 mars). *Begreppsordlista*. <https://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/>

- RFSU. (2015). *Barns sexualitet – En vägledning*.
https://www.rfsu.se/globalassets/pdf/barnssexualitet_web.pdf
- Rädda barnen. (2019). *Stopp! Min kropp!*.
https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/handbocker/stopp-min-kropp/stopp-min-kropp_vagledning_2019.pdf
- Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
- Skolverket. (2014). *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans tidigare år : Jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen : årskurserna 1-6 (Stödmaterial)*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b478/1553965926629/pdf3360.pdf>
- Skolverket. (2019a). *Sex- och samlevnadsundervisning - en introduktion. Jämställdhet, sexualitet och relationer i läroplanerna*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4016>
- Skolverket. (2019b). *Uppdrag om förslag till ändringar i läroplaner avseende kunskapsområdet sex och samlevnad*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4306>
- Skolverket. (u.å.). *Varför byter ämnesområdet namn från Sex och samlevnad till Sexualitet, samtycke och relationer?*
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andringar-om-sexualitet-samtycke-och-relationer-i-laroplanerna/fragor-och-svar/varfor-byter-amnesområdet-namn-fran-sex-och-samlevnad-till-sexualitet-samtycke-och-relationer>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education – an evidence-informed approach*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- Utbildningsdepartementet. (2020, 3 september). *Bättre sexualundervisning för unga* [Pressmeddelande].
https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/09/battre-sexualundervisning-for-unga/?TSPD_101_R0=088d4528d9ab2000caa5cde11462ed7efe2b8e0db38a908643bb17fadbc58f1a34d7065ad5575b1f087068f5671430003120bd820928080f42f2ec37e0bb30f9d30acdb4d0112db355ab8c07c3c1a64751f502a42e790caff15804658002d64
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Walker, J., & Milton, J. (2006). Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: A comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. *Sex Education*, 6(4), 415-428.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14681810600982267>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). School-Based Education Programs for the Prevention of Child Sexual Abuse. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1049731515619705>
- Westling, E. (2021, 12 maj). 10-åringarnas krav till vuxna: Prata om kroppen och gränser. *SVT nyheter*. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/10-arigarna-borde-prata-om-det-mer>

- Westling, E. (2021, 12 majb). Studie: Hälften av 1000 fjärdeklassare utsatta för sexuella trakasserier. *SVT nyheter*.
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/studie-om-sexuella-trakasserier-i-mellanstadiet>
- World Health Organization. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education.
https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf
- Åkesson, E. (2016). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik.pdf>

Bilagor

Bilaga 1 – Informations- och samtyckesblankett för deltagande i intervjuundersökning

Hej!

Jag heter Olivia Hultkvist och läser min sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot årskurs F-3. Som en del i mitt avslutande examensarbete ska jag genomföra en empirisk datainsamling. Syftet med studien är att undersöka hur lärare som arbetar i årskurs F-3 ser på ämnet sex och samlevnad, samt hur och om de arbetar med dessa frågor i sin dagliga verksamhet.

Sex och samlevnad är något som diskuterats hett under senaste tiden och från och med 1 januari 2021 kommer nya examensmål att införas på samtliga lärarutbildningar, med syfte att stärka lärares kompetens inom ämnet. Med sex och samlevnad menas i det här sammanhanget frågor som rör bland annat relationer, jämställdhet, normer och identitet, enligt Skolverkets definition.

Med bakgrund av detta är jag intresserad av hur du som lärare i årskurs F-3 arbetar och jag vill därför intervjua dig. Intervjun beräknas ta ca. 30 minuter och kommer att spelas in. Denna inspelning kommer sedan att raderas efter att rapporten färdigställts och samtliga uppgifter kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig kommer ha tillgång till dem. Att delta i studien är helt frivilligt och du har när som helst möjlighet att avbryta ditt deltagande utan att behöva ange skäl. Samtliga uppgifter du lämnar kommer att vara anonyma och behandlas konfidentiellt, det kommer inte heller att framgå vilken skola du arbetar på. Uppgifterna kommer endast att användas i denna forskningsrapport och inte för något annat syfte. Med tanke på rådande omständigheter kan intervjun givetvis även genomföras digitalt eller över telefon.

Har du frågor eller funderingar är du när som helst välkommen att kontakta mig via mail eller per telefon.

E-post: -

Telefon: -

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att de uppgifter jag lämnar används för ovan nämnda studie.

Jag är medveten om att intervjun spelas in och att samtliga uppgifter jag lämnar kommer att behandlas konfidentiellt enligt vad som angivits ovan.

.....
Ort och datum

.....
Underskrift

Bilaga 2 – Intervjuguide

Jag börjar intervjun med att upprepa studiens syfte och bakgrund, samt de etiska ställningstaganden jag utgår från. Jag tydliggör även att deltagandet är helt frivilligt, samt att om någon fråga exempelvis gör respondenten obekvämt behöver hen inte svara. Jag påminner igen om att samtliga uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och inte användas i annat syfte än vad som tidigare angivits. Jag talar om att intervjun spelas in, men att inspelningen kommer raderas efter att examensarbetet slutförts.

Introduktion

Berätta lite om dig själv:

- Hur gammal är du?
- På vilken skola och i klass arbetar du? Hur länge har du arbetat där?
- Hur länge har du varit verksam som lärare?
- Hur ser din utbildningsbakgrund ut? Vilken typ av lärarutbildning (inriktning) har du gått och vilket år tog du examen?

Fokuspunkter/Teman

Hur ser du på ämnet sex och samlevnad?

- Vad tänker du på när du hör ”sex och samlevnad”?
- Hur ser du på ämnet?
- Vad tycker du om att det ska införas som obligatoriskt på lärarutbildningen för alla lärare, även lärare som utbildar sig mot F-3?
- Vad kännetecknar en bra undervisning i sex och samlevnad tycker du?
- Hur upplever du ämnet? Känsligt/okänsligt? Drar du dig för samtala om vissa delar?

Hur arbetar du med sex och samlevnad?

- Vad har du för upplevelser och erfarenheter av att arbeta med sex och samlevnad?
- På vilket sätt arbetar du med sex och samlevnad med de yngre barnen (huret)? Berör du exempelvis frågor om identitet, integritet, relationer, känslor, jämställdhet, normer, kärlek etc.?
- Pratar du med eleverna om kroppen/kompisar/*samtycke* – att kunna säga nej om något inte känns bra eller att förstå att någon annan inte vill?
- Planerar du för att samtala om sex och samlevnad i din undervisning, eller är undervisningen främst spontan, då frågor och diskussioner uppkommer hos eleverna? Till exempel i samband med specifika händelser eller konflikter?
- Vad väljer du att ta upp i din undervisning när den är planerad?
- Vilka teman samtalar du med eleverna om? Vad tycker du är viktiga delar att ta upp i sex- och samlevnadsundervisningen med yngre barn?
- Upplever du att några teman är mer utmanande att arbeta med än andra?
- Enligt Skolverket ska undervisningen i sex och samlevnad vara ämnesövergripande, ser du några särskilda utmaningar med det? Är vissa ämnen lättare/svårare att inkludera än andra?
- Är undervisningen i sex och samlevnad inkluderande för alla elever? Arbetar du på olika sätt med olika elever, exempelvis med avseende på bakgrund, kultur, kön eller socioekonomisk status?
- Är eleverna själva delaktiga i att bestämma vad undervisningen ska beröra?

- Upplever du några skillnader när det gäller att samtala om sex och samlevnad med eleverna idag, jämfört med när du var ny som lärare? Upplever du exempelvis en annan jargong hos eleverna/på skolan/i samhället, är det skillnad på hur eleverna ställer frågor?
- Har ditt arbete med sex och samlevnad utvecklats något under din tid som verksam?

Hur ser arbetet med sex och samlevnad ut på skolan?

- Finns det någon form av samsyn bland lärarna på skolan när det kommer till sex och samlevnad?
- Upplever du att du kan diskutera dessa frågor med andra lärare?
- Finns det ett intresse eller engagemang på skolan? Prioriteras dessa frågor av dig? I arbetslaget? Från skolledningen?
- Hur arbetar ni normkritiskt? Pratar ni om exempelvis HBTQI-frågor och heteronormativitet i skolan?
- Finns det tydliga riktlinjer för hur ni ska arbeta eller vad som ska ingå i sex- och samlevnadsundervisningen, kopplat till exempelvis ett gemensamt värdegrundsarbete?
- Upplever du att undervisningen i sex och samlevnad är ämnesövergripande och ständigt närvarande på skolan, eller är det något som uppkommer vid särskilda tillfällen, temadagar eller liknande?

Övrigt

- Är det något du vill lägga till eller något annat du kommit på som du tycker är centralt eller som jag inte har frågat om?

Följdfrågor

- Kan du utveckla/berätta mer om/ge exempel på...
- Varför tycker du att just det är extra lätt/svårt/viktigt...
- Kan du förklara hur du menar med...