



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

När trygghet bär det svåra ämnet

Elev- och lärarperspektiv på faktorer som påverkar
upplevelsen av trygghet inom undervisningen om
sexualitet, samtycke och relationer



Frida Bergendahl & Emelie Johansson
Ämneslärarprogrammet med inriktning åk 7-9 i biologi

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9BI2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT26
Handledare: Charlotte Lennartsdotter
Examinator: Ola Nordqvist

Nyckelord:

trygghet, sexualundervisning, sexualitet samtycke och relationer (SSR), klassrumsklimat, kompetens, inkludering, känsliga ämnen, relation, stöttning

safety, comfort, sexual education, classroom climate, competence, inclusion, sensitive topics, relationship, school support

Abstract

A sense of safety among both students and teachers is a fundamental prerequisite for successful teaching within the often controversial and sensitive subject area of sexual education. This systematic literature review examines which factors students and teachers perceive as influencing safety in the classroom during sexual education for students aged 10–19. The research field is limited, but four searches across two databases resulted in 20 included articles. The findings highlight both small, concrete factors and broader educational and societal influences. Students value teachers who demonstrate competence and engagement. Who are willing to address sensitive topics, and who create an open yet clearly structured classroom climate where questions are met with curiosity and the content reflects students' diverse backgrounds and experiences. At the same time, teachers emphasize the importance of a solid pedagogical foundation, continuous professional development, as well as support from school leadership and colleagues in order to create an inclusive and safe teaching environment. A sense of safety depends on the student–teacher relationship, the teacher's pedagogical and subject-matter competence, and the perception that the subject is prioritized both in schools and in society.

Sammanfattning

Att både elever och lärare känner sig trygga är en väsentlig grund för att undervisningen inom det ofta kontroversiella och känsliga kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer (SSR) ska vara framgångsrik. Denna systematiska litteraturöversikt undersöker vilka faktorer som elever och lärare upplever påverkar tryggheten i klassrummet under SSR-undervisning för elever inom åldersspannet 10-19 år. Forskningsområdet är smalt men fyra sökningar på två olika databaser resulterade i 20 inkluderade artiklar. Resultaten visar på såväl små konkreta faktorer som stora utbildnings- och samhälleliga faktorer. Elever värdesätter lärare som uppvisar kompetens och engagemang, vågar behandla känsliga ämnen och skapar ett öppet men tydligt avgränsat klassrumsklimat där frågor bemöts med nyfikenhet och innehållet är relevant för elevernas alla olikheter. Samtidigt betonar lärare vikten av en stabil pedagogisk grund, kontinuerlig kunskapsutveckling samt stöd från ledning och kollegium för att kunna skapa en inkluderande och trygg undervisning. Tryggheten vilar på en grund av lärare-elevrelationen, lärarens pedagogiska och ämnesinnehållsliga kompetens samt en upplevd uppfattning om att ämnet prioriteras i såväl skolan som samhället.

Förord

Följande arbete har sitt ursprung i ett intresse för kunskapsområdet SSR såväl som elevers trygghet i skolan. Det har även vuxit fram ur en avsaknad av kurser som behandlar SSR-området i vår pågående ämneslärarutbildning inom biologi åk 7-9. Arbetet har gett oss en tryggare grund att stå på i vår framtida undervisning inom området men också en fördjupad respekt för områdets komplexitet, både i och utanför klassrummet.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Charlotte Lennartsdotter och examinator Ola Nordqvist för betydelsefulla synpunkter och ett generellt stöd. Vidare vill vi också uttrycka vår uppskattning till Elin Johansson och Hans Olsson på RFSU för vägledning i utformning av detta arbete samt många värdefulla samtal som vidgat våra perspektiv. Något som är meningsfullt för oss, både som framtida yrkesverksamma lärare och som personer.

Innehållsförteckning

1 Introduktion.....	6
2 Bakgrund.....	7
2.1 Skolan och styrdokumentet.....	7
2.2 Läraren och sexualundervisning över tid.....	7
2.3 SSR som kunskapsområde idag.....	8
2.4 SSR och biologiämnet.....	9
2.5 Ämnets betydelse och ungdomsåren.....	9
2.6 Begreppet trygghet.....	10
2.7 Tryggheten i klassrummet och känsliga frågor.....	10
2.8 Syfte och frågeställning.....	11
3 Metodbeskrivning.....	12
3.1 Konstruktion av litteratursökning.....	12
3.1 Litteratursökning.....	12
3.3 Manuellt urval.....	12
4 Resultat.....	16
4.1 Klassrumsklimat och gruppdynamik.....	16
4.1.1 Ledarskap och studiero.....	16
4.1.2 Gruppindelning.....	17
4.2 Lärarens personliga faktorer och relation till eleverna.....	18
4.2.1 Lärare-elevrelationen.....	18
4.2.2 Lärarens ingång och reflexivitet.....	19
4.2.3 Tillit, konfidentialitet och anonymitet.....	20
4.2.4 Extern utbildare.....	21
4.3 Lärarens utbildning, kompetens och motivation.....	22
4.3.1 Ämneskompetens och utbildning.....	22
4.3.2 Motivation och självutbildning.....	22
4.4 Inkludering i undervisningen.....	23
4.4.1 Representation.....	23
4.4.2 Elevinflytande.....	24
4.5 Skolans betydelse.....	25
4.5.1 Övergripande skolkultur.....	25
4.5.2 Stöttning.....	25
5 Diskussion.....	26
5.1 Metoddiskussion.....	26
5.1.1 Begränsningar.....	27
5.2 Resultatdiskussion.....	27
5.2.1 Individnivå.....	28
5.2.2 Klassrumsnivå.....	29

5.2.3 Organisations- och samhällsnivå.....	31
5.3 Förslag på fortsatt forskning.....	33
5.4 Slutsats.....	33
Referenslista.....	35

1 Introduktion

Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR) är enligt Folkhälsomyndigheten (2025a) en stor och viktig del av den allmänna hälsan i samhället och hos individen genom livet. Det definieras som ett tillstånd av fysiskt, psykiskt, socialt och känslomässigt välbefinnande i relation till sexualitet och reproduktion. Det innebär också trygghet, självkännedom och självkänsla kring rätten att kunna fatta välgrundade och informerade beslut kring sin kropp och relationer. Därigenom blir tillgång till kunskap och stöd som främjar den rätten avgörande, där skolan ses som ungdomarnas främsta källa till information kring sexualitet och relationer.

Kunskapsområdet för sexualitet, samtycke och relationer (SSR) i skolan ger eleverna ett forum där de kan inhämta kunskap, ta del av olika erfarenheter och åsikter samt reflektera kring sexualitet, normer och relationer utifrån olika perspektiv. Undervisningen har möjlighet att bidra till elevernas välmående genom hela livet, men ämnet har låg prioritet och flera påvisade utvecklingsområden (Folkhälsomyndigheten, 2025b; Skolinspektionen, 2025). Eleverna lyfter bland annat en avsaknad av fördjupade diskussioner om relationer, hedersrelaterat våld och förtryck och samtal om samtycke i verklighetsnära situationer. Både elever och lärare menar att ett tryggt klassrumsklimat byggt på trygga och tillitsfulla relationer är avgörande i samtal om kontroversiella och känsliga frågor, som är en naturlig del av sexualundervisningen (Skolinspektionen, 2025). Relationen mellan lärare och elev är grundläggande för lärande, inkludering, meningsfullhet och elevernas välbefinnande generellt. Läraren behöver balansera mellan närhet och professionell distans, och samtidigt arbeta medvetet med maktförhållandet mellan sig själv och eleverna (Skolverket, 2025b). Den upplevda tryggheten i relationen och i klassrummet blir en central förutsättning för ett öppet och accepterande forum. Ett forum för en sexualundervisning som präglas av delaktighet och respekt, utan rädsla för att bli dömd. Här upplever både elever och lärare att det finns framgångsfaktorer samt utmaningar och hinder (Skolinspektionen, 2025). Att synliggöra faktorer som kan påverka den upplevda tryggheten under SSR-undervisning kan öka förståelsen för hur undervisningen kan utformas och utvecklas.

2 Bakgrund

Bakgrunden syftar till att belysa de centrala delar som utgör skolans uppdrag i relation till undervisning i sexualitet, samtycke och relationer (SSR). Inledningsvis presenteras skolans ramverk i form av styrdokument och läroplaner framtagna av Skolverket. Därefter följer sexualundervisningens utveckling över tid fram till idag, som följs upp av ämnets betydelse för ungdomar. Avslutningsvis introduceras begreppet “trygghet”. Både som ett pedagogiskt mål för lärande samt en förutsättning för sexualundervisning, då ämnet berör personliga och ibland känsliga frågor.

2.1 Skolan och styrdokumentet

Skolan regleras av en rad olika lagar och förordningar som riksdagen ansvarar för. Den mest omfattande är skollagen. Skollagen utgör en grundstruktur för hur den svenska skolan ska bedrivas samt vilka rättigheter och skyldigheter som skolor, tjänstemän och elever har (SFS 2010:800).

Skollagen ligger till grund för läroplanen som ämnar beskriva utbildningens värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer. Läroplanen är i sin helhet ämnesöverskridande men innehåller kursplaner för respektive ämne. Kursplanen för varje enskilt ämne utgör ramverket för hur läraren i fråga ska bedriva en främjande, ämnesspecifik undervisning. Kursplanen beskriver ämnets syfte, centrala innehåll och bedömningskriterier (Skolverket, 2022b).

Enligt kursplanen (grundskolan) och ämnesplanerna (gymnasiet) för biologi ämnar biologiämnet sammantaget utveckla elevernas förståelse av sig själva och sin omvärld. Undervisningen ska ge eleverna möjligheten att lära sig om naturen och människokroppen samt systematiskt pröva, granska, kommunicera och ta ställning till olika frågor och fenomen inom naturvetenskapen. I ämnets styrdokument är området *sexualitet, samtycke och relationer (SSR)* tydligt förankrat (Skolverket, 2022a, 2025a).

2.2 Läraren och sexualundervisning över tid

År 1955 blev det obligatoriskt med sexualundervisning i svenska skolor, i huvudsak under kursplanen för biologiämnet. Det betonades att ämnet berör känsliga frågor, men är av betydelse för elevernas individuella karaktärsfostran och som medborgare i samhället (Centerwall, 2005). Lärarens uppdrag var att leda ungdomar med ett alldagligt och förtroendeingivande förhållningssätt genom enklare kunskapsförmedling. De skulle vara medvetna om ämnets “naturliga blyghet” och agera med finkänslighet, samt förmedla en övergripande sund syn på sexualitet utan skam (Nordmark & Bolander, 2024).

Under 70- och 80-talet tog sexualundervisningen en mer självreflekterande inriktning (Centerwall, 2005). Kunskapsområdet blev *sex och samlevnad*, där läraren hade en neutral roll med ett objektivet kunskapsförmedlande anpassat efter elevernas vardagsspråk. Läraren

skulle dela samhällsbärande normer, men uppmuntra eleverna att utveckla egna uppfattningar och inte styra dem i någon värdemässig riktning (Nordmark & Bolander, 2024). Riskfaktorer fick större utrymme i och med upptäckt av hiv/aids. Moraliskt fokus på riskfaktorer visade sig leda till trots hos ungdomarna, de drog sig från att dela erfarenheter och funderingar för vuxna. Lärarens förtroende och tillit till unga blev viktigt för att bryta tystnaderna (Centerwall, 2005).

Ny läroplan 1994 stärkte skolans och rektorns ansvar (Centerwall, 2005). Dock blev lärarens roll vägledande på grund av vaga styrdokument, där lärarens förmåga att granska och reflektera över sina egna värderingar, personliga utveckling och relation till sex och samlevnad (reflexivitet) var av vikt för att förstå ungdomarnas önskemål. Detta skapade trovärdighet, men innefattade en tydlig gränssättning mellan det personliga och privata (Nordmark & Bolander, 2024). Sex- och samlevnadsundervisningen granskades av Skolverket 1999 som visade att rektorns och lärarens personliga engagemang i ämnet hade en avgörande roll för kvaliteten på undervisningen mellan skolorna (Skolverket, 2000).

Läroplanen förändrades 2011. Lärarens respekt, integritet och professionalitet var viktigt. Oavsett lärarens syn på sexualitet och värderingar skulle undervisningen bedrivas enligt lagar och styrdokument. Läraren som yrkesutövare skulle separeras från läraren som privatperson och samtal med elever var i fokus (Nordmark & Bolander, 2024). Läroplanen 2011 följdes upp av en granskningsrapport av Skolinspektionen 2018. Den visade brister i lärarens kompetens och avsaknad av delaktighet och inkludering av eleverna i innehållet (Skolinspektionen, 2018). Läroplansförändringar skedde 2022 där kunskapsområdet bytte namn till *sexualitet, samtycke och relationer (SSR)* med ett utökat och nyanserat innehåll. Det blev tydligare att sexualundervisningen numera är hela skolans ansvar och ställer krav på lärarens förmåga att navigera i ett komplext ämne. Både mellan fakta och värdegrundsarbete samt mellan lärarens privata sfär och professionella förhållningssätt (Gunnarsson m.fl., 2024; Nordmark & Bolander, 2024).

I nuläget är sexualundervisningen i de svenska skolorna hotad. En statlig utredning (SOU 2025:19) föreslår att alla skrivningar om sexualitet, samtycke och relationer ska strykas ur läroplanen och skolan värdegrundsarbete och mål. Skolans och rektorns övergripande ansvar tas således bort, samt att all ämnesöverskridande undervisning tas bort. Begränsat undervisning ska enbart lyftas i några få kursplaner som biologi, samhällskunskap och hem- och konsumentkunskap. Ansvaret läggs därmed på enskilda lärare. Samtidigt föreslår en annan utredning att det separata examensmålet i lärarutbildningar kopplat till sexualitet och relationer ska tas bort helt (SOU 2024:81).

2.3 SSR som kunskapsområde idag

SSR är ett ämnesöverskridande kunskapsområde. Detta i syfte att skapa förutsättningar för eleverna att reflektera över området utifrån olika perspektiv för att på så sätt utveckla en fördjupad förståelse (Skolverket, 2026a). I ämnets syfte inom samhällskunskapen tydliggörs

att eleverna ska ges möjlighet att möta frågor som rör identitet, relationer och möjligheter i relation till faktorer såsom bland annat kön och etnicitet. Enligt det centrala innehållet för ämnet historia ingår aspekter av ämnet såsom den historiskt skiftande synen på kön, sexualitet och jämställdhet. Utöver detta ingår SSR även i skolans likabehandling- och värdegrundsarbete (Skolverket, 2026b). Lärarens roll blir att agera som en aktiv samtalsledare där många perspektiv, åsikter och värderingar kommer till uttryck på ett tryggt och respektfullt sätt (Skolinspektionen, 2025).

2.4 SSR och biologiämnet

I kursplanen för biologi står det, i ämnets syfte, att elever genomgående ska få möjligheter att ställa frågor i syfte att främja elevens egen nyfikenhet och intresse för att lära sig om sig själv och omvärlden. I det centrala innehållet redovisas att undervisningen ska innehålla följande; “människans reproduktion, sexualitet och identitet samt frågor om relationer, kärlek, ansvar, samtycke och ömsesidighet. Sexuellt överförbara sjukdomar och preventivmedel.” (Skolverket, 2022a).

Biologiämnet behandlar SSR-området utifrån flera olika perspektiv. Dels ett rent biologiskt perspektiv i form av saklig fakta om till exempel reproduktion som biologisk process och könsorganens anatomi. Dels ett socialt perspektiv som bland annat innefattar samtycke och ömsesidighet. Dels ett samhällsperspektiv som berör frågor och etiska ställningstaganden kring aborträtt och kulturella traditioner med mera. I kommentarmaterialet tillhörande kursplanen för biologiämnet uppmärksammas SSR-området som ett konfliktkänsligt ämne (Skolverket, 2022a).

2.5 Ämnets betydelse och ungdomsåren

Resultat från en omfattande enkätbaserad befolkningsstudie visar att skolan är den främsta källan till information om sexualitet och relationer under tonåren, följt av vänner och sociala medier. Alla elever ska ha rätt till en omfattande och inkluderande undervisning om sexualitet och relationer. Detta för att stärka deras kunskaper om sig själva, deras förmåga att göra medvetna val samt agera i samhället utifrån normmedvetenhet. Kunskaper som behandlas i SSR-undervisningen främjar hälsosamma, ömsesidiga och respektfulla relationer (Folkhälsomyndigheten, 2025b). Undervisningen kan bidra till och har som ett mål att minska sexuellt överförbara sjukdomar, sexuella övergrepp och homofobi. Förutom att främja hälsosamma relationer ökar undervisningen medvetenheten om jämställdhet och mänskliga rättigheter samt ett kritiskt förhållningssätt hos ungdomar (Skolverket, 2026a). Människor har ett markant förhöjt behov av att passa in under just ungdomsåren. En studie i USA undersökte hur graden av konformitet beror på individens ålder och resultatet visar att graden av konformitet konstant ökar mellan 7-12 år för att sedan avta igen mellan 12-19 år (Constanzo & Shaw, 1966). Enligt en av statens offentliga utredningar är dessa åren då de ska ges möjligheten att utveckla en självständig identitet. För att det ska vara möjligt krävs en trygg och säker miljö där de kan utforska sig själva och sin omvärld (SOU 2003:127).

2.6 Begreppet trygghet

Det finns olika perspektiv på begreppet “trygghet”, som även bör ses som en subjektiv upplevelse snarare än en objektiv verklighet. *Psykologisk trygghet* innebär att individen vågar uttrycka sina tankar, osäkerheter och nyfikenhet utan att rädsla för negativa konsekvenser. Individen tar mellanmänskliga risker genom att till exempel uttrycka avvikande åsikter eller erkänna eventuell okunskap. I skolkontext innebär det att elever ställer frågor, delar sina erfarenheter och funderingar samt vågar delta i diskussioner utan rädsla att bli hånade eller dömda (Edmondson, 1999). *Epistemisk trygghet* handlar om att individen känner sig trygg i lärandet genom viljan att möta andras åsikter och perspektiv och med det även utmana sina egna föreställningar. I sexualundervisning kan epistemisk trygghet vara särskilt viktigt då innehållet utmanar till exempel olika värderingar, sexualiteter, normer, relationer och könsidentiteter (Lindfors, 2018). *Social trygghet* syftar till individens känsla av tillhörighet, att bli respekterad och inkluderad i gruppen. Relationer, social miljö och normer kring respekt är centralt för den sociala tryggheten (Skolverket, 2026b). *En relationell trygghet* byggs upp i interaktioner där tillit, respekt, närvaro och bekräftelse är centralt. Till exempel mellan lärare och elever (Aspelin & Persson, 2011). *Emotionell trygghet* utgör känslan av att vara accepterad för den man är, hörd, sedd och stöttad i sina uttryck och sårbarheter. Emotionell trygghet förstärks genom empati och förståelse från omgivningen, som skapar förutsättningar för tillit. Utan emotionell trygghet blir all annan trygghet svår att etablera (Veale et al., 2023).

Begreppet “trygghet” i resterande delar av denna litteraturöversikt syftar till en kombination av ovanstående definitioner. Samtliga begreppsdefinitioner utgör tillsammans en övergripande trygghet som är en förutsättning för effektivt lärande (Skolverket, 2022b).

2.7 Tryggheten i klassrummet och känsliga frågor

Att skolans framgång är starkt sammanlänkad med den upplevda tryggheten görs tydligt i styrdokumentet. Här beskrivs bland annat att “Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” samt att “undervisningen ska äga rum under trygga förhållanden” (Skolverket, 2022b).

Att känna sig trygg i klassrummet är en allmän förutsättning för lärande, både för elever och lärare. Klassrummet bör genomsyras av en studiero där eleverna känner sig sedda och hörda, inkluderade och befriade från kränkningar. Trygghet och lärande bygger således bland annat på tillitsfulla relationer, respekt för varandras olikheter och en varierad, tydlig och strukturerad undervisning (Skolverket, 2026b). Positiva relationer med lärare och klasskamrater uppges vara en framgångsfaktor för ett öppet och inkluderande diskussionsklimat, som bidrar till en undersökande undervisning under trygga förhållanden. Resultat från skolenkäten mellan 2010 och 2020 har dock visat på en svag negativ utveckling över tid gällande tryggheten i klassrummet, där studieron upplevs mycket mer bristande. Bestämda åsikter eller nedvärderande kommentarer som leder till tystnad eller stökigt klassrumsklimat uppges ha negativ påverkan på studieron (Skolinspektionen, 2025).

SSR-området är ett känsloladdat kunskapsområde där flertalet aspekter kan uppfattas kontroversiella (Norwald, 2025). Som tidigare nämnt syftar undervisningen till att diskutera identitet och normmedvetenhet samt förebygga bland annat kränkningar, sexuella övergrepp och homofobi (Skolverket, 2026a). Ett annat exempel på detta är SSR-undervisningen och religion (Reimers, 2025). SSR-undervisningen är inte i sig religiöst orienterad och det finns inget formellt religiöst motstånd mot SSR-undervisningens övergripande existens i Sverige. Däremot ställer sig flera religioner emot frågor såsom stärkta rättigheter för HBTQI+-individer, könsneutralitet och icke-heterosexuella giftermål. En utmaning är därför att undervisningen behöver vara medvetet utformad för att elever med religiös bakgrund ska tillåtas behålla sina individuella övertygelser samtidigt som undervisningen i sig bibehåller sitt inkluderande och jämställda förhållningssätt gentemot alla individer oavsett könsidentitet och sexuella läggning med mera (Reimers, 2025).

SSR-undervisning ställer särskilda och höga krav på en flerdimensionell trygghet (psykologisk, epistemisk, social, emotionell, och relationell), eftersom ämnet behandlar känsliga och personliga frågor. Kunskapsområdet SSR försätter både elever och lärare i en sårbar situation där tryggheten i klassrummet hos samtliga individer blir avgörande. En lärare som känner sig trygg vågar bemöta de känsliga frågorna inom området (RFSU, 2025). Elevernas möjligheter till att öppet diskutera och reflektera kring sexualitet och relationer med varandra är direkt beroende av ett tryggt klassrumsklimat. Det förutsätter också att läraren har genomtänkta strategier och förhållningssätt som uppmuntrar till fria åsikter och diskussioner. Lärarens arbete och medvetenhet med ett tryggt klassrumsklimat under SSR-undervisningen är av största vikt för att elever ska vilja eller våga prata, diskutera och vara nyfikna på ämnet (Skolinspektionen, 2025). En elev som känner sig trygg visar högre klassrumsengagemang vad gäller till exempel eget arbete, att följa instruktioner, ställa frågor och lyssna mer engagerat till läraren. För att detta ska vara möjligt krävs en tillit till läraren och innehållet (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Norwald, 2025). Sambandet mellan trygghet och engagemang gäller oavsett socioekonomisk bakgrund, individuell prestationsförmåga och psykiska hälsa. Även om särskilt sårbara elever med generellt lägre klassrumsengagemang upplever starkare behov av trygghet för att engagera sig (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016).

2.8 Syfte och frågeställning

Syftet med denna systematiska litteraturöversikt är att sammanställa och analysera forskning om elevers respektive lärares erfarenheter och upplevelser kring en känsla av trygghet kopplat till SSR-undervisning. Studien omfattar elever i olika utbildningssystem i åldrarna 10-19 år samt lärare som är yrkesverksamma inom samma åldersspann.

1. Vilka faktorer upplever elever påverkar tryggheten i undervisningen om SSR?
2. Vilka faktorer upplever lärare påverkar tryggheten när de undervisar om SSR?

3 Metodbeskrivning

Metoden som användes för att besvara dessa frågor var en systematisk litteraturöversikt, som sammanställer ett urval av befintlig forskning relevant för studiens frågeställning. Metoden utgår från en strukturerad sökning efter forskningsartiklar där tydliga nyckelbegrepp och sökord, strikta urvalskriterier och en noggrann kvalitetsgranskning är centralt.

3.1 Konstruktion av litteratursökning

Inledningsvis identifierades följande nyckelbegrepp tillhörande frågeställningarna: Elever, lärare, faktorer, trygghet, SSR, relationer, upplevelser, metoder och strategier. Begreppen översattes till engelska och flertalet synonymer tillsammans med likartade begrepp identifierades för att täcka ett så stort urval forskning som möjligt. Samtliga begrepp fördelades därefter i fyra olika sökblock, grupperade utifrån ämne, elev-/läarperspektiv, upplevelser och kontext. Utifrån dessa block konstruerades till sist två olika söksträngar i syfte att rikta sökningarna mot elev- respektive läarperspektiv. Figur ett redovisar söksträng ett och figur två redovisar söksträng två.

3.1 Litteratursökning

Litteratursökningen genomfördes genom två systematiska sökningar i vardera av databaserna Education research complete (ERC) och Scopus. ERC är en utbildningsvetenskaplig databas (EBSCO Information Services, u.å.) till skillnad från Scopus som är en tvärvetenskaplig (Elsevier, u.å.). Dessa databaser inkluderades på grund av deras stora utbud samt tillgång till fulltext och peer review-granskade artiklar. Syftet med att inkludera båda två var att, genom en kombination av en utbildningsvetenskaplig och en tvärvetenskaplig databas, möjliggöra en så omfattande forskningsöversikt som möjligt.

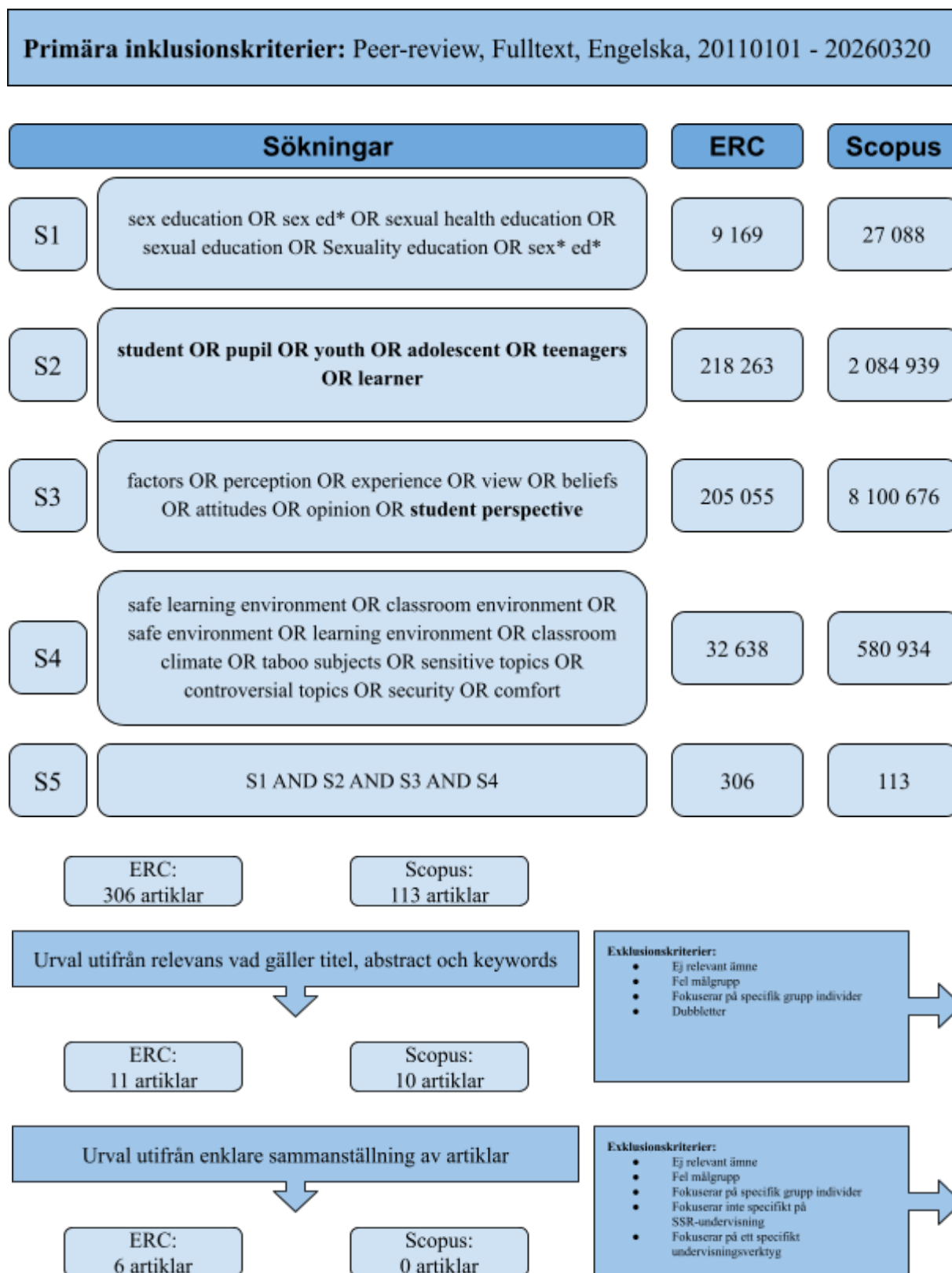
Litteratursökningarna genomfördes med två olika söksträngar, som utgjordes av en kombination av de fyra olika sökblocken, där båda söksträngar applicerades på vardera databaser. Söksträngarna innehåller både de booleska operationerna *OR* (för synonymer och likartade begrepp) och *AND* (för de olika grupperade nyckelbegreppen) samt trunkering (*). Specifikt för de två scopusökningarna var att citattecken användes för de sammanhängande fraserna. Ett exempel på detta är “sex education”.

3.3 Manuellt urval

De två söksträngarna applicerade på de två databaserna, resulterade i totalt 648 forskningsartiklar med potentiellt relevant innehåll för att besvara frågeställningen. De primära inklusionskriterierna i dessa sökningar var att artiklarna skulle vara formellt peer-reviewed, publicerade 2011 och framåt, finnas tillgängliga på engelska eller svenska samt i fulltextformat. Detta för att i största möjliga mån kunna säkerställa vetenskaplig kvalitet, tillgänglighet och aktualitet. De sökträffar som dessa sökningar gav granskades därefter utifrån titel, abstract och keywords där artiklar exkluderades utifrån följande kriterier;

ej relevant ämne, fel målgrupp, fokus på specifik grupp individer och dubletter bland de två olika databaserna. Efter detta steg genomfördes en ytterligare granskningsprocess där ett antal artiklar exkluderades efter ytlig genomläsning och kortare sammanfattning. Dels utifrån samma exklusionskriterier som tidigare men också utifrån två, något mer specifika kriterier. De artiklar som inte fokuserar på SSR-undervisning specifikt och de artiklar som fokuserar på ett specifikt undervisningsverktyg. Generellt utfördes ingen geografisk avgränsning. Detta grundas på att trygghet i klassrummet är relevant i olika kultur- och utbildningskontexter. Viss exkludering genomfördes dock av artiklar som riktade sig till specifika målgrupper inom avgränsade geografiska kontexter, särskilt i de fall där fokus låg på hur lokala förhållanden eller områdesspecifika omständigheter påverkade elever eller lärare. När den första söksträngen användes i Scopus databas genererades 113 sökträffar men samtliga exkluderades alternativt identifierades som dubletter av redan inkluderade artiklar. Därav tillkom inga nya artiklar genom den sökningen.

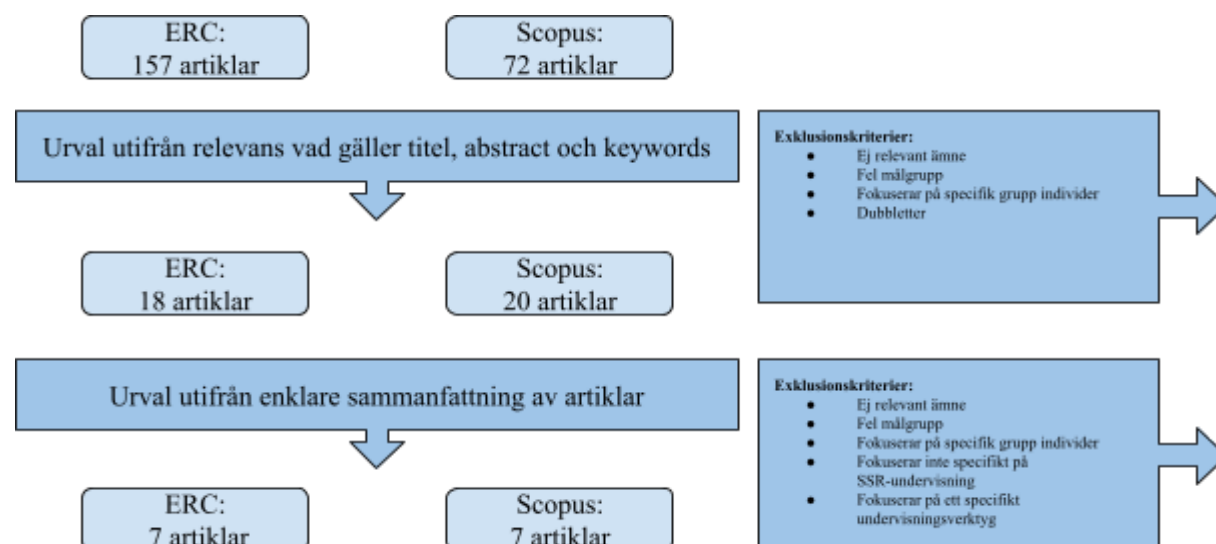
De artiklar som slutligen inkluderades är de i vilka deltagarna utgörs av elever i åldersintervallet 10–19 år, alternativt lärare som undervisar elever inom detta intervall. Artiklarna behandlar specifikt SSR (andra benämningar tillåts i artiklarna) och är relevanta för studiens frågeställningar. I artiklarna går begreppet SSR-undervisning under olika benämningar beroende på geografisk kontext och utbildningssystem. I resultatet används samlingsbegreppet “sexualundervisning”.



Figur 1: En översikt av söksträng ett, antal träffar i respektive sökning samt urvalsprocessen utifrån den söksträng som redovisas i figuren. Längst ned i figuren redovisas det antal artiklar som litteratursökningen slutligen resulterade i. De begrepp som är markerade i fetstil är de som skiljer sökning ett och två åt.

Primära inklusionskriterier: Peer-review, Fulltext, Engelska, 20110101 - 20260320

	Sökningar	ERC	Scopus
S1	sex education OR sex ed* OR sexual health education OR sexual education OR Sexuality education OR sex* ed*	9 169	27 088
S2	teacher OR schoolteacher OR educator	126 031	336 182
S3	factors OR perception OR experience OR view OR beliefs OR attitudes OR opinion OR teacher perspective	203 086	8 099 928
S4	safe learning environment OR classroom environment OR safe environment OR learning environment OR classroom climate OR taboo subjects OR sensitive topics OR controversial topics OR security OR comfort	32 638	580 934
S5	S1 AND S2 AND S3 AND S4	157	72



Figur 2: En översikt av söksträng två, antal träffar i respektive sökning samt urvalsprocessen utifrån den söksträng som redovisas i figuren. Längst ned i figuren redovisas det antal artiklar som litteratursökningen slutligen resulterade i. De begrepp som är markerade i fetstil är de som skiljer sökning ett och två åt.

4 Resultat

Litteratursökningen resulterade i 20 artiklar varav 9 med utgångspunkt i ett elevperspektiv, 8 i ett lärarperspektiv och 3 där båda perspektiv är representerade. Många av artiklarna berör ett helhetsperspektiv på upplevelser, erfarenheter och attityder kring sexualundervisningen generellt. Aspekterna som studeras är ofta hur undervisningen kan effektiviseras och vara mer framgångsrik, vilket innehåll som presenteras och lärarens leverans av undervisningen. Information om metod, syfte och deltagare för respektive artikel redovisas i bilaga 1. Utifrån artiklarnas resultat kunde särskilda teman och faktorer urskiljas för att besvara frågeställningarna: Elever och lärares upplevelser av faktorer som påverkar tryggheten under sexualundervisning. De större teman med tillhörande faktorer som urskiljdes var: klassrumsklimat och gruppdynamik; lärarens personliga faktorer och relation till eleverna; lärarens utbildning, kompetens och motivation; inkludering i undervisningen samt skolans betydelse.

4.1 Klassrumsklimat och gruppdynamik

Temat utgörs av de faktorer som identifierats utifrån klassrumsklimat och gruppdynamik. Faktorerna har applicerats på två underkategorier: Ledarskap och studiero samt gruppindelning.

4.1.1 Ledarskap och studiero

I en studie som genomfördes i USA identifierades ledarskapet i klassrummet som en stor utmaning, där både lärare och elever upplevde att känslan av trygghet påverkas av störande och omoget beteende från eleverna. Eleverna upplevde att de tappar fokus och lärarens egen trygghet påverkas av omogen respons från eleverna (Rose et al., 2019).

Vikten av ett stabilt och respektfullt klassrumsklimat framkommer i flera studier, där det är viktigt för eleverna att sexualundervisningen bedrivs i en trygg miljö. De både upplever och är oroliga för att bli utpekade och förlöjligade när de till exempel ställer frågor. Klassrum med blandade könsgrupper upplevs ofta extra sårbara (Kimmel et al., 2013; Pound et al., 2017; Seiler-Ramadas et al., 2019). Lärarens ledarskap i klassrummet uttrycks vara avgörande för tryggheten (Pound et al., 2017). Detta framhävs ytterligare i en studie som genomfördes med totalt 190 elever (Tucker et al., 2016). Att läraren blir utmanad i klassrummet av störande beteenden under till exempel diskussioner leder till att undervisningsmetoderna blir mer traditionellt lärarstyrda. Detta för att upprätthålla ordning. Eleverna upplevde i denna studie (Tucker et al., 2016) att den viktiga relationen till läraren och möjligheten att samtala om känsliga ämnen påverkas om diskussioner och samtal i klassrummet undviks. Läraren hamnade i en svår situation mellan att upprätthålla ordning och samtidigt bevara ett öppet och tillitsfullt klassrumsklimat för att bibehålla ett engagemang och en trygghet kring känsliga ämnen.

En studie i Kina (Xiong et al., 2020) fokuserade på nyexaminerade lärares förmågor och utmaningar under sexualundervisning. Även denna studie lyfte fram vikten av ett tryggt klassrum byggt på lärarens ledarskapsförmåga. Dock visade det sig att lärare saknar självförtroende för att ta sig an uppgiften. Detta uppfattades bero på att deras utbildning fokuserar mest på disciplin och en lärarcentrerad undervisning, snarare än ett tryggt och inkluderande klassrumsklimat.

I alla klassrum finns elever med olika bakgrunder, kulturer och åsikter. I en studie undersöktes hur läraren ska förhålla sig till detta (Szlachta & Champion, 2020). Studien benämner det som att vara en "kulturellt responsiv lärare" och lärare som intervjuades ansågs ha interkulturell kompetens (förstå, kommunicera med och respektera människor från olika kulturer). En framgångsfaktor visade sig vara att kunna känna igen och agera på gruppdynamiker i klassrummet. En lärare uttryckte vikten av att ha självförtroendet i att kunna markera om en elev är respektlös eller störande, utan att skämma ut eleven, för att upprätthålla en trygg miljö för samtliga. I en sådan situation är det samtidigt viktigt för elevernas känsla av trygghet att läraren erkänner och värderar olika perspektiv och åsikter. Flera lärare delade att de upplever att de lyckas skapa ett tryggt och stöttande klassrumsklimat där elever kommer till tals (Rose et al., 2019). Detta bland annat genom att sätta grundläggande regler för diskussioner och uppförande inför sexualundervisningen, gärna redan vid terminsstart. De menade att även om reglerna i sig inte tar bort problematiken med störande eller omoget beteende, så sätter det förväntningar på ett gott uppförande. Eleverna uppgav även att detta gör att de känner sig mer trygga i klassrummet.

4.1.2 Gruppindelning

Elever upplever att undervisning i mindre grupper utifrån biologiskt kön ger en känsla av trygghet samt säkerhet kring att till exempel ställa frågor under sexualundervisningen (Kånåhls et al., 2011; Seiler-Ramadas et al., 2019; Waling et al., 2020). I en svensk studie där högstadiel elever besökt en ungdomsmottagning blev eleverna vid besöket uppdelade i mindre grupper utifrån biologiskt kön, vilket kändes tryggt. De upplevde att pojkarna var mer frispråkiga, medan flickorna uttryckte oro kring att eventuellt behöva prata om sina sexuella erfarenheter eller funderingar i blandade könsgrupper. Detta med risken att bli stämplade som "horror" (Kånåhls et al., 2011). Pound m.fl. (2017) redovisar liknande resultat, där flickor upplevde verbal trakassering när de yttrade sig under sexualundervisningen, samtidigt tolkades det störande beteendet från pojkar som att de ville dölja sin okunskap i ämnet. Flickorna uttryckte att de föredrar att majoriteten av undervisningen sker i samkönade grupper. Pojkarna i studien föredrog blandade grupper, men samtliga förespråkade ändå mindre grupper då dessa ansågs vara lättare att kontrollera och därmed inbringa en känsla av trygghet.

Lärarna har en delad uppfattning gällande undervisning i blandade könsgrupper, där vissa uppskattar uppdelning medan andra menar att de känner sig "själsäkra" i att kunna hantera det störande beteendet som beskrivs ovan. De upplever därför inga störningar eller problem (Rose et al., 2019). Elever från flera studier var däremot tydliga med att även om en

uppdelning mellan könen skulle kännas tryggare, så är det viktigt för dem att undervisningen fortfarande presenterar samma innehåll. Till exempel de olika reproduktionssystemen, könsorganen och olika preventivmedel, för att få en omfattande sexualundervisning (Rose et al., 2019; Waling et al., 2020).

Sammanfattning

Störande beteende och rädsla för att bli utpekad upplevs vara en utmaning för tryggheten i klassrummet hos både lärare och elever. Val av undervisningsmoment och relationen till eleverna hämmas på grund av det. Detta kan dock underlättas med hjälp av strategier som regler för diskussion och gruppindelningar. Lärarens självförtroende gällande att agera i stunden, interkulturella kompetens och ledarskapsförmåga är avgörande för tryggheten.

4.2 Lärarens personliga faktorer och relation till eleverna

Temat utgörs av de faktorer som identifierats utifrån lärarens personliga faktorer och relation till eleverna. Faktorerna har applicerats på fyra underkategorier: Lärare-elevrelationen; lärarens ingång och reflexivitet; tillit, konfidentialitet och anonymitet samt extern utbildare.

4.2.1 Lärare-elevrelationen

Tucker m.fl. (2016) belyser att en tillitsfull relation mellan lärare och elev är en central faktor i sexualundervisning. Relationen präglas av ett vänligt och avslappnat bemötande där läraren visar förståelse och omtanke för svårigheter och funderingar som kan uppstå i ungdomen. Eleverna själva uttrycker uppskattning kring att ha en utomstående vuxen som "säger som det är" och förmedlar kunskap om reproduktion och sjukdomar, som sedan hjälper dem ta välgrundade och hälsosamma beslut kring sexualitet och relationer. De värderar en pålitlig och konsekvent lärare. Både genom konfidentialitet och ett stabilt bemötande, men även att lärarens eget beteende och agerande överensstämmer med de värderingar som lyfts fram i undervisningen.

I en studie med både lärare och elever (Brotman & Mensah, 2013) framhävs att inställningen till sexualundervisningen var mycket positiv. En av de stora anledningarna till detta var relationen till en specifik lärare och hans tillvägagångssätt i undervisningen. Egenskaper som lyftes fram var att läraren var tydlig, rak, ärlig, fick dem att känna sig trygga med att ställa frågor samt lärarens uppvisade intresse i att diskutera det mesta. En elev uttryckte att han tog sig an frågorna som "vilket matteproblem som helst", vilket gjorde att hon kände sig trygg med att ställa fler frågor. Tryggheten stärktes av att han besvarade frågor så de förstod, "på deras nivå" och utan att döma, vilket även belyses av Tucker m.fl. (2016) som en respektingivande faktor hos läraren. Även hans genuina intresse för eleverna och deras lärande lyste igenom och uppskattades av eleverna (Brotman & Mensah, 2013). Detta stärks även i andra studier såsom Allsop och Anderman (2022). Lärarens personliga entusiasm för ämnet, tydliga respekt och värdering av elevernas perspektiv samt vilja att hjälpa eleverna att förstå och hantera känsliga ämnen minskade elevernas risktagande kring sexuell hälsa (Allsop & Anderman, 2022).

De elever som i en studie (Kånåhols et al., 2011) besökte ungdomsmottagningen identifierade önskvärda karaktärsdrag hos utbildaren, bland annat humor. Det fick dem att känna sig mer avslappnade med att ställa frågor kring ämnen som annars kunde upplevas ovant eller pinsamt. De värderade även att utbildaren kände sig bekväm, motiverad och hade erfarenheter och kunskaper i att samtala om sex. Detta skapade både trovärdighet och trygghet för eleverna (Kånåhols et al., 2011).

Enligt Dickson m.fl. (2024) bör läraren som håller i sexualundervisningen vara bekväm i sin egen relation till sex och sexuella relationer. När läraren skyndar igenom vissa svåra eller känsliga ämnen kan det förstärka stigmatiseringen och skam hos eleverna, vilket leder till att de inte vill tala eller ställa frågor. Andra egenskaper som värderades högt var att läraren är inkluderande, öppen för diskussioner, lyfter flera kulturella perspektiv, informerar om lagar, rättigheter och resurser samt har förmågan att separera sina egna värderingar från undervisningen (Dickson et al., 2024).

4.2.2 Lärarens ingång och reflexivitet

Szlachta och Champion (2020) lyfter den begränsade forskningen om hur lärare kan förbereda sig för att undervisa om sexualitet och relationer för elever med olika kulturella bakgrunder och värderingar. Lärarens egen bakgrund, kultur, åsikter och värderingar blir således oundvikligen en del av undervisningen och behöver tas i beaktning för ett inkluderande, tryggt och öppet klassrumsklimat. I ett klassrum tillkännagav en elev sin graviditet, och läraren beskrev sin initiala och interna reaktion som "chockad och besviken". Läraren reflekterade i stunden och separerade egna värderingar från elevens värderingar och sammanhang, och kunde istället bistå eleven med stöttning utan att framstå som dömande (Szlachta & Champion, 2020). Elever efterfrågar en lärare som är bekväm och trygg med att diskutera känsliga ämnen, samtidigt som de uppger erfarenheter kring att läraren tar med sig just sina egna åsikter och värderingar in i sexualundervisningen. Detta menar eleverna påverkar lärarens trovärdighet och objektivitet, och att lärarens ibland obekväma förhållningssätt utmanar förmågan att genomföra undervisningen på ett effektivt sätt (Szlachta & Champion, 2020; Waling et al., 2020).

I en studie i Bangladesh (Khan et al., 2020) identifierades följande. Lärare upplever att det är socialt riskabelt att samtala om ämnet trots deras position som kunskapsförmedlare. Om lärare bär på rädsla eller skam när de samtalar om sex, kroppen och relationer riskerar de att undvika vissa ämnen, vilket i sin tur kan förstärka elevernas känsla av att det är skamfullt eller förbjudet att prata om (Khan et al., 2020). Som tidigare nämnts är det viktigt att lärare känner igen och reflekterar kring sina egna känslor och reaktioner i klassrummet (inför, i stunden och efter undervisningen). Hur de förstår sin egen och elevernas kontext och kulturella begränsningar och separerar dem samt uppmanar eleverna till självreflektion och kritiskt tänkande (Khan et al., 2020; Szlachta & Champion, 2020).

Som en del av en större studie i Sverige (Fingalsson, 2024) intervjuades vuxna individer på olika grundskolor. Ett urval av dem som intervjuades framhövdes och dessa individers resultat

sammanställdes då samtliga av dem lyfte hur deras könstillhörighet, ålder och sexualitet påverkade undervisningen i klassrummet. En av lärarna menade att hennes lite högre ålder och det faktum att hon identifierade sig som kvinna verkade ha sina fördelar i sexualundervisningen, i jämförelse med hennes kollegor. Hon uppfattades, enligt henne själv och elevernas uttalande, som "neutral" och en "modersfigur". Något som gjorde henne lättillgänglig för eleverna. Hon beskrev sig själv som "tant", som enligt författaren är ett tvetydigt, kulturellt konstruerat begrepp. Det syftar både till en föråldrad och avsexualiserad form av femininitet samt en auktoritär och ibland rebellisk kvinnlig figur. Hon kände sig trygg i sin professionella auktoritet, då hon inte hade några problem med att påpeka störande beteenden och ifrågasätta intentioner med elevernas kontroversiella frågor. Hennes erfarenheter med området var användbara i undervisningen samtidigt som dessa förstärkte heteronormativitet samt traditionella könsmonster. Detta till följd av att hennes livserfarenheter som kvinna i ett heterosexuellt förhållande hade sina fördelar i att, enligt henne, enkelt bemöta och besvara många av elevernas funderingar (Fingalsson, 2024).

Manliga lärare upplever att de känner sig obekväma med att hålla i sexualundervisning, framförallt för tjejer (Fingalsson, 2024). Detta stämmer även överens med elevernas uppfattning, där eleverna i Rose m.fl. (2019) upplevde obehag när läraren till exempel skulle förklara reproduktionssystemet hos det motsatta könet än deras eget. Enligt Fingalsson (2024) menar manliga lärare att de behöver vara mer försiktiga och genomtänkta i sin undervisning. Att de behöver framhäva en trygg maskulinitet som bryter mot stereotypa maskulina normer. Till skillnad från "tanten" som nämns ovan använde sig de manliga lärarna sällan av sin egen kropp eller personliga erfarenheter i pedagogiskt förstärkande syfte (Fingalsson, 2024). När lärare delar egna erfarenheter och svårigheter kan det göra dem mer relaterbara och skapa en närmare relation till eleverna, kanske mest till elever med samma könstillhörighet. I och med detta är det dock viktigt att lärare förstår, som könade individer, hur de både kan förstärka och utmana könsmonster (Tucker et al., 2016).

4.2.3 Tillit, konfidentialitet och anonymitet

Utöver grundläggande regler för klassrumsklimatet presenterar Rose m.fl. (2019) att en anonym frågelåda underlättar för känslan av trygghet under sexualundervisningen. Eleverna har då möjlighet att ställa obekväma frågor innan, under och efter lektionerna, som läraren därefter läser igenom på egen hand för att sedan besvara inför klassen. Om behovet finns och om eleven skrivit sitt namn kan läraren också följa upp individuellt med ytterligare information eller förtydligande. Att läsa igenom frågorna innan beskrevs som viktigt för att lindra obehag och ångest för eleverna att ställa frågor inför klassen, och minimerar därmed potentiella hån från klasskamrater när frågan yttras.

En studie visar på att en genomarbetad tillit eleverna emellan kan öka engagemang under sexualundervisningen (Pound et al., 2017). Elever menar att distanstagande undervisningsmetoder och diskussioner, som att använda påhittade exempel, gör att de inte uppfattar området som lika meningsfullt och engagerande. Läraren bör ha satt grundläggande regler för klassrumsklimatet som då även omfattar konfidentialitet och respekt mellan elever

för att öka möjligheter och viljan att diskutera egna erfarenheter och funderingar. Detta leder till en övergripande känsla av trygghet under sexualundervisningen.

Som tidigare nämnts är en viktig aspekt för en tillitsfull relation mellan lärare och elev, är att läraren är pålitlig i sin hantering av känslig information. Elever upplever att relationen till läraren inte alltid sträcker sig utanför klassrummet. Något som har negativ inverkan på pålitligheten och tryggheten (Tucker et al., 2016). Eleverna hade enligt Tucker m.fl. (2016) delade åsikter och oro kring att anförtro sig till läraren med känslig och personlig information på grund av rädslan för att läraren skulle "skvallra" och sprida det vidare till andra lärare på skolan.

4.2.4 Extern utbildare

I relation till ovanstående stycke uttryckte en 15-årig elev, i en studie om perspektiv och upplevelser kring effektiv sexualundervisning, följande: "Nurses only and not teachers because [teachers] know you, judge you, and they like to talk about you" (Kimmel et al., 2013, s. 177). Ungdomar i flera studier uttrycker en önskan om att sexualundervisningen ska bedrivas av en extern och specialiserad utbildare i området. De upplever att en extern person ökar känslan av trygghet och pålitlighet på grund av sina kunskaper, professionella och objektiva framtoning, icke-existerande relation till eleverna och att den externa utbildaren därmed inte är lika dömande (Kånåhols et al., 2011; Kimmel et al., 2013; Pound et al., 2017; Waling et al., 2020).

Vissa elever känner att den redan etablerade relationen till sin ordinarie lärare är fördelaktig i samtal om känsliga ämnen, men majoriteten tycker alltså motsatsen. Vissa uttrycker också en oro kring att deras frågor eventuellt kan påverka betygen (Kånåhols et al., 2011). Andra elever menar att den redan etablerade relationen med ordinarie lärare kan ta skada och att den maktbalans som finns mellan lärare och elev kan "sudda ut gränser" när personliga och känsliga frågor ska diskuteras (Pound et al., 2017).

I Kanada (Black et al., 2024) genomfördes 15 intervjuer med lärare. En personlig faktor som lyfts fram som ett hinder är att många av lärarna kommer från en generation av bristande sexualundervisning i sin egen uppväxt, och att de sällan rådfrågar varandra till följd av detta. Att ta in en extern utbildare med expertis i ämnet upplevdes inspirera och hjälpa även lärarna att utveckla sina egna kunskaper, färdigheter och trygghet (Black et al., 2024).

Sammanfattning

Sammantaget framträder en tillitsfull relation mellan lärare och elev, både i och utanför klassrummet, som central för trygghet i sexualundervisningen, där konfidentialitet är särskilt viktig. Elever värderar en bekväm, tydlig och engagerad lärare som möter dem på deras nivå. Samtidigt kan lärarens egen bakgrund, kultur, kön, ålder och personliga värderingar påverka undervisningen. När lärare undviker känsliga ämnen riskerar det att förstärka skam och stigmatisering, medan strategier som anonym frågelåda och verklighetsnära exempel kan öka delaktighet och meningsfullhet. Externa utbildare upplevs ofta som objektiva och pålitliga,

men kan samtidigt sakna den etablerade relationen som kan bidra till ökad trygghet i undervisningen.

4.3 Lärarens utbildning, kompetens och motivation

Temat utgörs av de faktorer som identifierats utifrån lärarens utbildning, kompetens och motivation. Faktorerna har applicerats på två underkategorier: Ämneskompetens och utbildning samt motivation och självinläring.

4.3.1 Ämneskompetens och utbildning

Lärarens kompetens och kunskaper inom ämnet för sexualundervisning värderas högt och kan påverka både känslan av trygghet och bekvämlighet, hos elever såsom lärare. Lärarens trygghet och bekvämlighet med ämnet avspeglar sig direkt på elevernas trygghet i klassrummet och dess vilja att engagera sig i innehållet. Många lärare menar att deras utbildning för att kunna genomföra sexualundervisning på ett framgångsrikt sätt är bristande, och ofta obefintlig (Black et al., 2024; Brotman & Mensah, 2013; Burns & Hendriks, 2018; Byers et al., 2024; Pound et al., 2017). Xiong m.fl. (2020) lyfter som tidigare nämnts att lärarens utbildning i ledarskap och hur ett tryggt klassrumsklimat skapas är bristande och påverkar sexualundervisningen negativt.

Trots att lärare ibland känner att de har kunskap och rätt utbildning i ämnet upplever många att det är svårt att svara på elevernas frågor, oftast frågor om sexuell läggning och könsidentitet. Enligt Rose m.fl. (2019) noterade eleverna lärarens obehag och oro kring detta, ofta genom att läraren undvek ämnen. Många elever har dock förståelse för att läraren inte kan veta exakt allt (Dickson et al., 2024). Tilliten i situationer där läraren hindras av okunskap bygger istället på att läraren kan vägleda eleverna till rätt information (Dickson et al., 2024).

Brotman och Mensah (2013) redovisar i sina resultat att en stor del av elevernas uppskattning av en specifik lärare låg i hans mycket goda ämneskunskaper, i kombination med hans relationella arbete som presenterats tidigare. En studie i Kanada (O'Sullivan et al., 2025) visar på ett tydligt samband mellan lärarens utbildning, erfarenhet, trygghet samt motivation och dennes kvalitet på undervisningen. De lärare med mer kunskap och erfarenhet, större motivation till att både lära ut och lära sig själv tenderade skatta kvaliteten på sin undervisning högre.

4.3.2 Motivation och självinläring

I Kanada (Byers et al., 2024) intervjuades 412 lärare. Studien visade att lärare, snarare än att nöja sig med den bristande utbildning som erbjuds, försöker höja kvaliteten och sin egen kompetens genom självstudier. Det gjordes även tydligt att självstudier var starkt kopplade till lärarens trygghet i att undervisa om sexuell hälsa (Byers et al., 2024).

Trots att läraren värdesätter kunskap i sexualundervisning och ledarskap, både för sin egen och elevernas känsla av trygghet i undervisningen, så uppger de att det finns hinder i motivationen till att själva söka information och bygga kompetens. Dessa hinder var tidsbrist

på grund av redan hög arbetsbelastning samt att lönen inte motsvarar den arbetsbelastning och ansträngning som krävs (Xiong et al., 2020).

Många lärare uttrycker att sexualundervisningen känns viktig att genomföra, och att de är motiverade vad gäller att ge eleverna information och kunskaper om deras rättigheter (Black et al., 2024; Xiong et al., 2020). Samtidigt ser de syftet i att inkludera sex-, relations- och könsidentitetsfrågor i andra ämnen för att eleverna ska ha flera vuxna personer i sin omgivning som kan svara på deras frågor och funderingar. Framförallt belyses motivation kring att lyfta minoritetsgrupper och interkulturella perspektiv för att alla ska känna sig trygga och representerade. Motivationen tycks härstamma från personliga och interna faktorer, då några identifierar sig som en sexuell och/eller könsminoritet, alternativt har minoritetsgrupper i sin närhet. Motivationen till en mer omfattande och inkluderande sexualundervisning kan tydas komma från egenupplevda stigmat (Black et al., 2024).

Sammanfattning

Både lärare och elever värderar lärarens kunskap och kompetens högt för att skapa trygghet i sexualundervisningen, vilket även påverkar elevernas intresse och engagemang. Samtidigt är lärarutbildning inom området ofta bristande eller obefintlig, vilket kan leda till osäkerhet och otrygghet. Lärare kan med detta undvika vissa ämnen, trots att elever efterfrågar ärlighet och vägledning till tillförlitlig information. Lärare försöker ofta utveckla sin undervisning genom erfarenhet och självinläring, där motivationen ibland grundas i egna erfarenheter av stigma. Dock begränsas detta arbete ofta av hög arbetsbelastning, tidsbrist och bristande förutsättningar.

4.4 Inkludering i undervisningen

Temat utgörs av de faktorer som identifierats utifrån inkludering i undervisningen. Faktorerna har applicerats på två underkategorier: Representation samt elevinflytande.

4.4.1 Representation

Ett genomgående tema är elevers många upplevelser av en bristande representation (Dickson et al., 2024; Roberts et al., 2020). I en studie genomfördes djupintervjuer med gymnasieelever där samtliga deltagare själva identifierade sig som HBTQI+ och icke-vit. Alla elever förutom två upplevde att innehållet och undervisningen sällan stämmer överens med deras egna upplevelser (Roberts et al., 2020). I en annan studie (Dickson et al., 2024) framkom ytterligare stöd för att undervisningen brister vad gäller inkludering. Eleverna uttryckte en önskan om att lärarna i större utsträckning ska ta hänsyn till kulturell mångfald och inkludera HBTQI+-perspektiv. En före detta elev beskrev enligt följande "I had to figure out anything useful for myself by myself. Nothing I learned in that class actually applied to me at all" (Dickson et al., 2024, s. 489).

En elev beskrev i studien av Roberts m.fl. (2020) att när samkönade relationer representerades så var det alltid med en koppling till könssjukdomar vilket mest förstärkte de negativa stereotyperna. En annan elev i samma studie berättade att den undervisning om

könssjukdomar som hon genomgått endast hade berört heterosexuellt sex vilket resulterat i att hon som homosexuell inte kunnat relatera informationen till sig själv. En konsekvens av upplevelser som dessa är att många elever inte upplever sig ha ett tryggt klassrum och när de känner sig exkluderade så vågar de inte ställa frågor eller diskutera ämnen som de anser är relevanta (Roberts et al., 2020).

Lärare belyser i en av studierna (Szlachta & Champion, 2020) själva vikten av att vara medveten och reflektera över var eleverna som är närvarande i klassrummet kommer ifrån och vad de för med sig in i undervisningen; deras samhälleliga kontexter, värderingar, kulturer och olika erfarenheter. Läraren har i och med detta möjlighet att arbeta proaktivt och förutspå eventuella reaktioner hos eleverna i sexualundervisningen. En framgångsfaktor för inkludering är att presentera kända fakta om elevernas uppfattningar eller erfarenheter, och samtidigt lyfta alternativa perspektiv som skiljer sig från gruppen. Lärarna menar att deras roll är att delge information, inte att försöka påverka och ändra någon. Inkludering och interkulturell kompetens uppnås genom att integrera både likheter och olikheter i klassrummet (Szlachta & Champion, 2020).

4.4.2 Elevinflytande

Lärare beskriver ofta att de försöker skapa delaktighet och bygga klassrumsmiljön på pelare av demokratiska värderingar. Detta tenderar dock att genomföras utan utvärdering av den faktiska effekten på eleverna (Szlachta & Champion, 2020). Lärare som enligt Szlachta och Champion (2020) ansågs vara inkluderande uppgav att de bjöd in eleverna till att uttrycka sina åsikter fritt i ett klassrum där ledarskapet delades mellan lärare och elever. Dessa lärare arbetade dessutom med intentionen att låta eleverna själva reglera och hantera olika åsikter och klassrumsdynamiker, utan att låta diskussioner gå överstyr eller utvecklas till personangrepp. En lärare gav ett exempel där en manlig elev yttrade förnedrande och förminskade ord om kvinnor. Efter ett individuellt samtal med eleven (utan framgång) öppnade läraren upp diskussionen i helklass och lät de andra eleverna yttra känslor och åsikter i ämnet. Resten av eleverna skapade ett forum med andra sociala normer som talade för motsatsen, utan att peka ut den enskilda eleven, och reglerade därmed dynamiken i frånvaro av ett direkt ingripande från läraren (Szlachta & Champion, 2020).

Det görs tydligt att elever uppskattar möjligheten att få vägleda eller bistå lärare med nya perspektiv på innehållet. En elev beskrev att denne vid ett tillfälle tillfört ett queer-perspektiv till lärarens undervisning, något som kändes viktigt för eleven och dess trygghet. En annan elev betonade vikten av att få möjligheten att ge feedback till läraren på undervisningen för att därigenom utveckla kommunikationen. Detta motiverade eleven genom att lärare borde försöka "understand a teenager's mind a little more, so they know how to actually speak to it." (Dickson et al., 2024 s. 489).

Sammanfattning

Elever upplever brister i representation och inkludering i sexualundervisningen, särskilt gällande kulturell mångfald och HBTQI+. Ett riskfokuserat perspektiv på samkönade

relationer kan förstärka negativa stereotyper och bidra till att elever i minoritetsgrupper känner sig exkluderade och mindre trygga att yttra sig. Lärarens uppdrag blir därför att reflektera över och ta hänsyn till elevers olika kontexter, kulturer och värderingar samt presentera flera perspektiv utan att försöka förändra individers identitet. Delat ledarskap och elevinflytande i undervisningen lyfts som betydelsefulla faktorer för ökad inkludering och trygghet.

4.5 Skolans betydelse

Temat utgörs av de faktorer som identifierats utifrån skolans betydelse. Faktorerna har applicerats på två underkategorier: Övergripande skolkultur samt stöttning.

4.5.1 Övergripande skolkultur

En studie (Burns & Hendriks, 2018) visade att en effektiv sexualundervisning främjas av ett övergripande arbete på skolan. Stödet eller frånvaron av stöd från parter såsom skolledning, hälsoteam och vårdnadshavare visade sig ha en tydlig effekt på upplevelsen av undervisningen i klassrummet (Burns & Hendriks, 2018). Lärare uppgav att de känner sig isolerade och omotiverade på grund av bristande stöttning och upplever att skolans fokus på prov samt betyg är anledningen till att sexualundervisning inte värderas högre (Xiong et al., 2020). Skolans övergripande miljö avspeglas på klassrummets upplevda trygghet enligt Roberts et al. (2020). Elever som identifierar sig med HBTQI+ och/eller annan etnicitet än normen upplever att det är svårare att ställa frågor eller diskutera relevanta ämnen, och att det beror mycket på om de känner sig exkluderade i det övergripande skolklimatet.

Elever lyfte i Brotman och Mensah (2013) att de kände sig "lyckligt lottade" kring den sexualundervisning de hade på skolan, och var "tacksamma" för att skolan prioriterar ämnet. Den positiva responsen från eleverna kopplades till deras relation och respekt för en specifik lärare, som nämnts i tidigare avsnitt. Skolan prioriterade även att försöka förse eleverna med resurser och stöttning utanför klassrummet gällande funderingar kring sexuell identitet och hälsa, både genom lärare men även annan personal på skolan. Denna typ av stöttning och tillgänglighet informerade man om under sexualundervisningen, vilket eleverna kände sig trygga med att utnyttja vid behov. Bragg m.fl. (2022) gör det också tydligt att skolans fysiska utformning är en faktor för elevernas upplevda trygghet. Där beskrivs bland annat att eleverna på en skola upplevde brist på utrymmen där de kunde prata öppet med läraren och därmed inte kände sig trygga att ställa frågor. Detta till följd av dels arkitektoniska begränsningar men också ledningens prioriteringar av utrymmen.

4.5.2 Stöttning

Lärare som får fortbildning initierat av till exempel skolan upplever att deras trygghet i klassrummet ökar och de känner sig mer förberedda. Det hjälper dem bland annat med bekvämligheten att samtala om känsliga ämnen samt hur man kan hantera olika klassdynamiker. Oftast genom att testa material samt öva på olika strategier och metoder tillsammans med kollegorna (Rose et al., 2019).

Många lärare har positiva erfarenheter av kollegial stöttning. En lärare uttryckte att få observera andra lärare gav henne fler verktyg och ett bättre självförtroende i att själv undervisa inom området för sexualundervisning (Black et al., 2024). Det finns också en hög avsaknad och efterfrågan av kollegial stöttning (Black et al., 2024; Burns & Hendriks, 2018; Byers et al., 2024). En sakkunnig lärare inom sexualundervisning upplevde att många lärare önskar stöd och tog därför fram personliga övningar och workshops så att lärarna fick öva tillsammans (Black et al., 2024).

Sammanfattning

Sammantaget framgår att en effektiv sexualundervisning främjas av skolans övergripande arbete och prioritering av ämnet. Stöttning och normmedvetenhet utanför klassrummet för både lärare och elever från andra lärare, skolledning, hälsoteam och vårdnadshavare spelar stor roll för tryggheten i att lära ut och lära om ämnet. Elever saknar förutsättningar som fysiska utrymmen där man kan samtala öppet. Lärare uppger ökad trygghet när de erbjuds fortbildning, från skolan eller kollegor.

5 Diskussion

5.1 Metoddiskussion

Studien baserades på en systematisk litteraturoversikt där två olika söksträngar användes på två databaser, vilket resulterade i sammanlagt fyra olika sökningar. Artiklar exkluderades respektive inkluderades därefter utifrån specifika kriterier och slutligen kvarstod 20 artiklar vars resultat sammanställdes för att besvara de två frågeställningarna. Syftet med valet av denna metod var att få en övergripande bild av vad forskningen säger i världen inom den begränsade tidsramen för arbetet.

Sökningarna resulterade i ett rimligt antal sökträffar och att 27 dubletter identifierades tyder på att sökningarna tillslut uppnådde en viss mättnad samt att området är förhållandevis smalt. Många av de studier som förekom i sökningarna har ett stort fokus på ämnets innehåll snarare än de omgivande faktorerna för undervisning. Det skulle kunna bero på att söksträngarna inte var tillräckligt träffsäkra. Många försök gjordes dock med att byta ut begrepp mot alternativa synonymer eller strukturera om i nya sökblock men dessa försök resulterade inte i fler relevanta artiklar, snarare fler eller andra icke relevanta. Detta ger ytterligare stöd för att det inte finns så mycket forskning inom detta område. Med detta i åtanke så hade sökningar på fler databaser än de två valda resulterat i en bredare översikt över forskningsområdet.

Urvalsprocessen utfördes utifrån konkreta urvalskriterier. Detta för att säkerställa att urvalet skedde på så objektiv grund som möjligt. Trots detta så genomgick urvalsprocessen av ett visst mått av subjektivitet då den baserades på genomläsning av artiklar i relation till en tolkning av de uppställda kriterierna. Det går inte att undvika bias när urval och exkludering

sker utifrån tolkning. På liknande sätt är det önskvärt med konkreta resultat i en litteraturöversikt, detta kan resultera i att de studier med vaga resultat exkluderas omedvetet, något som kan ge en skev bild av det verkliga forskningsläget.

En upplevd utmaning var att exkludera artiklar utifrån ålder på elever. Initialt fastställdes ett specifikt åldersspann, men flera av de studier som identifierades omfattade deltagare vars ålder delvis överlappade detta spann. Det blev då utmanande att dra en exakt gräns så valet mellan inklusion- eller exklusion gjordes då utifrån om resultatet ansågs applicerbart på det definierade åldersspannet eller inte. Vidare inkluderades två studier (se bilaga 1) där deltagarna var äldre än det definierade åldersspannet men som baserades på deras upplevelser av åren då de var inom det aktuella åldersspannet.

5.1.1 Begränsningar

Majoriteten av studierna som inkluderades har förhållandevis få deltagare, tillhörande specifika skolor eller elevgrupper. Vidare är skolan en spegling av det samhälle den förekommer i och då majoriteten av de studier som inkluderades är baserade på skolor i Nordamerika och Europa (se bilaga 1) så är resultatet primärt applicerbart på dessa geografiska områden. Med detta bör viss hänsyn också tas till att de inkluderade artiklarna har en västerländsk dominans. Önskvärt hade varit att hitta fler studier som är baserade på det svenska utbildningssystemet för en mer direkt applicering med tydliga kopplingar till bland annat den svenska läroplanen samt inhemska politiska- och kulturella influenser.

Med detta i beaktning framför litteraturen vad som i många andra kontexter visat sig vara framgångsrika faktorer och inte. En översikt likt denna, där olika studier jämförs och sammanställs, resulterar i en överblick över vad som fungerar och inte obereonde av geografisk kontext, läroplan samt inhemska politiska- och kulturella influenser. Med förståelse för att resultatet är inte generaliserbart bör det istället ses som många olika insikter och perspektiv på trygghetsrelaterade faktorer inom SSR-undervisning.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att identifiera faktorer som påverkar upplevd trygghet i undervisningen om sexualitet, samtycke och relationer (SSR) ur både elev- och lärarperspektiv. Resultatet visar att trygghet i undervisningen inte beror på några enskilda faktorer, utan snarare bör förstås som ett komplext, flerdimensionellt och relationellt fenomen som uppstår i samspelet mellan flera nivåer. De centrala teman som lyfts fram i resultatet samverkar med varandra och visar att trygghet formas på individnivå, klassrumsnivå samt organisations- och samhällsnivå.

Enligt resultatet finns det både gemensamma och skilda faktorer mellan elever och lärare som upplevs påverka tryggheten. Elever fokuserar mer på relationen och sociala faktorer i relation till läraren, medan lärare främst lyfter utbildning och organisatoriska faktorer. Både elever och lärare värderar ämneskompetens, inkludering, normmedvetenhet och interkulturell

kompetens. Eleverna har önskemål om lärarens person och förhållningssätt, medan lärarna lyfter brister i förutsättningar för att bli den lärare som eleverna efterfrågar.

5.2.1 Individnivå

De olika definitionerna av trygghet samverkar och blir tydliga i ett ämne som SSR, där innehållet är personligt, normkänsligt och ibland kontroversiellt. Relationen mellan elever och lärare framstår i resultaten som central, som både kan möjliggöra och begränsa undervisningen. Detta ligger i linje med Skolverket (2025b), samtidigt som resultaten även tyder på hur flera dimensioner samverkar. Tillit, konfidentialitet och känslan av att bli respekterad, accepterad och inkluderad i undervisningen är avgörande. Speciellt för den grundläggande emotionella och relationella tryggheten som bygger på just acceptans och tillit i interaktioner (Aspelin & Persson, 2011; Veale et al., 2023). Samtidigt är lärarens person, bakgrund, kultur, förhållningssätt och värderingar alltid närvarande och driver oundvikligen vilka perspektiv som får utrymme, samt hur eleverna bemöts i undervisningen (Fingalsson, 2024; Khan et al., 2020; Szlachta & Champion, 2020; Tucker et al., 2016; Waling et al., 2020). Läraren behöver därför inse och vara medveten om att rollen innebär en maktposition där egna värderingar kan reproducera respektive utmana normer, och tryggheten för eleverna blir direkt beroende av att läraren kan hantera sin egen position. Med detta kommer också en svår balansgång mellan den professionella distansen (Skolverket, 2022b), och ett relationsfrämjande personligt förhållningssätt i SSR-undervisningen. Att som lärare granska sig själv, vara självmedveten och reflexiv kring sin bakgrund och i sitt förhållningssätt till detta blir i slutändan en fråga om inkludering och rättvisa, i direkt relation till skolans värdegrundsarbete.

I resultatet framhäver främst elever, men också vissa lärare, flertalet egenskaper hos lärarens person som avgörande för upplevelsen av trygghet. Det beskrivs bland annat att lärarens grad av egen bekvämlighet, eventuell skam, humor, könsidentitet och ålder kan förstärka respektive försvaga både trovärdigheten och tryggheten i klassrummet (Brotman & Mensah, 2013; Kånåhols et al., 2011). Att undvika känsliga samtalsämnen riskerar att förstärka elevernas känsla av att sexualitet och relationer är ett skamfullt eller förbjudet ämne att samtala om (Khan et al., 2020; Waling et al., 2020). En undervisning med ett distanserat eller hypotetiskt innehåll kan även göra avkall på SSR-undervisningens syfte för identitetsskapande samt trovärdighet gentemot lärare och innehållet i sig (Pound et al., 2017). Lärarens biologiska könsidentitet för med sig normer, fördomar och patriarkala maktstrukturer in i klassrummet, samtidigt som det kan bidra med fördjupade erfarenheter (Fingalsson, 2024). Humor kan vara ett redskap för lättsamhet som kanske snarare är det som efterfrågas. Att pressa fram en humor som inte kommer naturligt eller låtsas vara någon annan än sig själv, är inte proaktivt. Sammantaget är istället ett avslappnat förhållningssätt och därmed en normalisering av ämnet bidragande till ett öppet och ärligt klassrumsklimat som angriper sexualitet, samtycke och relationer “som vilket mattetal som helst” (Brotman & Mensah, 2013). Det skapas ett avdramatiserat utrymme där frågor, funderingar och meningsskiljaktigheter välkomnas. Något som förstärker elevernas psykologiska och epistemiska trygghet, som gynnar lärande och delaktighet (Edmondson, 1999; Lindfors,

2018). Paradoxalt är det viktigt att vara medveten om att denna typ av avslappnade bemötande kan medföra att ämnet avdramatiseras till den grad att det inte längre uppfattas som betydelsefullt. Tryggheten handlar således inte enbart om lärarens egenskaper eller personlighet, som i resultatet lyfts fram som värdefullt av eleverna. Det kan snarare handla om lärare-elevrelationen i sig eller elevernas projicering av sin egen osäkerhet kring ett känsloladdat samtalsämne.

För att undvika lärarens osäkerheter med att undervisa inom ämnet och öka innehållsmässiga kunskaper, kan en extern utbildare ses som en lösning. Något som eleverna upplever ökar tryggheten (Kånåhls et al., 2011; Kimmel et al., 2013). En extern utbildare kan underlätta för utmaningarna kopplade till maktbalansen mellan lärare och elev samt till gränsdragningen mellan det privata, personliga och det professionella som kan uppstå i SSR-undervisningen. Särskilt i och med styrdokumentens numera omfattande krav (Gunnarsson et al., 2024; Nordmark & Bolander, 2024; Pound et al., 2017). Samtidigt är det viktigt att beakta att den grundläggande relationsaspekten utmanas. Detta då elever uppskattar när läraren finns tillgänglig i skolmiljön för ytterligare stöttning (Brotman & Mensah, 2013). Att ta in en extern utbildare kan också ses som att den ordinarie läraren distanserar sig från undervisningen på grund av osäkerhet, något som i sin tur försämrar elevernas förtroende för läraren. En extern utbildare bör därmed inte introduceras som en ersättare utan snarare som ett komplement för en varierad och mer fördjupad undervisning.

5.2.2 Klassrumsnivå

Resultaten i studierna visar att trygghet under SSR-undervisning är något som ständigt skapas och omprövas i klassrummet. Lärarens egen stabilitet, ledarskapsförmåga, grundläggande regler för diskussion och trygghet med att hantera olika typer av gruppdynamiker är avgörande. Att som lärare navigera mellan tydlig gränssättning samt att ha respekt för olika perspektiv och åsikter är en pedagogisk utmaning (Tucker et al., 2016) men också ett viktigt arbete att prioritera. För att underlätta är det betydelsefullt att sätta upp tydliga ramar och förväntningar, formulerade både för sig själv som lärare och utåt mot eleverna, för att sedan direkt bemöta förekommande övertramp öppet i gruppen (Szlachta & Champion, 2020). En bristande studiero i klassrummet har en negativ påverkan på tryggheten (Skolverket, 2026b). I resultatet lyfts elever med det biologiska könet "pojke" ofta fram som orsaken till ett störande beteende, trakassering och kränkningar (Kånåhls et al., 2011). Om beteendet beror på enskilda individer, den specifika klassrumskonstellationen eller sociala normer i klassrummet framgår inte, men SSR-undervisning i blandade könsgrupper upplevs som mer sårbart.

Undervisningen i klassrummet och lärarens relation till eleverna innebär flera inneboende spänningar utifrån resultaten. Anonymitet, genom exempelvis frågelådor, kan främja den psykologiska tryggheten genom att öka deltagandet utan rädsla för att bli dömd eller utpekad i klassrummet för sina åsikter (Edmondson, 1999; Rose et al., 2019). Samtidigt arbetar läraren i linje med skolans syfte och uppdrag med trygga förhållanden utan risk för kränkningar (Skolverket, 2022a). Risken med enbart anonyma frågor är att det kan försvaga den relationella tryggheten genom att minska utrymmet för dialog. Strukturerad och kontrollerad

undervisning som minskar störande beteenden kan öka tryggheten, men då med eventuell bekostnad av spontanitet och genuina samtal. Däremot kan frågelådan belysa luckor och ge indirekta signaler i lärarens framställning och representation av undervisningen. Ett sätt att använda frågelådan och samtidigt försöka stärka relationen med eleverna kan vara genom att vara observant på vilka frågor som ställs. Detta för att kunna identifiera eventuella återkommande teman, missförstånd eller osäkerheter som troligtvis missas i undervisningen. Därmed utmanas återigen lärarens reflexivitet kring sig själv och undervisningen. Det ges även möjlighet att stärka relationen till eleverna genom att eventuellt ändra om och bygga vidare undervisningen utifrån intressen som framkommer i frågorna, och således inkludera dem i planeringen och uppvisa genuint engagemang för eleverna.

En tydlig paradox blir lärarens arbete med normer som nämnts tidigare (5.2.1). Det bör beaktas att tryggheten i klassrummet även bygger på sociala normer mellan de elever som ingår i gruppen. Dessa grundas på deras erfarenheter, värderingar och åsikter (Pound et al., 2017; Szlachta & Champion, 2020) där tillit mellan dem själva och läraren stärker engagemanget och gör ämnet mer relevant. För att öka den sociala tryggheten som inger känslan av respekt och tillhörighet och samtidigt minska störande beteenden (Skolverket, 2026b), kan läraren exempelvis anpassa sig efter rådande normer genom att dela upp klassen i mindre grupper efter biologiskt kön. Samtidigt är det lärarens uppdrag att utmana traditionella normer. Hur läraren ska växla mellan att bekräfta respektive ifrågasätta elevernas föreställningar och normer i trygghetsskapande syfte är en utmaning. Att dela upp klassen i grupper efter biologiskt kön för att pojkar är "störiga" är kanske mer en tillfällig lösning på ett djupare problem. Det riskerar att befästa en stereotyp maskulinitet där pojkar ses som naturligt "bråkiga" eller "störiga", istället för att utmana könsroller och göra förändringar i klassrummet som skapar beteendet. Mindre grupper oberoende av biologisk könstillhörighet kan minska störande beteenden, ge större individuellt utrymme och samtidigt behålla omfattande SSR-undervisning i kombination med ett könsneutralt förhållningssätt.

En faktor som värderas högt av många elever är representation (Dickson et al., 2024; Roberts et al., 2020). Ungdomar har ett stort behov av att känna tillhörighet och social trygghet (Constanzo & Shaw, 1966; Skolverket, 2026b) så det är rimligt att de då värderar att undervisningen ska passa in på deras upplevelser. Detta görs extra tydligt i resultatet då likvärdiga upplevelser har presenterats från en studie med enbart elever som tillhör olika minoritetsgrupper och från en studie där deltagarna utgörs av elever inom både minoritets- eller majoritetsgrupper. Till fördel för den epistemiska tryggheten som infinner sig i att bemöta andras åsikter och värderingar samt utmana sina egna (Lindfors, 2018), kan läraren få eleverna att känna sig inkluderade genom att reflektera över om, och isåfall i vilka sammanhang, HBTQI+ och olika kulturella perspektiv representeras. Läraren bör också vara medveten i sina val av gestaltningar, samt till vilken grad undervisningen genomsyras av andrafiering (vi och dem). Att basera undervisningen helt på den svenska kulturen och därefter ge ett exempel på att det i andra länder förekommer hedersrelaterat våld är ett exempel på andrafiering, som i sin tur förstärker ett icke inkluderande klassrumsklimat. Istället behöver läraren utgå ifrån att det finns elever i klassrummet med erfarenheter av just

denna typ av våld och bemöta det utifrån ett rättighetsperspektiv och undvika koppling till specifika kulturer.

Eleverna önskar ärlighet och öppenhet, där både lärare och elever utmanar och värderar olika normer, åsikter och kulturer (Allsop & Anderman, 2022; Brotman & Mensah, 2013; Dickson et al., 2024; Kånåhols et al., 2011; Tucker et al., 2016). Att utmana normer innebär att rubba på tryggheten. Trygghet är alltså inte enbart något som ska vara stabilt, utan behöver ibland riskeras för utveckling och lärande. Kortsiktig otrygghet när man vågar konfrontera normer och uttrycka sårbarheter kan bidra till långsiktig trygghet. Genom att göra ett grundläggande arbete med emotionell trygghet där läraren delar, tar emot samt accepterar olika perspektiv, åsikter och värderingar får elever erfarenheter av att det är tryggt att vara i det otrygga. Samtidigt är trygghet subjektivt, och i samma klassrum finns olika behov och erfarenheter. Lärarens uppdrag blir komplext, och det handlar mer om att anpassa och justera undervisningen utifrån gruppdynamiker och förutsättningar. Lärarens självreflexivitet, interkulturella kompetens och autonomi blir avgörande.

5.2.3 Organisations- och samhällsnivå

Resultatet visar att den upplevda tryggheten under undervisningen om SSR i klassrummet beror av hur skolan i sin helhet angriper området (Bragg m.fl., 2022; Brotman & Mensah, 2013; Burns & Hendriks, 2018; Roberts et al., 2020; Xiong et al., 2020). Om skolan har ett väl implementerat system för att kontinuerligt arbeta med SSR så normaliseras ämnet av både lärare och elever. Det kan tänkas vara temadagar, ämnesöverskridande projekt och att frågor som personal möter i korridorerna fångas upp i stunden. Detta signalerar till eleverna att det är okej att fundera på och prata om dessa ämnen. Något som stärker både psykologisk och emotionell trygghet (Edmondson, 1999; Veale et al., 2023).

I resultatet görs det tydligt att lärare upplever en brist på kompetens inom SSR-området, både vad gäller ämneskunskaper och pedagogiska förmågor (Black et al., 2024; Brotman & Mensah, 2013; Burns & Hendriks, 2018; Byers et al., 2024; O'Sullivan et al., 2025; Pound et al., 2017). Eleverna uppmärksammar dessa kunskapsluckor och relaterar dem till minskad tillit i lärare-elevrelationen, något som även minskar den relationella tryggheten (Aspelin & Persson, 2011; Rose et al., 2019). Med detta i åtanke vill lärare utveckla sin kompetens (Black et al., 2024; Brotman & Mensah, 2013; Byers et al., 2024; Pound et al., 2017). Att göra detta på egen hand kräver dock tid och resurser, något som varken återspeglas i lärarnas schema eller lön. Hur detta istället bör åtgärdas går att analysera utifrån olika perspektiv. Lärarutbildningen är en betydande faktor ur både elev- och lärarperspektiv för tryggheten, men den är också svårföränderlig eftersom den är starkt institutionaliserad och kräver omfattande processer för att utveckla. Att stötta upp kompetensen genom lärarutbildningen når inte heller de nuvarande, yrkesverksamma lärarna i samma grad. Det behöver bemötas med en kombination av att utveckla lärarutbildningen, ett mer etablerat stöd för kompetensutveckling från skolledning, kollegialt samarbete och en allmänt aktiv prioritering från samhället i sig. Att fördjupa ungdomars relation till SSR är att fördjupa samhällets relation till SSR. I dagsläget föreslår en statlig utredning istället en minskad prioritering av

sexualitet och relationer, både i skolorna och i lärarutbildningen (SOU 2024:81; SOU 2025:19). Bortprioriterad undervisning och eventuellt obefintliga mål för lärarutbildningen och skolans värdegrundsarbete med sexualitet och relationer begränsar elevernas möjligheter till att diskutera och reflektera kring sin kropp, identitet och relationer. Speciellt i en trygg och kunskapsbaserad skolmiljö med en kompetent vuxen, som dessutom eleverna själva lyfter som den största källan för information i ämnet. Att ta bort skolans ansvar medför ett förstärkt krav på individuellt ansvar och ämneskompetenser hos den enskilde läraren. Kompetenser grundade på en utbildning som redan lyfts fram som bristande eller obefintlig, både i redovisade studier och utifrån författarnas egna erfarenheter i ämneslärarprogrammet. Minskad utbildning leder till minskad och allt mer undermålig undervisning. När möjligheten och utrymmet för samtal kring sexualitet och relationer minskar för eleverna ökar risken för osäkerheter, stigmatisering, eventuell skam och ohälsosamma relationer. Ungdomar riskerar att lämnas utan trygghet och stöd kring normmedvetenhet, sexualitet, samtycke och relationer som är centralt för deras utveckling och välmående genom hela livet (Folkhälsomyndigheten, 2025a).

En annan viktig aspekt är att upplevd trygghet och normalisering av området hos både lärare och elever formas även utanför klassrummet – i vänskapsrelationer, i hemmet och av samhället i stort. Om samhället präglas av ojämlikheter, stigma och tabubeläggning genom bortprioritering av området (SOU 2024:81; SOU 2025:19) blir skolans och framförallt lärarens arbete med trygghet mer komplext men också viktigare. För att utveckla en emotionell trygghet som är grundläggande för all annan trygghet (Veale et al., 2023) hos både lärare och elever, bör man se till större aspekter såsom individernas bakgrund, förhållanden i hemmet, vänskaper, kultur, kontext och värderingar som de för med sig in i klassrummet. Det är inte en enkel uppgift att vid ett temaområde, som utspelar sig en gång per år, få en elev att bli trygg med SSR-området om ämnet har stigmatiserats hemma i familjen kontinuerligt under hela uppväxten. Det ställer väldigt höga, näst intill, omöjliga krav på läraren. Lärarens handlingsutrymme är begränsat. För att få genomslag krävs samhälleliga och strukturella förändringar, vilket gör trygghet i SSR-undervisning till en större politisk, socialt konstruerad och samhällelig fråga.

Sammanfattning

Sammantaget belyser studien flera inneboende spänningar i SSR-undervisningen, där centrala delar för en ideal undervisning delvis motverkar varandra. Ett öppet och normutmanande samtalsklimat kan samtidigt skapa otrygghet, medan strategier för att öka trygghet riskerar att begränsa delaktighet och kritisk reflektion. Dessa motsägelser synliggör att trygghet inte enbart kan "skapas", utan snarare kontinuerligt måste balanseras i relation till undervisningens innehåll, form och kontext. I stor utsträckning verkar ansvaret hamna på den enskilda läraren att hantera denna komplexitet. Detta trots att uppdraget förutsätter en avancerad kombination av utbildning inom ämnesmässig, didaktisk, relationell, normkritisk och interkulturell kompetens som utifrån resultaten är bristande och hotad i sin existens. Detta väcker frågor om huruvida de krav som ställs är realistiska inom rådande organisatoriska och strukturella förutsättningar, eller om de snarare speglar ett system där ansvar förskjuts från institutionell

nivå till individnivå. Mot denna bakgrund blir det centralt att lärare fokuserar på hanterbara didaktiska val i sin praktik, som skapar bättre förutsättningar för trygghet snarare än att lösa strukturella utmaningar. Tydliga ramar för samtal, strukturer som främjar respekt och möjlighet till anonymitet kan bidra till trygghet utan att helt begränsa öppenheten. En reflekterande hållning till den egna rollen och förhållningssätt till ämnet blir samtidigt en viktig grund för att balansera undervisningens komplexitet i den konkreta undervisningen i klassrummet.

5.3 Förslag på fortsatt forskning

I relation till de identifierade flerdimensionella faktorerna som påverkar lärares och elevers upplevelser av trygghet i SSR-undervisningen, kan det vara relevant och intressant att undersöka tryggheten utifrån de kontextuella villkoren som existerar utanför klassrummet. Den emotionella tryggheten kring sexualitet och relationer hos både lärare och elever formas utifrån erfarenheter samt normer i samhället och i nära relationer. Vidare vore det lockande att empiriskt undersöka hur konkreta metoder tas emot av elever och påverkar deras upplevelser av trygghet. Detta för att bistå lärare med verktyg för en trygghetsingivande undervisning.

5.4 Slutsats

Denna studie har identifierat en rad olika faktorer på olika nivåer som påverkar elever och lärares upplevda trygghet i klassrummet under SSR-undervisningen. Vissa faktorer kan upplevas små, konkreta och endast applicerbara på specifika tillfällen medan andra visar på ett större, institutionellt utvecklingsbehov inom skolväsendet. Att reducera slutsatsen till en specifik metod, en typ av lärare eller ett innehåll är inte representativt, varken ur ett elev- eller lärarperspektiv. Tryggheten framträder istället i ett samspel mellan lärare, elever och strukturer i skolan och samhället i stort.

Att undervisa i ett känsligt ämnesområde är en mångfacetterad utmaning, men framgångsfaktorerna är samtidigt många. Elever värderar lärare som förkroppsligar såväl kompetens som ärlighet, visar ett engagemang för sina elever, och vågar angripa de känsliga ämnena fullt ut. De önskar ett innehåll som berör både risk- och friskperspektiv samt är relevant för elevers alla olikheter och erfarenheter. De värderar ett klassrumsklimat där gränserna är tydliga samt där frågor och idéer bemöts med nyfikenhet snarare än dömande blickar. Lärare värderar en väl beprövad ämnesmässig och didaktisk grund att stå på, stöd från skolans ledning och den kollegiala omgivningen. Att som lärare vara medveten om vad denne bär med sig för värderingar och egenskaper in i klassrummet bidrar till att läraren kan bemöta och ifrågasätta de normativa värderingar som förekommer, och på så sätt välkomna och inkludera alla olikheter. Att hela tiden sträva efter att internalisera ny kunskap och nya perspektiv, oavsett om källan är utbildning, kollegie, självinläring, eller elever, ges både lärare och elever en trygghet i vetenskapen om att kunskapsområdet SSR värderas högt. Att skolans kollegium och ledning visar att området prioriteras högt signalerar till eleverna att deras sexualitet, självvärde och rätten kring att fatta välgrundade beslut kring sin kropp och

relationer tillskrivs betydelse, samt att området har en viktig roll i samhället. Utifrån resultatet så bör trygghet i SSR-undervisning skapas och upprätthållas, inte genom att försöka eliminera det svåra, utan genom att skapa tillräckligt trygga förutsättningar för att det svåra ska kunna utforskas, förstås och diskuteras. Detta är en central förutsättning för meningsfullt lärande. Att fördjupa ungdomars relation till SSR är att fördjupa samhällets relation till SSR, och i en tid där unga redan navigerar i en samhällelig djungel av sociala och sexuella normer blir behovet av en trygg, inkluderande och kunskapsbaserad SSR-undervisning större än någonsin.

Referenslista

Allsop, Y., & Anderman, E. M. (2022). Developing sexual self-efficacy beliefs during adolescence: Do health teachers really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 51(11), 2061–2076. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01646-w>

Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.

Black, S., Watt, S., Koenig, B., & Salway, T. (2024). “You have to be a bit of a rogue teacher”: A qualitative study of sex educators in Metro Vancouver. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 33(1), 109–120. <https://doi.org/10.3138/cjhs-2023-0047>

Bragg, S., Ponsford, R., Meiksin, R., Lohan, M., Melendez-Torres, G. J., Hadley, A., Young, H., Barter, C., Taylor, B., & Bonell, C. (2022). Enacting whole-school relationships and sexuality education in England: Context matters. *British Educational Research Journal*, 48(4), 665–683. <https://doi.org/10.1002/berj.3788>

Brotman, J. S., & Mensah, F. M. (2013). Urban high school students’ perspectives about sexual health decision-making: The role of school culture and identity. *Cultural Studies of Science Education*, 8(2), 403–431. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9451-x>

Burns, S., & Hendriks, J. (2018). Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: An evaluation of provision in Western Australia. *Sex Education*, 18(6), 672–688. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1459535>

Byers, E. S., O’Sullivan, L. F., & Burkholder, C. (2024). How prepared are teachers to provide comprehensive sexual health education? *American Journal of Sexuality Education*, 20(2), 113–136. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2344518>

Centerwall, E. (2005). Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar. I Skolverket (Red.), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s. 35-45). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/ovrigt-material/2005/hela-livet---50-ar-med-sex--och-samlevnadsundervisning>

Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>

Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. (1966). Conformity as a function of age level. *Child Development*, 37(4), 967–975. <https://doi.org/10.2307/1126618>

Dickson, E., Brakey, H. R., Wilson, P., Hackett, J. M., & McWethy, M. (2024). Classroom

voices: Youth perspectives to direct school-based sexual health education. *Sex Education*, 24(4), 479–496. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2218267>

EBSCO Information Services. (u.å.). *Education Research Complete*.
<https://about.ebsco.com/products/research-databases/education-research-complete>

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

Elsevier. (u.å.). *Scopus*. <https://www.elsevier.com/products/scopus>

Fingalsson, R. (2024). The teaching body in sexuality education – intersections of age, gender, and sexuality. *Sex Education*, 24(5), 737–750.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2254710>

Folkhälsomyndigheten. (2025a). *Om sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR)*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/vara-amnesomraden/sexuell-och-reproduktiv-halsa/om-sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter/>

Folkhälsomyndigheten. (2025b). *Ungas hälsa, relationer och sexliv – Resultat från UngKAB23*.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/u/ungas-halsa-relationer-och-sexliv-resultat-fran-ungkab23/>

Gunnarsson, K., Ceder, S., & Bengtsson, J. (2024). Sexualitet, samtycke och relationer: Utbildningsvetenskapliga studier av ett föränderligt kunskapsområde. *Utbildning & Demokrati*, 33(2), 3–13. <https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2304>

Kånåhols, A. F., Magnusson, H., & Alehagen, S. (2011). Swedish adolescents' experiences of educational sessions at Youth Clinics. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 2(3), 119–123.
<https://doi.org/10.1016/j.srhc.2011.05.003>

Khan, S. A., Alam, F., Rommes, E., & Rashid, S. F. (2020). Experiencing shame: An affective reading of the sexual and reproductive health and rights classroom in Bangladesh. *Sex Education*, 20(6), 597–611. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1707651>

Kimmel, A., Williams, T. T., Veinot, T. C., Campbell, B., Campbell, T. R., Valacak, M., & Kruger, D. J. (2013). “I make sure I am safe and I make sure I have myself in every way possible”: African-American youth perspectives on sexuality education. *Sex Education*, 13(2), 172–185. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.709840>

Lindfors, M. (2018). “Kunskap är vad du vet, och vet du inte kan du alltid googla!”: Elevers epistemic beliefs i naturvetenskaplig undervisningskontext. Skolporten.

<https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/kunskap-ar-vad-du-vet-och-vet-du-inte-kan-du-alltid-googla-elevers-epistemic-beliefs-i-naturvetenskaplig-undervisningskontext/>

Nordmark, J., & Bolander, E. (2024). Vem är den goda läraren? Föränderliga lärarideal i undervisning om sexualitet och relationer. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 33(2), 15–40. <https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2305>

Norwald, K. (2025). *Sexologi för lärare: Undervisning i sexualitet, samtycke och relationer*. Gothia Kompetens.

O’Sullivan, L. F., Byers, E. S., & Burkholder, C. (2025). How does sexual health education vary in quality of its delivery from the perspective of teachers? *Canadian Journal of Human Sexuality*. <https://doi.org/10.3138/cjhs-2025-0003>

Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A. M., Owen, J., Datta, J., Bonell, C., Strange, V., Allen, E., Stephenson, J., & Wellings, K. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders’ views. *BMJ Open*, 7(5), e014791. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014791>

Reimers, E. (2024). Sex education and religion – resistance and possibilities. *British Journal of Religious Education*, 47(1), 52–62. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2336533>

RFSU. (2025). *Den onaturliga naturen: Ett kunskapsmaterial om sexualitet och kön för lärare i naturorienterande ämnen för grundskolan och gymnasiet*. Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU). <https://rfsu.shop.strd.se/ftp/files/DEN-ONATURLIGA-NATUREN250818.pdf>

Roberts, C., Shiman, L. J., Dowling, E. A., Tantay, L., Masdea, J., Pierre, J., Lomax, D., & Bedell, J. (2020). LGBTQ+ students of colour and their experiences and needs in sexual health education: “You belong here just as everybody else.” *Sex Education*, 20(3), 267–282. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1648248>

Rose, I. D., Boyce, L., Murray, C. C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Parker, J. T., & Roberts, G. (2019). Key factors influencing comfort in delivering and receiving sexual health education: Middle school student and teacher perspectives. *American Journal of Sexuality Education*, 14(4), 466–489. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311>

Seiler-Ramadas, R., Mosor, E., Omara, M., Grabovac, I., Schindler, K., Niederkrotenthaler, T., & Dörner, T. E. (2019). “We’re going around the subject”: Improving sex education and adolescents’ awareness of sexually transmitted infections – A qualitative study. *Sex Education*, 21(1), 119–132. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1668761>

SFS 2010:800. *Skollag*.

<https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolla>

g-2010800_sfs-2010-800/

Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning* (Tematisk kvalitetsgranskning). Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf>

Skolinspektionen. (2025). *Undervisningen om sexualitet, samtycke och relationer (Rapport 2025:4)*.

https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2025/undervisningen-i-sexualitet-samtycke-och-relationer/undervisningen-om-sexualitet-samtycke-och-relationer_uppdaterad_260108.pdf

Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999* (Rapport nr. 180). Skolverket.

Skolverket. (2022a). *Biologi (kursplan i biologi för grundskolan). I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22)*.

https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/subjects/GRGRBIO01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS¤tListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan×pan=LATEST

Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22)*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner&hasSubjects=true>

Skolverket. (2025a). *Biologi (BIOG) – ämnesplan för gymnasieskolan (Gy25)*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/BIOG?v=1#BIOG>

Skolverket. (2025b). *Relationellt klassrumsledarskap*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/relationellt-klassrumsledarskap>

Skolverket. (2026a). *Sexualitet, samtycke och relationer*.

<https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer>

Skolverket. (2026b). *Trygghet och studiero – främja, förebygga och agera*.

<https://www.skolverket.se/lorande-och-trygghet/trygghet-vardegrund-och-arbetsmiljo/trygghet-och-studiero---framja-forebygga-och-agera>

Statens offentliga utredningar. (2003). *Från barnolycksfall till barns rätt till säkerhet och utveckling* (SOU 2003:127).

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/fran-barnolycksfall-till-barns-ratt-till-sakerhet_grb3127d8/html/

Statens offentliga utredningar. (2025). *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19). Utbildningsdepartementet.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/>

Statens offentliga utredningar. (2024). *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* (SOU 2024:81). Utbildningsdepartementet.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2024/12/sou-202481/>

Szlachta, A., & Champion, J. D. (2020). Working toward culturally responsive sexuality education: Recommendations for becoming a culturally responsive teacher. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 48(4), 348–364.

<https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1627083>

Tucker, L. A., George, G., Reardon, C., & Panday, S. (2016). “Learning the basics”: Young people’s engagement with sexuality education at secondary schools. *Sex Education*, 16(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1091768>

Veale, D., Robins, E., Thomson, A. B., & Gilbert, P. (2023). No safety without emotional safety. *The Lancet Psychiatry*, 10(1), 65–70. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(22\)00373-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(22)00373-X)

Waling, A., Bellamy, R., Ezer, P., Kerr, L., Lucke, J., & Fisher, C. (2020). “It’s kinda bad, honestly”: Australian students’ experiences of relationships and sexuality education. *Health Education Research*, 35(6), 538–552. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa032>

Xiong, Z., Warwick, I., & Chaliès, S. (2020). Understanding novice teachers’ perspectives on China’s sexuality education: A study based on the national pre-service teacher education programme. *Sex Education*, 20(3), 252–266. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1640113>

Bilaga 1

Tabell över artiklar som inkluderats i litteraturöversikten.

Titel och författare	År	Land	Metod, deltagare och syfte	Databas och sökning
Classroom voices: youth perspectives to direct school-based sexual health education Dickson, E. et al.	2024	USA	- Fokusgrupper och intervjuer 31 nyexaminerade high school-elever (18+) - Erfarenheter, syn på innehåll och förbättringsmöjligheter	ERC 1
Developing Sexual Self-Efficacy Beliefs During Adolescence: Do Health Teachers Really Matter? Allsop, Y. & Anderman, E.	2022	USA	- Kvantitativ enkätstudie 561 elever i high school (14-18) - Hur elevers uppfattningar om lärare påverkar tilltro till sexuell hälsa	ERC 1
‘We’re going around the subject’ improving sex education and adolescents’ awareness of sexually transmitted infections: a qualitative study Seiler-Ramadas, R. et al.	2021	Österrike	- Kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer 13 personer (15-57) - Erfarenheter, påverkan på sexuell hälsa och förbättringsmöjligheter	ERC 1
‘I make sure I am safe and I make sure I have myself in every way possible’: African-American youth perspectives on sexuality education Kimmel, A. et al.	2013	USA	- Fokusgruppsintervjuer 48 afro-amerikanska ungdomar (14-23) - Upplevelser och strategier för ungdomscentrerad sexualundervisning	ERC 1
LGBTQ+ students of colour and their experiences and needs in sexual health education: ‘You belong here just as everybody else’ Roberts, C. et al.	2020	USA	- Djupintervjuer 25 elever i high school (14-18) som identifierar sig som HBTQI+ och icke-vita - Undersöka upplevelser och hinder för inkludering	ERC 1
Swedish adolescents' experiences of educational sessions at Youth Clinics Kånåhols, A.F., Magnusson, H., Alehagen, S.	2011	Sverige	- Fokusgruppsintervjuer 29 elever (14-16) - Upplevelser av undervisning vid ungdomsmottagningar	Scopus 2
‘It’s kinda bad, honestly’: Australian students’ experiences of relationships and sexuality education Waling, a. et al.	2020	Australien	- Kvalitativ analys av öppna svar i enkätstudie 2316 ungdomar (14-18) - Erfarenheter och önskemål kring	Scopus 2
Urban high school students' perspectives about sexual health decision-making: the role of school culture and identity. Brotman, J., Mensah, F.	2013	USA	- Etnografisk fallstudie (fokusgrupper och intervjuer) under ett år - Elever och lärare på en hälsoinriktad high school (18) - Skolans och undervisningens påverkan på sexuell hälsa och identitet	ERC 2

‘Learning the basics’: young people’s engagement with sexuality education at secondary schools Adams Tucker, L. et al.	2016	Sydafrika	- Etnografisk studie med fokusgruppsintervjuer - Ca 190 elever (14-18) från olika skolor - Hur elever engagerar sig i undervisningen, samt faktorer som påverkar engagemang	Scopus 2
Working toward culturally responsive sexuality education: Recommendations for becoming a culturally responsive teacher Szlachta, A., Champion, J.	2020	USA	- Kvalitativa intervjuer 10 sexualundervisare med hög interkulturell kompetens - Lärares perspektiv, arbetssätt och utveckling inom kulturellt responsiv sexualundervisning	Scopus 2
How does sexual health education vary in quality of its delivery from the perspective of teachers? O’sullivan, L.F., Byers, E.S., Burkholder, C.	2025	Kanada	- Kvantitativ enkätstudie 343 lärare för elever i åldrarna 5-18 - Lärares uppfattningar om kvaliteten på deras egen sexualundervisning, samt faktorer som påverkar detta	Scopus 2
“You have to be a bit of a rogue teacher” - a qualitative study of sex educators in Metro Vancouver Black, S.J. et al.	2024	Kanada	- Kvalitativa intervjuer 15 lärare i sexualundervisning - Hur sexualundervisning genomförs och påverkas av personliga och strukturella hinder	Scopus 2
Understanding novice teachers' perspectives on China's sexuality education: a study based on the national pre-service teacher education programme. Xiong, Z., Warwick, I., Chalias, S.	2020	Kina	- Kvalitativa intervjuer 30 nyexaminerade lärare - Undersöka deras perspektiv på sexualundervisning samt hinder och kompetensbehov	ERC 2
The teaching body in sexuality education – intersections of age, gender, and sexuality. Fingalsson, R.	2024	Sverige	- Kvalitativa intervjuer 6 lärare för elever i åldrarna 6-18 - Hur lärares ålder, kön, sexualitet påverkar undervisningen	ERC 2
Experiencing shame: An affective reading of the sexual and reproductive health and rights classroom in Bangladesh. Khan, S.A. et al.	2020	Bangladesh	- Kvalitativa djupintervjuer 25 lärare för elever i åldrarna 13-19 - Hur skam, obehag och kulturella normer påverkar deras undervisning	ERC 2
How Prepared Are Teachers to Provide Comprehensive Sexual Health Education? Byers, S., O’sullivan, L., Burkholder, C.	2024	Kanada	- Kvantitativ enkätstudie 412 lärare för elever i åldrarna 5-18 - Undersöka lärares förberedande attityder, utbildning och erfarenheter	ERC 2
Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: an evaluation of provision in Western Australia. Burns, S., Hendriks, J.	2018	Australien	- Effektutvärdering över tre års tid - Lärare för elever i åldrarna 6-18 - Hur utbildning påverkar kunskap, attityder och trygghet med att undervisa sexualitet och relationer	ERC 2

Enacting whole-school relationships and sexuality education in England: Context matters Bragg, S. et al.	2022	England	• Analys av två pilotstudier • Lärare samt elever i åldrarna 13-15 • Hur skolövergripande arbete med sexualundervisning genomförs samt kontextuella faktorer som påverkar implementering	ERC 1
What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views Pound, P. et al.	2017	England	• Sammansättning av fem forskningspaket (intervjuer, enkäter, fallstudier mm) • Aktörer inom ungas hälsa, ungdomar 4-25 år • Identifiera vad som gör sexualundervisningen effektiv, hållbar och väl implementerad	Scopus 2
Key Factors Influencing Comfort in Delivering and Receiving Sexual Health Education: Middle School Student and Teacher Perspectives. Rose, I.D. et al.	2019	USA	• Kvalitativa intervjuer och fokusgrupper • 41 elever samt 13 lärare för elever i åldrarna 11-14 • Undersöka faktorer som påverkar tryggheten i att undervisa och ta emot sexualundervisning	ERC 2

Bilaga 2

Detta arbete har använt AI-verktyget chat-gpt som stöd i form av språkgranskning och konstruktion av referenslista. Allt material som reviderats med hjälp av chat-gpt har blivit granskat av författarna i efterhand.