



Interkulturell kompetens i seksualitet, samtykke og relationer

En kvalitativ studie om interkulturell lærarkompetens i svensk gymnasie- og høgstadieskola

Agnes Elin Allringer Eriksson

VID vitenskapelige høgskole

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antal ord: 26 391

Dato: 15.05.2023

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

## Sammandrag

Denna uppgift tar för sig hur lärare vid den svenska gymnasie- och högstadieskolan förhåller sig till undervisningen inom ämnet sexualitet, samtycke och relationer. Jag har haft ett speciellt fokus riktat emot deras egen upplevda interkulturella kompetens då jag genom semistrukturerade intervjuer fått en inblick i deras upplevelser av att undervisa minoritetsungdom inom kunskapsfältet sex och samlevnad.

Temat för projektet har legat rätt i tiden då både läroplanerna och lärarutbildningarna förändrades så sent som hösten 2022. Ämnet gick samtidigt från att heta "Sex och samlevnad" till att byta namn till "Sexualitet, samtycke och relationer". Inte bara fick kunskapsområdet med detta en ny kostym, även dess innehåll förändrades.

Från höstterminen 2022 fick samtliga grundlärarprogram och ämneslärarprogram, oavsett ämnesinriktning och stadie, kunskapsområdet sex- och samlevnad som examensmål.

Ämnet blev också efter revideringarna mer ämnesövergripande, vilket betyder att all pedagogisk personal nu har ett gemensamt ansvar för att eleverna får tillräckliga kunskaper. Samtidigt stärktes också fältets koppling upp emot skolans generella värdegrundsuppdrag.

Jag var intresserad av att finna ut mer kring hur det var att undervisa i ett ämne som är så sammankopplat med normativa föreställningar som sexualundervisningen faktiskt är.

Speciellt var jag intresserad av att finna ut hur det upplevdes att undervisa i ett så privat och känsligt ämne för elever som i många tillfällen agerar under helt andra kulturella premisser än lärarnas egna.

Ändringarna i läroplanernas inledande delar påförde ett extra lager till mitt intresse då det innebär att lärare som tidigare inte varit delaktiga i sådan form av undervisning nu delvis stod ansvariga. Jag ville veta mer om vad lärarna själva tänkte kring detta och vilka erfarenheter de gjort sig.

Jag har intervjuat fem lärare. Fyra vid ett introduktionsprogram på en gymnasieskola och en vid en högstadieskola. Två lärare som tidigare varit ansvariga för sexualundervisningen och tre som först hösten 2022 förväntades involveras i uppdraget.

Genom en kvalitativ tillnärmning går det inte att se analysen som representativ. Däremot har jag genom samtal försökt skapa mig en förståelse kring lärarnas egna upplevelser av att undervisa i ett spännande, men privat och sensitivt kunskapsområde.

I uppgiften har jag belyst vilka kunskaper och erfarenheter som mina deltagare gjort sig i förhållande till undervisningen i sexualitet, samtycke och relationer. Analysen visar att deltagarnas reflektioner och tankar i stort stämmer överens med vad tidigare forskning pekat på som brister i förhållande till skolans struktur kring undervisningen; avsaknaden av en utarbetad tvärvetenskaplig plan, inga gemensamma mål för undervisningen, lite organiserad kompetensutveckling både inom kunskapsområdet sexualitet samtycke och relationer generellt men också i förhållande till interkulturell kompetens specifikt. Fynd visar också till en osäkerhet kring vad revideringen av läroplanerna egentligen innebär för den enskilda läraren.

Däremot uttrycker lärarna själva stort engagemang, intresse och värme inte bara för sina elever men också för frågor som rör sex och samlevnadsfrågor. De betonar samtliga hur viktigt området är för sina elever

## Summary

The aim of this study is to see how teachers at the Swedish lower and upper secondary school relate to teaching in the subject of sexuality, consent and relationships. I have had a special focus directed towards their own perceived intercultural competence as I through semi-structured interviews gained an insight into their experiences of teaching minority youth in the field of sex and cohabitation. The theme of the project has been timely as both curricula and teacher education changed as recently as the autumn of 2022. At the same time, the topic went from being called "Sex and cohabitation" to changing its name to "Sexuality, consent and relationships". Not only did the field of knowledge with this receive a "new suit", but its content also changed.

From the autumn semester of 2022, all basic teacher programmes and subject teacher programmes, regardless of subject orientation and stage, received the knowledge area sex and cohabitation as a degree objective. After the revisions, the subject also became more cross-curricular in nature, which means that all pedagogical staff now have a joint responsibility for ensuring that the pupils acquire sufficient knowledge. At the same time, the field's connection to the school's general core values mission was also strengthened (Af Sandberg, 2021).

I was interested in finding out more about how it was experienced to teach a subject that is as connected to normative notions as sex education is. In particular, I was interested in finding out how it was perceived to teach such a private and sensitive subject to students who on many occasions act under completely different cultural premises than the teachers' own. What considerations were there to take? What teaching strategies were they leaning on? What pedagogical tools were introduced? The changes in the initial parts of the curricula added an extra layer to my interest as it means that teachers who had not previously been involved in such forms of teaching were now partly responsible. I wanted to know more about what the teachers themselves thought about this and what experiences they have had.

I have interviewed five Swedish teachers. Four at an introductory programme at an upper secondary school and one at a lower secondary school. Two teachers were previously

responsible for sex education and three were not expected to be involved in the assignment until the autumn of 2022. Through a qualitative approach, it is not possible to see the analysis as representative. On the other hand, through conversations, I have tried to create an understanding of the teachers' own experiences of teaching in an exciting, but private and sensitive area of knowledge.

In the assignment, I have highlighted the knowledge and experience that my participants have gained in relation to the teaching of sexuality, consent and relationships. The analysis shows that the participants' reflections and thoughts are largely consistent with what previous research has pointed out as shortcomings in relation to the school's structure around teaching; the lack of an elaborate interdisciplinary plan, lack of common goals for teaching, little organized competence development both in the field of knowledge sexuality, consent and relationships in general but also in relation to intercultural competence specifically. Findings also show uncertainty about what the revision of the curricula actually means for the individual teacher. On the other hand, the teachers themselves express a great commitment, interest and warmth not only for their students but also for issues related to sex and cohabitation. They all emphasize how important the subject is to their students.

## Förord

Då jag under flyktingkrisen vintern 2016 under mina studier i socialt arbete praktiserade på ett asylmottag i Dalarna mötte jag två flickor och en pojke från Palestina som i en utmanande livssituation gjorde det barn gör bäst. De ställde nyfikna frågor. De här frågorna fick mig att fundera kring hur vi som vuxna i rollen som myndighetsutövare förhåller oss till barns tankar kring bland annat relationer när barnen ibland kommer från en helt annat kontextuell bakgrund än vad vi själva gör. Sju år och en master senare önskar jag speciellt och framförallt att tacka Shaza, Lamis och Wasim för era frågor. Sluta aldrig fråga. Den här masternuppgiften är för er.

Det är också på sin plats att tacka de personer som möjliggjort detta projekt.

Jag önskar att rikta ett tack till min vägledare Geir Johannes Barlaup. Tack för att du varit tillgänglig genom hela processen och för att du kommit med god konstruktiv kritik men också uppmuntrande ord när det behövts. Du är klok.

Jag önskar vidare att framföra min tacksamhet gentemot de lärare som tagit sig tid och delat med sig av sina erfarenheter och intressanta reflektioner. Utan er, ingen masteruppgift.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj. Min mamma och min pappa som tror och alltid trott att jag kan klara allt. Det är på grund av att jag har er att jag alltid vågar försöka.

Jag vill också tacka Daniel. Tack Daniel för ditt tålmod, din nattliga korrekturläsning och dina uppmuntrande ord.

Nu ska vi ha sommaren tillsammans!

Mora i maj 2023

Agnes Elin Allringer Eriksson

## Innehållsförteckning

|  |     |
|--|-----|
| 1 Inledning.....   | 9   |
| 1.1 Ändamål och problemställning .....   | 11  |
| 1.2 Begreppsavklaring.....   | 11  |
| 2 Relevant forskning och bakgrundskontext.....   | 13  |
| 2.1 Sexualundervisningen – en spegling av sin tid.....   | 13  |
| 2.2 Ändringar i läroplanens inledande delar hösten 2022 .....  | 14  |
| 2.3 Sexualitet, samtycke och relationer i skolans styrdokument .....   | 17  |
| 2.4 Tidigare forskning.....  | 18  |
| 2.5 Värdegrundsparadoxen och normkritiken.....   | 20  |
| 2.6 Skolinspektionens kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen .....                         | 22  |
| 3 Teoretiska perspektiv.....   | 25  |
| 3.1 Förståelsen av kulturbegreppet .....   | 25  |
| 3.2 Interkulturell kompetens och interkulturell kommunikation.....   | 27  |
| 3.3 Stereotypisering och generalisering .....  | 30  |
| 3.4 Normkritisk pedagogik .....  | 32  |
| 3.4.1 Normer, normkritik och makt – definitioner .....   | 33  |
| 3.4.2 Normkritisk pedagogik i ett interkulturellt sammanhang.....  | 34  |
| 3.5 Intersektionalitet.....  | 35  |
| 3.5.1 Den normkritiska pedagogikens intersektionell perspektiv: sammanvävningen av normer .....              | 38  |
| 4 Metod.....   | 39  |
| 4.1 Hermeneutik som vetenskaplig tillnärmning.....   | 39  |
| 4.2 Val av metod – den semistrukturerade intervjun.....  | 40  |
| 4.5 Utval och rekrytering av deltagare .....   | 41  |
| 4.5.1 Presentation av deltagare.....   | 42  |
| 4.6 Analys, tolkning och bearbetning av datamaterial .....   | 44  |
| 4.7 Validitet, reliabilitet och etiska reflektioner .....  | 45  |
| 5 Presentation och analys av fynd.....   | 47  |
| 5.1 Lärarnas uppfattning av förändringar av läroplanen från hösten 2022 .....                                | 47  |
| 5.2 Förförkunskap och informationsutveckling inom lärarkåren med inriktning på.....                          | 54  |
| interkulturellkompetens.....   | 54  |
| 5.2.2 Kompetenspåfyll .....  | 55  |
| 5.2 Normkritisk pedagogik .....  | 59  |
| 6 Diskussion .....   | 63  |
| 6.1 Lärarnas uppfattning av förändringar av läroplanen från hösten 2022 .....                                | 63  |
| 6.2 Förförkunskap och informationsutveckling inom lärarkåren med inriktning på interkulturell kompetens..... | 70  |
| 6.3 Normkritisk pedagogik .....  | 79  |
| 7 Konklusion .....   | 83  |
| Litteraturlista.....   | 85  |
| Vedlägg 1 Samtyckesblanket.....  | 90  |
| Vedlägg 2 Intervjuguide.....   | 95  |
| Vedlägg 3 Tabell för avkodning.....  | 98  |
| Vedlägg 4 Godkännande NSD.....   | 100 |



## 1 Inledning

Sverige införde som första land i världen den obligatoriska sexualundervisningen år 1955. Men redan tidigare än så hade det förekommit organiserad undervisning om sexualitet och relation i våra svenska skolor. På slutet av 1800-talet undervisade nämligen Sveriges första kvinnliga läkare, Karolina Widerström, på högre flickskolor i Stockholm under benämningen "sexualhygien". Widerström var en ivrig förekämpare för den obligatoriska sexualundervisningen och i sin skrift "Uppfostran och sexuell hygien" från 1907 delgav hon sin syn på undervisningen (RFSU, 2020). På 30-talet bildade Elise Ottesen Jensen Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU), en organisation som både då och nu aktivt arbetar för sexualundervisningen på olika nivåer. Ceder (et al., 2021, s. 51) pekar på hur bildningsrörelsens starka engagemang bidrog till att sexualundervisningen blev obligatorisk i svensk skola under 50-talet.

Ceder (et al., 2021, s. 58) beskriver vidare hur man över de 70 år som sexualundervisningen varit obligatorisk i den svenska skolan både kunnat se tecken till kontinuitet och förändring. Faktorer som sekulariseringen där kyrkans betydelse har minskat, ökad jämställdhet och lagar om lika rättigheter har varit med på att förändra sexualundervisningen i skolan men också sexuella mönster i samhället i stort.

Däremot finns det vissa syften som kvarstår. Förebyggandet av oönskade graviditeter och könssjukdomar är exempel på sådana. I läsningen av de många stödmaterial som genom årtionden producerats för att bistå skolpersonal skönjer man relativt omgående att de är kontextuella och lagade i sin samtid (Ceder et al., 2021, s. 58). På samma vis som denna masteruppsats är präglad av de teman som idag finns på agendan i den samhällsliga debatten och den kan därmed upplevas förlegad läses den i en framtid. Samtidigt kanske den, i lik linje med tidigare stödmaterial, kan berätta något om den tid vi lever idag. Till exempel påverkad sexualundervisningen av samtyckeslagens införande 2018. Man har sedan dess bland annat ändrat namnet från "sex och samlevnad" till "sexualitet, samtycke och relationer".

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018, s. 39) visar till hur sexualundervisningen brister i form av att utbildningen handlade mer om kunskaper än om normer och värderingar. Man fann också osäkra och okunniga lärare.

Ett annat faktum som lyftes fram i granskningen var att många lärare gav uttryck för att de upplever det som svårt att bedriva undervisning för nyanlända elever. Man efterfrågade särskilt kompetensutveckling kring hur man på ett kvalitativt vis skall kunna hantera kontroversiella teman som hedersrelaterat våld och förtryck och laddade diskussioner som knyter an till skolans värdegrund. På grundlag av detta införde regeringen höstterminen 2022 läroplansförändringar för grund- och gymnasieskolor som kan ses utgöra basen för detta masterprojekt.

I huvudsak tar detta projekt alltså för sig begreppet *interkulturell kompetens*. Det har däremot i sammanhanget blivit intressant att också inkludera den *normkritiska pedagogiken* och i en förlängning även *intersektionalitets perspektivet*. Den normkritiska pedagogiken beskrivs som ett teoretiskt ramverk, inte med intentionen att avskaffa normer men i stället för att granska det som många tar för givet. Samtidigt kan normbrott leda till ökad risk att bli utsatt för hatbrott eller diskriminering (Norwald, 2022, s. 56).

Diskrimineringsombudsmannen (2022, s. 29) beskriver hur de vanligaste anmälningarna som inkommer handlar om etnisk tillhörighet. En kan därför dra slutsatser kring att elever av minoritetsbakgrund är i en extra utsatt situation i förhållande till hatbrott och att de därmed kan dra nytta av den normkritiska pedagogiken som verktyg. På lik linje med alla annan ungdom har de också rätt till en sexualundervisning.

Målet med denna studie är att belysa vilka erfarenheter som lärare vid svensk gymnasie- och högstadieskola har gjort sig kring i vilken utsträckning de själva upplever att de besitter en interkulturell kompetens. Överensstämmer deras upplevelser med Skolinspektionens kvalitetsgranskning eller har de gjort sig helt andra reflektioner?

## 1.1 Ändamål och problemställning

Fokuset för detta projekt är vilken interkulturell kompetens som lärare vid gymnasie- och högstadieskolor upplever sig själva besitta i förhållande till att undervisa inom ämnet sexualitet, samtycke och relationer i en interkulturell klassituation.

Med utgångspunkt i beskrivet ändamål har jag valt att avgränsa problemställningen till att avhandla lärare vid gymnasie- och högstadieskola i Norra-Dalarna, och vilken upplevelse de har av egen interkulturell kompetens i deras arbete i att undervisa ungdom av minoritetsbakgrund i sexualitet, samtycke och relationer. Med utgångspunkt i dessa tillnärmningar har problemställningen utformats som följande;

**Vad tänker svenska gymnasie- och högstadielärare om sin egen interkulturella kompetens i att undervisa i ämnet sexualitet, samtycke och relationer i en interkulturell klassituation?**

Problemställningen utgör basis för teman som är hämtade ur intervjuerna. Så är även de underproblemställningar som jag tagit utgångspunkt i för att avgränsa problemställningen.

- *I vilken grad upplever lärarna en samstämdhet mellan den reviderade läroplanen och den faktiska undervisningen efter dess införande hösten 2022?*
- *Vilken formell förkunskap i att utbilda inom ämnet sexualitet, samtycke och relationer upplever lärare att de fått genom sin utbildning samt vilken kompetenspåfyll har de mottagit under sin yrkesaktiva period?*
- *Praktiserar deltagarna normkritisk pedagogik i sin undervisning i sexualitet, samtycke och relationer?*

## 1.2 Begreppsavklaring

De flesta begrepp som återkommer i denna uppgift kommer att bli definierade och diskuterade i teorikapitlet. Ändå är det några begrepp, som upprepas men som inte blir vidare klargjorda för. I och med detta är det lämpligt med ett inledande begreppsförtydligande.

### **Minoritetsungdom**

Jag använder mig i denna uppgift av begreppet *minoritetsungdom* och har i anledningen lånat Häggström-Nordin och Magnusson (2016, s. 262) begreppsbeskrivelse. Med minoritet avses här en homogent konstruerad och numerärt underlägsen grupp av människor som antas avvika från "det svenska". Jag använder det alltså *inte* specifikt för grupper som till exempel varit bofasta i Sverige under lång tid (såsom samer) samt tillerkänts rättigheter som minoritetsskydd och liknande, utan som *urbana minoriteter* – alltså invandrare, flyktingar och deras barn.

### **Sex- och samlevnadsundervisning**

I detta projekt varvas det tidigare begreppet *sex- och samlevnadsundervisning* med *sexualundervisning*, *sexualupplysning* och det modernare och nyligen vedertagna *sexualitet, samtycke och relationer*. Alla tre begrepp beskriver i detta sammanhang vad WHO<sup>1</sup> (2016) betecknar som undervisningen av de kognitiva, emotionella, sociala interaktiva och fysiska aspekterna av sexualitet.

---

<sup>1</sup> World Health Organization

## 2 Relevant forskning och bakgrundskontext

I detta kapitel kommer jag att redogöra för relevant forskning och viktig bakgrundsfakta. Jag kommer bland annat att redogöra för de styrdokument som kontrollerar undervisningen i den svenska skolan.

### 2.1 Sexualundervisningen – en spegling av sin tid

Enligt Häggström-Nordin och Magnusson (2016, s. 25) har vi i Sverige av tradition en positiv och tolerant inställning till ungdomars sexualitet. Dessutom har vi lång erfarenhet av preventivt arbete med ungdomar. Norwald (2022, s. 11) samstämmer med detta och framhåller att sexualundervisningen i någon form alltid har existerat i Sverige, till exempel som en folklig kunskap som har spridits i befolkningen. Upplysningen har kopplats ihop med institutioner som kyrkan, skolan, hälsoväsendet och familjen där arbetet som har utförts har främst fokuserat på de negativa konsekvenserna av våra sexuella handlingar. Detta benämns även som riskperspektivet (Ceder et al., 2021, s. 16).

Enligt Norwald (2022, s. 11) har, och skall, sexualupplysning idag ha ett annat fokus. I sexualundervisningens ursprungliga handledningsföreskrifter (1955 och 1956) betonas bland annat vikten av att pedagogerna särskilt måste framhålla farorna med att särskilja på sex och kärlek. Nilsson (genom Norwald, 2022) pekar på att detta i praktiken innebar att en bristande känslomässig anknytning aldrig skulle kunna ge en verklig sexuell tillfredsställelse. Man menade alltså att det skulle behöva finnas en relation mellan sexualitet och andlig gemenskap för att uppnå en beständig lycka. Detta var ett tillvägagångssätt för att minska sexuellt överförbara sjukdomar och oönskade graviditeter. Andra sätt att leva på skulle inte kommenteras enligt dåtiden handledningarna, utan hellre hänvisas tillbaka till tanken om avhållsamhet.

1956 kom de första riktlinjerna för den obligatorisk sexualundervisningen i Sverige. I om detta blev Sverige det första landet i världen att införa en obligatorisk sexualundervisning. Det har alltså funnits olika motiv till sex- och samlevnadsundervisningen under olika decennier och den har således alltid speglats av sin samtid (Skolverket, 2013, s. 9).

Enligt Skolverket (2005, s. 7) var den första handledningen i obligatorisk sexualundervisning för skolan (1956) tydligt föreskrivande och avrådande. Budskapet var tydligt: Ge

ungdomarna kunskap, men uppmuntra dem inte till att ha sex! Den andra handledningen (1977) betonade att skolans förhållningssätt skulle vara mer neutralt. Det tredje referensmaterialet (1995) lyfte fram ungdomssexualitet på ett sätt som tidigare handledningar inte vågat göra. Sex- och samlevnadsundervisningen sågs nu i stället som ett led i unga människors utveckling till en egen individ, där slutmålet var att kunna fatta egna beslut.

## 2.2 Ändringar i läroplanens inledande delar hösten 2022

Under hösten 2022 har det skett ytterligare förändringar i läroplanen för ämnet sex- och samlevnad (Skolverket, 2021b, s. 5). Detta gör arbetets frågeställning särskilt relevant och tidpunkten för forskningen lämplig.

Läroplansändringen innebär bland annat att kunskapsområdet sex- och samlevnad har fått ökad betydelse i skolans generella undervisning och för att markera den nya inriktningen har ämnet också bytt namn till *sexualitet, samtycke och relationer* (Skolverket, 2022a). Skolverket (2023a) beskriver hur läroplanernas inledande delar fått tydligare formuleringar om jämställdhet, sexualitet, samtycke och relationer. De nya formuleringarna skall bidra till att alla elever skall få en utbildning av hög kvalité, någonting som idag kan variera mellan skolor men också inom samma skola. Idag är undervisningen beroende av enskilda eldsjälar som har mycket kunskap och engagemang. Skolverket (2023a) menar att man genom tydligare formuleringar i läroplanerna på ett enklare vis skall kunna samordna en bra och aktuell utbildning för alla elever.

Ändringarna har gjorts då Skolverket (2023a) anser att dessa frågor är av vikt för eleverna både i och utanför skola och i deras framtida liv. Man siktar till att ge eleverna kunskap som ger möjlighet att ta medvetna val med respekt för andra men också gentemot sig själv. Arbetet med jämställdhet handlar bland annat om att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande och val. Skolverket (2023a) beskriver också kunskaper om sexualitet, samtycke och relationer som viktiga utifrån ett hälsoperspektiv samtidigt som de också är betydelsefulla för elevernas välbefinnande.

Sexualitet, samtycke och relationer finns, enligt Skolverket (2023a), med i läroplanernas inledande delar då området är tvärvetenskapligt och skall behandlas återkommande.

Skolverket (2023b) framhåller vidare att kunskapsområdet i och med ändringen även skall ämnesintegreras och med detta ingå i flera kurs- och ämnesplaner, vilket i sin tur innebär att ansvaret för kunskapsområdet vilar på fler lärare. Då ämnet är starkt kopplat till skolans värdegrundsarbete kan det på så vis också med fördel behandlas också inom ämnen där det inte specifikt nämns i läroplanen.

Ämnesområdet skall nu alltså genomsyra all undervisning. På så vis menar Skolverket (2022a) att varje enskild elev återkommande skall få möta frågor som rör sexualitet, samtycke och relationer. Vilket i sin tur skall ge en mer helhetlig bild av vad sexualitet och relationer kan innefatta. Skolverket (2023a) pekar på att detta kan ske ur ett historiskt perspektiv på relationer eller förväntningar på flickor och pojkar. Det kan också handla om hur olika religioner förhåller sig till sexualitet och religion eller vilka lärdomar vi kan göra av skönlitterära verk. Ytterligare perspektiv kan vara hur normer kring kön och relationer ges uttryck i sociala medier eller hur lagstiftningen kring dessa frågor ser ut i Sverige idag.

En ytterligare förändring som en finner i läroplanernas inledande delar rör formuleringen av normmedvetenheten.

Skolverket (2023a) beskriver hur alla som arbetar i den svenska skolan nu skall utgå ifrån ett demokratiskt och normmedvetet förhållningssätt. Detta menar Skolverket (2023a) innebär en medvetenhet kring hur olika normer i samhället kan påverka hur en själv agerar, hur man bemöter elever och vad man förmedlar i det vardagliga arbetet. Bland annat framskrivs arbetet med hedersrelaterat våld och förtryck (Skolverket 2022a, s. 5). Skolverket (2022a, s. 5) menar också att ett normmedvetet förhållningssätt kan bidra till att utbildningen speglar flera olika perspektiv och på så vis medverka till att alla elever känner sig inkluderade.

I uppgiftens andra del kommer jag att utbrodera mer utförligt kring den normkritiska pedagogik som lärare i den svenska skolan praktiserar.

Skolverket framhåller (Skolverket, 2022b, s. 17) att det är rektorn som ansvarar för att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till dessa nya nationella mål.

Undervisningen om sexualitet, samtycke och relationer består idag av tre delar och kan liknas vid en triangel (Skolverket, 2023b). Basen i triangeln består av de olika ämnesområdena och de samtal som lärarna leder inom vardera ämne och rör vid bland

annat de teman som nämns ovan. Utöver rena biologiska perspektiv kan undervisningen bidra till att ge eleverna fler perspektiv och sammanhang. Samtidigt kan det göra eleverna medvetna om vilka normer och värden som styr oss idag. Genom ämnesövergripande arbete menar Skolverket (2023b) att olika lärare i olika ämnen kan öppna upp för hur olika perspektiv på kunskapsområdet hänger ihop och tillsammans bildar en helhet.

Den andra sidan av triangeln utgörs av vardagsarbetet, det vill säga att "fånga frågan i flykten". Skolverket (2023b) pekar på att mycket händer i elevernas liv – under skoldagen, på fritiden och i sociala medier samt att det i vardagen dyker upp många bra tillfällen där eleverna är diskussionslystna och vill föra en dialog som rör frågor såsom kroppslig integritet, relationer, jämställdhet och konflikter.

Den tredje delen innefattar enskilda lektioner eller dagar där ungdomarna har möjlighet att diskutera frågor som rör relationer, samtycke och sexualitet.

Revideringen har också lagt ett ökat fokus på lärarutbildningarna. Norwald (2022, s. 14) förtydligar att från och med hösten 2022 blev sex och relationer en obligatorisk del av lärarprogrammet och det betonades att ingen lärare skulle kunna gå ut lärarprogrammet utan att kunna undervisa i ämnet. Från höstterminen 2022 infördes det för samtliga grundlärarprogram och ämneslärarprogram oavsett ämnesinriktning och stadie (Af Sandberg, 2021).

Vidare pekar Norwald (2022, s. 15) på att sexualundervisningen är ett svårt ämne att ta sig an för många lärare. Skolinspektionen understödjer detta i sin kvalitetsrapport där de konkluderar med att många lärare upplever det svårt att undervisa i sex och samlevnad (2018, s. 6). Vidare menar Norwald att detta inte är så märkligt då det inbyggt i ämnet finns en rad kulturella och strukturella hinder att ta sig över för att få till ett naturligt och lättsamt samtalsklimat. I alla samhällen finns normer och mönster av skuld, skam och moral kopplade till människans sexualitet, något som lärare på inget vis är immuna mot.

Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 22) beskriver hur många lärare saknar kompetens att undervisa på sätt som *inte* bygger på och *inte* reproducerar stereotypa uppfattningar om sexualitet och kön. Det gör att undervisningen kan bidra till att både bevara och skapa ojämlikhet samtidigt som den riskerar att marginalisera vissa elever och privilegiera andra. Hammar (2020) å sin sida pekar på att man för att stärka undervisningen måste utbilda lärarna. Hammar betonar att undervisningen annars riskerar att påverkas för mycket av



enskilda lärares uppfattningar och intressen. Han menar att en lösning på detta är att stimulera lärarutbildningarna så att det skapas en gemensam förståelse för ämnet, för vad som skall ingå och för hur undervisningen skall bedrivas.

### 2.3 Sexualitet, samtycke och relationer i skolans styrdokument

Utgångspunkten för kunskapsområdet sexualitet och relationer är att det ska befinna sig i mötet mellan skolans två uppdrag, nämligen värdegrundsuppdraget och kunskapsuppdraget. Dessa uppdrag har enligt Ceder et al., (2021, s. 23) blivit alltmer färgade av lagar och juridiska regleringar. Läraryrket är ett myndighetsuppdrag vilket innebär att lärarna i sin utbildanderoll har ett särskilt ansvar att vara förtroagna med lagar och styrdokument för att fullgöra sitt och skolans uppdrag. Skolan som myndighet styrs av lagar och förordningar där skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen är de starkaste. Till detta tillkommer arbetsmiljölagen, diskrimineringslagen (SFS 2008:567) och FN:s barnkonvention (SFS 2018:1197). Förutom rättsliga dokument finns även styrdokument i form av kommentarmaterial, allmänna råd, utredningar och rapporter som skall fungera vägledande för skolans verksamhet. Det finns med andra ord styrdokument som skolan måste följa samtidigt som andra ger rekommendationer som skolan bör följa och dessutom finns handlingar som skall fungera som stöd och inspiration (Ceder, et al., 2021, s. 23).

Som tidigare nämnts arbetar skolan i undervisningen om sexualitet och relationer utifrån två olika uppdrag; värdegrundlaget och kunskapsuppdraget. I det första betonas att skolan ska bygga på demokrati och alla människors lika värde. En central skrivning som går att finna i samtliga läroplaner är; ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (Lgr 11, 2019, s. 5). Skolan ska med andra ord verka för jämställda relationer och för att eleverna skall ges kunskap om könsmönsters betydelser och samhällliga konsekvenser (Ceder, et al., 2021, s. 25). Samtidigt som läroplanen i enlighet med diskrimineringslagen (SFS 2008:567) framhåller att skolan ska arbeta förebyggande genom att främja jämställdhet och samtidigt motverka diskriminering, rasism och främlingsfientlighet.

Skolans andra åliggande rör kunskapsuppdraget. Dessa skrivningar finns formulerade i kurs- och ämnesplaner med relevans för kunskapsområdet sex- och samlevnad. Centrala begrepp

som beskrivs här är relationer, normer, identitet och jämställdhet (Ceder, et al., 2021, s. 26). Begrepp som jag kommer utbrodera kring i senare delar av uppgiften. Skolans verksamhet skall också enligt läroplanen vila på en "vetenskaplig grund" (Ceder, et al., 2021, s. 37) samtidigt som undervisningen skall vara icke-konfessionell" (Skolverket, 2022b, s. 5).

## 2.4 Tidigare forskning

Internationella studier (World Health Organization, 2016) gjorda på effekterna av undervisning om sexualitet, samtycke och relationer visar bland annat till en nedgång i sexuellt överförbara sjukdomar, tonårsgraviditeter, aborter, sexuella övergrepp och en minskad homofobi. Samtidigt ökade ungdomarnas förtroende till att kunna hantera svårigheter, deras självförtroende och förmåga till kritiskt tänkande förstärktes och de fick ett mer ökat medvetande om bland annat mänskliga rättigheter och jämställdhet. Folkhälsomyndigheten (2023a) samstämmer i detta då de framhåller sexuell och reproduktiv hälsa som en förutsättning för människors allmänna hälsa. Myndigheten beskriver hur dessa faktorer påverkar de allra flesta människor genom hela livet och att de kan ha en stor betydelse för allmän hälsa, livskvalité, självkänsla och personliga relationer. Vidare visar man till att den svenska befolkningen, sett utifrån ett internationellt perspektiv, har en god sexuell och reproduktiv hälsa. Däremot rapporterar man om att det finns systematiska skillnader mellan olika samhällsgrupper och att vissa grupper har en sämre sexuell och reproduktiv hälsa. Skillnaderna är en konsekvens av ojämlikheter i livsvillkor och tillgång till resurser mellan olika grupper. Folkhälsomyndigheten (2023a) konkluderar med att det bör läggas särskild vikt vid att arbeta emot en förbättrad sexuell och reproduktiv hälsa till dessa utsatta grupper. Myndigheten pekar ut sexualundervisningen i skolan som en insats till att uppnå detta.

Däremot är det publicerat relativt lite forskning inom området som kopplar interkulturell kompetens till svensk sexualundervisning specifikt. Men de studier som är gjorda pekar dock mot den interkulturella kompetensen som en bristfaktor i utbildningen (Honkasalo, 2014. Bolander & Bredström, 2021. Bengtsson & Bolander, 2019).

Å andra sidan är det gjort en del studier som granskar den svenska sex- och samlevnadsundervisningen på ett mer generellt plan. Dessa studier framhåller också de att den interkulturella kompetensen utgör en svaghet i undervisningen då den lyser med sin frånvaro (Skolverket, 2018, s. 33) Vidare samstämmer studierna i att det finns ett behov av en starkare förankring av en fullständig sexualundervisning i ramverken för lärarutbildningar, kompetenslyft hos lärare och ett behov av utveckling av ämnesspecifika dimensioner av fullständig sexualundervisning i lärarutbildningsämnena (Bang Svendsen & Gunnman Furunes, 2022. Skolinspektionen, 2018. Hammar, 2020. Af Sandeberg, 2021 ). Bang Svendsen och Gunnman Furunes (2022, s. 9) belyser att det finns en diskrepans mellan det breda politiska stödet för en helhetlig sexualundervisning som åtgärd för att förbättra befolkningens sexuella hälsa och den undervisning som faktiskt berör eleverna. Lärarutbildningen kan i och med detta fungera som en barriär mellan politik och praktik när de underlåter att utbilda framtida lärare till att kunna genomföra helhetlig sexualundervisning. Den internationella forskningen som publicerats på lärarutbildningarnas arbete talar för att motsättningen mellan politik och praktik finns att finna i just lärarutbildningarna (Bang Svendsen & Gunnman Furunes, 2022, s. 9). Samtidigt finns det parallellt ett behov av kontinuerlig kompetensutveckling till de lärare som är yrkesaktiva och bedriver undervisningen på skolor idag. Detta då kunskapsområdet är komplex och ständigt i förändring i form av vilka frågor och teman som är aktuella och påverkas av samhällets förändringar (Ceder, et al., 2021, s. 97). Ceder et al., (2021, s. 98) pekar på att lärarnas behov för vidareutbildning kan uppfyllas genom utvecklingen av olika former av arbetssätt. De menar att detta kan genomföras genom att införa kunskapsbanker som tex Skolverkets omfattande material i form av webbkurser. Även lokala kunskapscentrum och andra externa aktörer kan även erbjuda kompetenspåfyllnad. Elevreferensgrupper kan också de utgöra viktiga aktörer i att utveckla viktiga aspekter inom det ämnesövergripande området. Ceder et al., (2021, s. 98) påpekar vidare att det alltid är rektorns och lärarnas ansvar att samordna kunskapsområdet till en helhet. Enligt skollagen (2010, § 9) är det rektorn som skall leda det pedagogiska arbetet och som slutligen särskilt skall verka för att utbildningen utvecklas.

## 2.5 Värdegrundsparadoxen och normkritiken

Som beskrivet i föregående stycke är en viktig värdegrundsfråga i den svenska skolan att motverka främlingsfientlighet och rasism. Men då värdegrundsarbetet knyter an till frågor som rör etnicitet framträder, enligt Bolander och Bredström (2021, s. 164), en tydlig paradox. Författarna pekar på att samtidigt som läroplanen betonar vikten av att "inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" (Skolverket, 2022, s. 1) så förespråkar den dessutom värden som speglar en kristen tradition och en västerländsk humanistisk etik som speciellt eftersträvas värda och grundläggande för våran gemenskap. Där skapas ett "vi" som ställs emot andra som inte omfattar dessa värderingar (Cooper 2019 genom Bolander & Bredström, 2021, s. 164).

Även Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 122) pekar på att skolan i Sverige är en central nationsbyggande institution som kan sägas representera staten. Därmed förvaltar den det svenska och bidrar till att både förmedla och forma föreställningar om innehållet i en nationell identitet. Författarna visar därmed att det blir viktigt att reflektera över hur en svensk sexuell kultur skapas i läroböcker och hur dessa sexualiteter som framstår som svenska eller osvenska förmedlas vidare i undervisning. Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 122) klargör även att ett av skolans kompetensmål inom samhällskunskapen är att eleverna ska kunna diskutera förhållandet mellan kärlek och sexualitet i ljuset av kulturella normer. Kravet är således en grund till att kultur, svenskhet och sexualitet explicit relateras till varandra i många läromedel och där det framför allt är arrangerade äktenskap och tvångsäktenskap som lyfts fram i texterna om sexualitet och kulturella normer. Dessa praktiker knyts till "andra kulturer än de västerländska" eller kulturer som förekommer i "muslimska länder" samtidigt som de svenska relateras till sexuell frigörelse och jämställdhet mellan könen. Författarna menar att detta är markörer som betonats i ambitionen att beskriva det svenska samhället som mångkulturellt. Detta resulterar i beskrivningar som framhåller "de svenska sexualiteterna" som attraktiva medan "de andras" sexualiteter skildras som problematiska. I sammanhanget betonar författarna (2011, s. 123) dock att poängen inte är att underkänna positiva aspekter hos ideal som valfrihet och jämställdhet mellan könen, vilka uppfattas som västerländska och svenska,

men att denna syn på "de andra" kan vara med på att låsa fast uppfattningar om dessa andra i stereotypa fack som knyts till "kulturen". Sådana positiva föreställningar om det västerländska synsättet som fritt och öppet framhävs ytterligare i motsats till de andra som oupplysta och förtryckta.

Nilson och Bunar (2016 genom Bolander & Bredström 2021, s. 170) instämmer i detta då de menar att undervisning riktad mot minoritetsgrupper, speciellt inom språkinstruktionen, fokuserar på ett *bristperspektiv*. Undervisningen fokuserar alltså på vad eleverna saknar och underlåter att lyfta de kunskaper som eleverna faktiskt har, tex i andra språk än svenska. Att frågor om sexualitet och jämställdhet speciellt lyfts fram som centrala värdegrunder för elever på språkprogrammet kan förstås som ett uttryck för en föreställning om att sådana är särskilda svenska värderingar och att skolan har ett uppdrag i att fostra eleverna in i dessa. Bristperspektivet riskera att lägga ansvaret för inkludering på eleverna, samtidigt som strukturella hinder osynliggörs (Bolander & Bredström, 2021, s. 176).

Diskursen, där Sverige framstår som det mest önskvärda alternativet, ligger mellan raderna och manifesteras också ibland explicit. Lärare som Bolander och Bredström (2021, s. 173) intervjuer pekar på att syftet med att använda sådana jämförelser framför allt handlade om att lära eleverna hur saker fungerar i Sverige. Välvilliga tankar om inkludering kan ses som en form av assimilering. Kunskapen som förmedlas om Sverige är alltså inte renodlad objektiv information utan inbäddad i värderingar och normer som framställer föreställningar om både "hemländerna" och det svenska samhället. Nagel (2003 genom Bolander & Bredström, 2021, s. 173) framhåller att kunskapen som förmedlas genom genus- och sexualitetsrelaterade föreställningar dessutom fungerar som gränsdragningar mellan svenskhet och icke-svenskhet och riskerar att utgöra etniska markörer.

Røthing och Band Svendsen (2011, s. 127) instämmer i Nagels tes då de menar att effekten av en sådan jämförelser kan bidra till att minoritetsgrupper kopplas ihop med en sexualitet som står i motsats till den västerländska och därmed kännetecknas av ojämlikhet, tvång och kyskhet. Vad som uppfattas som svenskt återspeglas naturligtvis av vilka som uppfattas som svenska. Det blir därmed möjligt att hävda att den svenska sexualiteten ingår i en större diskussion som säger något om vad det är att vara svensk samtidigt som den bidrar till att utdefiniera en rad grupper från den föreställda gemenskapen som nationen presenterar (Anderson 1983 igenom Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 128).

Røthing och Band Svendsen (2011, s. 134) hävdar att detta kan försvåra för ungdomar med invandrarbakgrund i besvärliga förhandlingssituationer med sina familjer, rörande exempelvis vem de ska gifta sig med, om skolan framställer den makt som föräldrarna försöker utöva som något som tillhör deras kultur. En sådan lärd uppfattning kan framtvinga ett val mellan exempelvis norsk kultur och föräldrarnas normer och värderingar vilket i sin tur kan göra situationen mer problematisk än vad den egentligen behöver vara. Föräldrarna fråntas då ansvaret för sitt kontrollerande beteende då kontroll och tvång förklaras med hänvisning till kulturella normer.

## 2.6 Skolinspektionens kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen

Skolinspektionens senaste kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisning (2018, s. 5 - 6) visar på att det finns ett generellt stort behov av kompetensutveckling gällande lärarnas arbete med sex- och samlevnadsfrågor. Här lyfter man speciellt fram undervisningen som rör nyanlända elever och kontroversiella frågor som knyter an till sex- och samlevnadsundervisningen. Bland annat hedersrelaterade frågor nämns som särskilt utmanande. Lärarna i granskningen framhåller själva att de känner sig obekväma, att de saknar kunskap, att de inte hänger med på samhällstrender och att de inte vet hur de ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund. Till detta hör bland annat diskussioner som rör vid hbtq<sup>2</sup> rättigheter och en mindre liberal inställning till denna grupp. Samtidigt pekar undersökningen på att de brister som man funnit i senare studier fortfarande består (Skolinspektionen, 2018, s. 5). Här nämns bland annat ett överdrivet fokus mot riskperspektivet, att det oftast saknas variation i arbetsmetoder, brist på god elevsammanverkan och ett tydligt genusperspektiv. Undervisningen skedde i tillägg ofta oregelbundet eller begränsades till enstaka temadagar. Även styrningen från skolledningen var bristfällig och så även lärarnas kompetens i att undervisa i området.

Vidare betonar granskningen (Skolinspektionen, 2018, s. 6) att tre av fyra rektorer inte följer upp lärarnas kompetens att undervisa i sex- och samlevnad och att den övervägande majoriteten av lärarna inte får någon eller bristfällig kompetensutveckling inom området. Detta menar Skolinspektionen kan leda till att elever inte får kunskaper inom hela området

---

<sup>2</sup> HBTQ är ett paraplybegrepp för homosexuella, bisexuella, transpersoner och personer med queera uttryck och identiteter

som ryms inom begreppet och att de inte heller får ett utvecklat förhållningssätt till frågor som rör sexualitet, relationer och identitet som samstämmer med skolans värdegrund. Skolinspektionen (2018, s. 40) framhåller också att det är viktigt att sex- och samlevnadsundervisningen håller en hög kvalitet då flera av samhällets problem knyter an till olika sex- och samlevnadsfrågor.

Skolinspektionens granskning (2018, s. 10) pekar vidare på att det finns stora kvalitetsskillnader både mellan skolor och inom skolor. Den bristande likvärdigheten handlar om att vissa lärare är eldsjälar och har ett större engagemang eller att vissa skolor har ett engagerat arbetslag som tar ett stort ansvar för sexualundervisningen medan andra i personalen inte är involverad i kunskapsområdet.

Granskningens (Skolinspektionen, 2018, s. 39) slutgiltiga bedömning kan sammanfattas i följande punkter:

- I vilken mån undervisningen faktiskt ger en allsidig belysning av området varierar med lärarnas förståelse av det egna uppdraget i att undervisa i sex och samlevnad. Skolinspektionen gör bedömningen att lärarna, i högre grad, behöver integrera sex och samlevnad i sin ämnesundervisning. Lärarna behöver alltså skapa sig en tydlig bild av sitt uppdrag samtidigt som rektorn behöver följa upp om de undervisar i sex- och samlevnad i sina respektive ämnen.
- Många skolor gör inte eleverna själva delaktiga i undervisningen och går därmed miste om att göra undervisningen mer relevant för eleverna. Skolinspektionen (2018, s. 39) pekar också på att många skolor inte ger eleverna tillräckligt med möjligheter till att reflektera kring normer som rör sex och samlevnad. Mot bakgrund av detta menar Skolinspektionen (2018, s. 39) att elever ska göras mer delaktiga i att utforma undervisningen och att de ska inkluderas i utvärderingen av sex- och samlevnadsundervisningen. Vidare understryker granskningen lärarna behöver arbeta med ett normmedvetet förhållningssätt i undervisningen så att alla elever inkluderas. Lärarna bör samtidigt ge eleverna fler möjligheter till att reflektera och analysera kring normer som rör sex och samlevnad.
- Ett fåtal skolor tar ett helhetsgrepp i sitt arbete med sex- och samlevnadsundervisningen. Detta gör att eleverna riskerar att inte få en likvärdig

undervisning. Det är få skolor som bedriver systematisk utveckling av sex- och samlevnadsundervisningen och skapar således inte goda förutsättningar för samverkan och systematiskt erfarenhetsutbyte kring undervisningen. Samtidigt är det också få skolor som säkerställer lärarnas undervisningskompetens eller hur undervisningen kopplas till skolans värdegrund.

Därför gör Skolinspektionen (2018, s. 39) bedömningen att rektorerna behöver följa upp och arbeta med kompetensutveckling till sin personal. I tillägg till detta ska rektorerna initiera ett utvecklingsarbete för att ta fram gemensamma mål för undervisningen, tillrättalägga för uppföljning och utvärdering. Utvecklingsarbete skall kopplas till skolans värdegrundsarbete.



### 3 Teoretiska perspektiv

I detta kapitel skall jag skissera upp ett teoretiskt ramverk som hjälper mig till belysa uppgiftens problemställning. Jag kommer först att beskriva olika aspekter av kultur. Så som förståelsen av kulturbegreppet, interkulturell kompetens och interkulturell kommunikation, stereotypisering och "annengjøring" (norsk). Vidare kommer jag att redogöra för begreppen normkritisk pedagogik och intersektionalitet.

#### 3.1 Förståelsen av kulturbegreppet

Dahl (2015, s. 34) beskriver att hur man tolkar kulturell- och interkulturell kompetens är beroende av hur man uppfattar och definierar det flertydiga begreppet "kultur". Det blir därför av betydelsen för en klargöring kring kulturbegreppet och förståelsen av detta.

Elever i den svenska skolan har aldrig varit en social eller ekonomiskt heterogengrupp, men globaliseringen har fört till en större invandrabefolkning som i viss förstånd har gjort skolan mångfaldigare. Därför är det viktigt att som lärare på en skola med kulturell mångfald göra sig några tankar kring vad "kultur" innebär och vad som sker när människor med olika kulturella förståelseramar möts. Som lärare bör en göra sig uppmärksam på att olika kulturella bakgrunder vill komma att påverka social interaktion och hållningar i möten mellan elever och lärare. Kultur blir därför ett centralt begrepp i detta projekt.

Men vad menas då med "kultur"? Det finns inget entydigt svar till vad som lägges i begreppet men i detta sammanhang lyfts Edward Taylor (1871, igenom Hylland Eriksen och Sajjad, 2020, s. 35) definition av "kultur" fram. Detta är en definiering som i denna kontext vill bli brukt vidare. Taylor preciserar kulturbegreppet till:

«Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn». Definitionen tillsäger alltså att kulturen är tillägnad, inte medfödd. Samtidigt pekar den på att kultur är något en har och att en kan ha flera kulturer på samma tid (Eriksen och Sajjad, 2020, s. 35).

Kulturen består alltså av kunnskaper, färdigheter och värderingar som den grupp som tillhör kulturen tar i bruk självständigt. Dessa kunnskaper, färdigheter och värderingar kan däremot, av dess gruppedlemmar, skiftas ut om omständigheterna tillsäger detta. Människor

handlar alltså på bakgrund av kulturella regler och normer, däremot är det utifrån dessa kulturella regler och normer inte möjligt att spå hur en människa skall komma att handla. På så vis kan kulturen betraktas som *det som är lärt*, men på samma tid också förstås som *det som gör kommunikation möjlig* (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 45). Kultur och kommunikation är alltså starkt sammankopplade. Människor tillskriver enligt Geerts (igenom Dahl, 2015, s. 41) all mänsklig aktivitet mening, och det är det mönstret av mening, som ständigt skapas och nyskapas genom att människor kommunicerar med varandra, som vi kallar kultur.

Denna kulturförståelse är att kategorisera som en beskrivande kulturförståelse och kan sammanliknas med en essentialistisk kulturförståelse. I den senare nämnda antar man att ett värde är gemensamt för en grupp människor. Det blir då naturligt att se på kulturen som en del av vår identitet och att man på så vis ser på likheter och olikheter för att förklara kulturell identitet. Eller som forskaren Geert Hofstede förklarar kulturbegreppet "Den kollektive mentale programmering som skiller medlemmerna av en menneskegruppe fra en annen». I den dynamiska kulturförståelsen å andra sidan pekar man emot att kultur är en social konstruktion (Dahl, 2015, s. 36 - 39). Är man upptagen av att förändra vårt sätt att tänka i möte med andra kulturer och människor vill detta tillhöra en dynamisk kulturförståelse. I min uppgift vill en kombination av element från de tre olika förståelserna vara lämplig.

Salole (2018, s. 65) framhåller att kulturen inte har en statisk storlek men att den är i konstant utveckling och förändring. Dahl (2015, s. 87) menar att denna utveckling sker då människor kommunicerar, att det är i den kommunikationen som kulturen formas och groer. På så vis blir vi människor att beteckna som kulturella blandningsprodukter. Dock är det här viktigt att framhålla att det aldrig är kulturer som möts, men människor. Människor är produkter av kulturella bakgrunder men har på samma tid möjligheten att kritiskt ifrågasätta dessa, samtidigt är det nödvändigt att se människan och kulturen som av skilda storlekar (Eriksen och Sajjad, 2020, s. 46).

Vidare kan en ur ovannämnda begreppsprecisering se att *kultur alltså framhålles som det motsatta av natur*. Det är naturen som dikterar att vi behöver mat, men det är kulturen som har lärt oss när, hur och vad vi skall äta (Hylland Eriksen och Sajjad, 2020, s. 36). Kulturen avgör alltså vad som är fel och vad som är riktigt och då det finns olika kulturer kan en ting som är fel för någon, vara helt riktigt för en annan.

I denna kontext är det av intresse att framhålla sexualiteten som ett speciellt viktigt område, inte minst då det för släkten vidare. Så vitt vi vet har alla folkslag sexuellt umgänge, om inte skulle de fort bli borta. Utöver några få regler, så som förbud emot incest, så finns det enorma skillnader i hänsyn till vad som är tillåtet och vad som inte är det inom olika kulturella grupperingar (Hylland Eriksen och Sajjad, 2020, s. 37). Kulturen är med andra ord en stark omständighet då det kommer till hur vi förhåller oss till egen och andras sexualiteten. Røthing och Band Svendsen (2011, s. 32) förtydligar sexualiteten som ett kulturellt fenomen som ständigt tolkas och tillskrivs betydelser. Dessa betydelser är alltså inte fastlagda eller naturgivna men just kulturella och därför förändras vad som anses vara kunskap eller sanningar om sexualiteten hela tiden.

Detta förklarar hur kulturen alltid varit avgörande för hur sexualundervisningen sett ut till var tid. Skolverket (2013, s. 9) framhåller att sexualundervisningen alltid varit i en spegling av sin tid. På så vis spelar också dagens och gårdagens kultur in på hur ämnesplanen inom undervisningen är utformad.

### 3.2 Interkulturell kompetens och interkulturell kommunikation

Utbildningen på svenska skolor siktar enligt Skollagen (2010, § 4-1) till att elever skall inhämta och utveckla kunskaper och värden. Lagen framhåller också att detta skall ske i enhet med elevernas olika behov. Vidare är förankringen av de "demokratiska värden" en hörnsten i svensk skola. Genom ett integrerat värdegrundsarbete i den vardagliga undervisningen är det tänkt att demokratiska medborgare skall fostras, samtidigt som odemokratiska uttryck skall kvävas i sin linda. Undervisningen skall alltså förebygga främlingshat och rasism och i ett samhälle blandat av främlingsfientlighet och tolerans är det extra viktigt att skolan i sitt mandat är medveten om sin roll som förmedlare av värderingar och hållningar (Bolander & Bredström, 2021, s. 164). För att säkra inkludering och en effektivt inlärningsmiljö för elever på en skola med en kulturellt mångfald är det med andra ord grundläggande att de som bedriver undervisningen besitter interkulturell kompetens.

Här framträder begreppet som ett viktigt verktyg och den interkulturella kompetensen är därför central i min uppgift. Efter att ha sett på kulturbegreppet blir det därför av intresse att vidare se på betydelsen av den interkulturella kompetensen hos lärare.

Dypedahl och Bøhns (2017, s. 14) visar till att skillnaden mellan kulturell- och interkulturell kompetens ligger i att den senare omhandlar färdigheter kring att kunna kommunicera ändamålsenlig. Vidare utgår studier i interkulturell kommunikation ofta ifrån begrepp som mening och meningsskapande (Geels & Roos, 2010, s. 15). En sådant utgångspunkt harmoniserar med de teoretiska synvinklar som vidare här skall presenteras.

Den interkulturella kompetensen inbegriper alltså förmågan till att kunna tänka och kommunicera adekvat i möte med människor med andra tankesätt och kommunikationsstilar än en själv. Detta kräver passande uppförande, adekvat kunskap och moraliska hållningar (Dahl, 2015, s. 294). Det att kunna tänka och kommunicera adekvat i möte med andra kulturer innebär däremot inte, enligt antropologen Clifford Geertz (återgivet i Eriksen & Sajjad, 2020, s. 47) att man behöver att bli en del av den. För att tränga in och förstå en främmande kultur använder han en vits som en metafor. För att förstå det humoristiska behöver en känna till kontexten, en bör ha en intuitiv förståelse för den kulturella helheten som vitsen är placerad i. För att förstå minoritetsungdomen och deras behov behöver man sätta sig in i deras kontext, deras kultur samt ha en kulturellrelativistisk hållning. Enligt Eriksen och Sajjad (2020, s. 48) är en kulturellrelativistisk hållning ”synpunktet om at kulturer er relative og bare kan forstås ut fra seg selv”. Utifrån ett sådant perspektiv kan olika kulturer inte klassificeras utifrån kvalitet, moral eller utvecklingsnivå. Med utgångspunkt i en sådan tankegång blir det mesta försvarbart, till exempel kannibalism och omskäring av flickor. Författarna pekar på att detta inte är en önskvärd hållning men att det viktigaste med en sådan hållning är att förstå att det som människor gör bör uppfattas utifrån sin kontext.

Det motsatta är den etnocentriska hållningen som istället förespråkar sitt eget folkslag som centralt och där man rangerar andra utifrån hur mycket de liknar på den egna gruppen (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 48). Detta är, enligt författarna, inlysande inte en önskelig hållning. En utmaning i den svenska skolan kan vara att det är lärarens förståelse av världen som blir lagd till grund, inte nödvändigtvis elevernas. Bolander och Bredström (2021, s. 164) visar till en tydlig paradox i värdegrundsarbetet: samtidigt som läroplanen framhåller vikten av att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2022, s. 1), förespråkar den samtidigt värderingar som speglar en kristen tradition och västerländsk humanistisk etik som särskilt eftersträvningsvärda och grundläggande för vår gemenskap. Redan här skapas

alltså ett svenskt "vi" som ställs emot andra som inte inrymmer dessa värderingar (Cooper igenom Bolander & Bredström, 2022, s. 164). Om skolan förmedlar en standard som framhåller vad som är mest vanligt i vårt samhälle och på så vis visar till en gemenskap som de nyankomna skall ta del av kan detta komma att påverka integrerings- och inkluderingsprocessen negativt. Om undervisningsansvariga i tillägg inte innehar en interkulturell kompetens och är lite insatta i elevernas normer och kulturella bakgrunder kan detta lätt leda till missförstånd och en påförd känsla av utanförskap hos eleverna. Något som återigen förstärker känslan av att inte höra till.

Samtidigt framhåller Bolander och Bredström (2022, s. 176) att det finns en risk att svenska värderingar framhålls som eftersträvansvärda medan icke-svenskhet framställs som problematiska. Till exempel kan elevernas "hemländer" komma att symbolisera det mindre framgångsrika jämfört med det svenska. Detta särskilt när det kommer till demokratiska värderingar som jämställdhet och hbtq-personers rättigheter, teman som ofta berörs i sexualundervisning. Detta kan skapa en distans till dessa "hemländer" som i sin tur kan förstärka känslan av skillnad mellan det eleverna lämnat och där de nu befinner sig. Etnicitet och kultur kan i undervisningen alltså behandlas på ett okritisk vis där välvilliga tankar om inkludering i praktiken kan ses som en form av direkt assimilation (2022, s. 173). En kan fort se att ett sådant sätt att utöva undervisning inte ligger i linje med utövande av en interkulturell kompetens.

I denna anledning kan en lyfta fram Salo-Lees (2006, s. 133) migrantperspektiv där författaren argumenterar för att en framgångsrik integrationsprocess är en gensidig utvecklingsprocess där interkulturell kompetens är behövlig från bägge parter. För att utforma undervisningen på ett sådant vis att ett monokulturellt perspektiv skiftas emot ett interkulturellt föreligger alltså ett behov av en utvecklad interkulturell kompetens hos de som bedriver undervisningen. Det är alltså inte bara eleverna som skall ta till sig och lära sig om den svenska kulturen, lärarna behöver samtidigt införskaffa sig kunskap kring elevernas kulturella bakgrunder. Salo-Lee (2006, s. 129) pekar på att avsaknaden av en sådan kvalifikation lätt leder till konflikt. Bolander och Bredström (2021, s. 168) framhåller vidare att det därför, i linje med interkulturell kompetens, är viktigt att utgå ifrån ett dynamisk kulturperspektiv där en ser på kultur som en meningsskapande resurs som används i sociala interaktioner. Här återkopplas åter till att kulturen inte är ett statiskt fenomen. Samtidigt

betonas vikten av att erkänna skillnader, det vill säga att det räcker inte med en kritisk ansats som granskar hur skillnader görs utan man behöver samtidigt insikt i hur skillnader levs.

### 3.3 Stereotypisering och generalisering

Dahl (2008, s. 39) förklarar stereotyper som enkla men nödvändiga kategoriseringar av människor. Stereotyper är alltså enkla antaganden om en social grupp och dess medlemmar. Vidare framför Dahl (2015, s. 67) att stereotyper är oundvikliga då de fungerar som förenklade kategoriseringar som hjälper oss att navigera i en komplex värld. Dessa antaganden kan förändras när vi uppnår ny förståelse. Samtidigt har stereotyper en tendens att lätt fastna och uppfattas som direkta sanningar, någonting som medför att de riskerar att bli självuppfyllande profetior (2015, s. 116). En "frusen" stereotyp är vad Dahl (2015, s. 69) benämner som en "fördom". Medan stereotyper är en övertygelse och en uppfattning som hela tiden kan förändras, är en fördom en hållning som motsätter sig öppenhet för ändring. Samtidigt argumenterar Dahl (2015, s. 67) för att det för människan är naturligt att kategorisera då detta vägleder oss och förenklar vardagen. Dahls (2015, s. 68) svar är istället att en bör analysera de stereotyper en förhåller sig till och på så vis få en medvetet relation till dem. På så vis menar han att vi kan förhålla oss till denna typ av kategorisering på ett vis som istället för att inverka skadligt och blocka kommunikation med individer av andra grupper, kan komma oss till nytta.

Om vi har en beskrivande och essentialistisk kulturförståelse finns det risk för att vi tar beslutningar baserade på generaliserade föreställningar om hur individer som tillhör en viss grupp individer är, tänker och uppför sig utifrån deras kulturella bakgrund.

Stereotypsbegreppet är med andra ord lätt speciellt närvarande i en sådan kulturförståelse. På så vis står vi i fara för att försluta både kommunikation och förståelse genom att vi inte ser den andra för vem hen egentligen är. Detta är en viktig aspekt i kommunikationen mellan elev och lärare.

Som visat till tidigare använder Dahl (2016, s. 85) det interkulturella kommunikationsbegreppet som någonting som sker i mötet *mellan* människor. Det är i dessa möten med andra språk, andra traditioner och seder som det skapas ett behov för att veta vem vi själva är, och vem de andra är. Vår identitet enligt Dahl (2015, s. 47) relationell och det är

genom att en grupp (vi) jämför sig med en annan (dem) som den skapar en bild av vem de är. Detta kan i sig resultera i vad Dahl (2015, s. 70 -71) benämner som *annengjøring* (norsk) eller *othering* (eng). En process som sker då stereotyper förvandlas till fördomar. Detta är en konsekvens av essentialismen och betyder att den andra kan bli reducerad till ett objekt. För att motverka detta menar Rosnes och Rosslund (2018, s. 278) att det är viktigt att vi erhåller en kulturell kunskap. Samtidigt bör en på samma tid placera sig i en kritisk position. Här framträder den normkritiska pedagogiken, vilket det senare skall återkopplas till i denna uppgift.

Rosnes och Rosslund (2018, s. 279) framhåller alltså att kulturell kompetens kan motverka att föda stereotyper och fördomar. Samtidigt menar författarna att en sådan kunskap inte bara kan motverka utmaningar och faror som resulterar i konflikt och spänningar mellan grupper, men att det också kan berika och fungera som en tillgång till samhället som helhet. Jag tror ändå att det är en omöjlighet att vid alla tillfällen styra undan från benämningar som framkallar skillnader mellan "oss" och "de andra". Att verka på skolans arena som helt fri från tendenser till stereotypisering eller förutfattade meningar gentemot olika kulturella förståelseramar kan upplevas som en utopi och ett nästintill omöjligt uppdrag.

Det kan tänkas att ett alternativ till att fullständigt undgå begrepp som skiljer grupper åt kan vara att söka utbroderas kunskap kring vad som ligger i begreppen och att en hellre bör finna benämningar som är mer inkluderande. Samtidigt tror jag att det i vissa sammanhang kan finnas en mening i att identifiera olikheter mellan individer, tex "I Sverige kan man bo tillsammans utan att vara gifta" eller "Svenskar har generellt en mer liberal syn på sexualitet". På samma tid är det viktigt att påpeka att detta är stereotyper och inte gäller för alla svenskar.

Just i sexualundervisning kan det vara lätt att identifiera och generalisera normativt ramverk utifrån elevers etnicitet eller kulturella bakgrund. Detta speciellt då temat är så pass normstyrt och då man tar upp ämnen så som hedersrelaterat våld, kvinnlig könsstympning och hbtqi rättigheter. Utan interkulturell kompetens riskerar detta att stänga kommunikation och att eleverna blir mött utifrån antaganden om vilka de är istället för vem de egentligen är.

### 3.4 Normkritisk pedagogik

”Skolans uppdrag att förmedla kunskaper och värden ska ses som ett sammanhållet uppdrag. Normkritiska perspektiv kan vara ett stöd och ge oss som skolpersonal konkreta verktyg i skolans arbete med att hålla ihop arbetet med värden och kunskaper. Ett normkritiskt arbete berör hela det pedagogiska uppdraget och kan vara grund för att dagligen, i planering, lektionsinnehåll, bemötande, kollegialt lärande, reflektioner och bedömning i arbete mot att uppfylla målen i läroplanen”. (Skolverket, 2016, s. 1).

Skolverket (2016, s. 1) pekar på att normmedvetenhet inte bara kan stödja lärarna i det dagliga pedagogiska arbetet men att det samtidigt också kan hjälpa skolan uppfylla sitt demokratiuppdrag. Detta genom att den normkritiska pedagogiken kan fungera som ett verktyg för att förebygga kränkningar i skolan.

Vidare framhåller Skolverket (2016) att det i flera rapporter framkommit att det som ligger till grund för att kränkningar och diskriminering uppstår inom skolan är *normer*.

Ungdomsstyrelsen (genom Skolverket 2016) pekar på att normer riskerar att bidra till förtryck och ett upprepande av maktstrukturer som i sig leder till exkludering, diskriminering och kränkande behandling.

Skolverket (2016, s. 3) framhåller vidare att makt uppstår när normer kommuniceras och de ofta är osynliga, helt tills de bryts. En sådan process kan upplevas som friktion hos normbrytaren. Inom den normkritiska pedagogiken har man fokus på de normer som begränsar och riskerar att upprepa normativa och förtryckande konstruktioner (Martinsson & Reimer igenom Skolverket, 2016, s. 3).

Även den svenska diskrimineringsombudsmannen (igenom Björkman och Bromseth, 2019, s. 77) rekommenderar det normkritiska perspektivet som ett sätt att främja likabehandling och menar att det aktiva arbetet mot diskriminering och kränkande behandling bör utgå ifrån en kritisk granskning av normer.

Björkman och Bromseth (2019, s. 77) framhåller att antalet utbildningsinstanser, skrifter och forskningsrapporter som förespråkar och motiverar till ett normkritiskt perspektiv har ökat explosionsartat sedan början av 2000-talet. Författarna visar vidare till att det normkritiska och normmedvetna perspektivet har utvecklats i nära dialog mellan forskare, praktiserande



lärare och pedagoger. Teori och praktik är sammansmältande vilket resulterat i att fältet både innehåller teoretiska djupdykningar samtidigt som det inom området har tagits fram många metodmaterial och konkreta verktyg (Skolverket, 2016).

I skolans värdegrund för grundskola och gymnasieskola (2016, s. 2) finner en att många lärare använder normkritiska verktyg i sin undervisning utan att själva sätta den etiketten på sina metoder.

I mitt projekt där sexualundervisningen utgör temat för forskningen blir den normkritiska pedagogiken aktuell då normer utgör en stor del av själva undervisningen. Då utbildningen i svenska skolor generellt bär prägel av en sådan form av pedagogik blir det därmed tydligt att begreppet inte bara är brukbart i en analys av just sexualundervisningen, men också framträdande i den helhetliga undervisning på ett generellt plan.

Men vad är då egentligen normkritik och vad kan ett normkritiskt perspektiv tillföra utbildningen, pedagogiken och lärandet? Detta kommer redogöras för i detta teorikapitel.

### 3.4.1 Normer, normkritik och makt – definitioner

Normkritisk pedagogik betonar synliggörandet och kritiken av normer och det blir därför ändamålsmässigt att kort se närmare på vad normer egentligen är och hur de är kopplade till identitet, makt och kunskap.

Kalonaityté (2014, s. 10) beskriver normen som en värdering, en föreställning eller ett ideal som menar att göra en skillnad mellan det som är bra och det som är dåligt. Normen är inte ett epitet på det genomsnittliga, utan snarare det som är normativt, alltså det som anses vara mest önskvärt. Normen är med andra ord befällande, snarare än av en beskrivande karaktär och den definierar med detta det man *bör* vara eller hur man *bör* göra. Den kan vara både mindre tillåtande och jämnlighetsfrämjande samtidigt som den är grundläggande i ett socialt system. Normen utgör en nödvändig struktur i vart fungerande samhälle samtidigt som det som upplevs som normalt och riktigt är beroende av plats och tid. Normen är alltså kontextuell och situationsbetingad.

Att tala om normer utan att lyfta fram maktbegreppet är inte bara problematiskt, men enligt Martinsson och Reimer (genom Skolverket, 2016, s. 2) direkt felaktigt då dessa begrepp är nära sammankopplade. Författarnas betonar detta genom att framhålla att normativa handlingar ofta ger tillgång till makt.

I detta sammanhang utgår maktbegreppet i mångt och mycket från Michel Foucaults (genom skolverket, 2016, s. 2) idéer. Foucaults pekar på att makt är någonting som skall förstås som både negativt och positivt, någonting som både ger utrymme men också som begränsar utrymme. Makten är inte statiskt utan i ständig ändring och alltid relationellt. Makten skapas och distribueras mellan människor i relationer och är på samma tid alltid beroende av strukturer. Martinsson och Reimer (genom Skolverket 2016, s. 2) pekar på att makt uppstår och fördelas mellan människor i deras relationer till varandra samtidigt som denna fördelningen alltid är beroende av maktstrukturer. Upprepanet av normativa handlar ger ofta tillgång till just makt och på så vis är de två begreppen, i en normmedveten förståelse, tätt ihopkopplade.

I sammanhanget blir även intersektionalitet ett viktigt begrepp. Ett intersektionellt perspektiv behandlar det faktum att det finns många olika maktordningar och att vi måste synliggöra dessa för att kunna arbeta emot förändring och för att på så sätt kunna undvika att förtryckande maktstrukturer uppstår. Det intersektionella perspektivet kommer att ges utrymme i kapitel 3.5.

### 3.4.2 Normkritisk pedagogik i ett interkulturellt sammanhang

Røthing (2017, s. 10) beskriver vidare den normkritisk pedagogiken som ett bidrag för ökad kunskap om och medvetenhet kring maktförhållanden genom att problematisera och utmana normer som upprätthåller privilegier och maktförhållanden. Hon menar att normkritisk pedagogik speciellt fokuserar på kön, sexualitet och etnicitet och att pedagogiken samtidigt har en intersektionell tillnärmning. Enligt Kalonaityté (genom Björkman & Bromseth, 2019, s. 54) är alltså normativa system som är kopplade till identitet och grupptillhörighet som står i fokus i normkritiska pedagogik.

Røthing (2016) betonar att man i en normkritisk tillnärmning ständigt påminns om betydelsen av att ifrågasätta generalisering och problematiska stereotyper. En viktigt komponent i den sedan tidigare redogjorda interkulturella kompetens. Detta menar författaren att man kan göra genom att kontinuerligt fråga; "kan det förstås på andra sätt?" och "kan man tänka sig att det kunnat vara annorlunda?". Røthing (2016) konkluderar med att svaret oftast är; "Ja, det kunde varit annorlunda". Detta illustrerar hon genom ett konkret exempel:

En lärare möter en elev, en ung flicka av minoritetsbakgrund, som har blivit blöt ute under lek. Läraren erbjuder flickan att låna ett par byxor, vilken hon svarar nekande till. Byxor bryter flickans familjs kulturella klädkod. Flickor har kjol och pojkar har byxor. Läraren suckar då uppgivet och svarar; "Det kan inte vara så svårt. Bara ta på byxorna". Røthing (2016) responderar på detta med att en kan se för sig samma situation men med en pojke och en kjol. Hur hade läraren då reagerat? Vidare menar hon att det i princip är desamma kontextuella och kulturella normer som tillsäger att pojkar inte använder kjol. Poängen här är att å en sidan visa till normer som för den ena gruppen upplevs som uppenbara och naturliga vanligtvis är kontextuella och i stadig förändring. Å andra sidan visar det till hur de med majoritetsnormer och förståelseramar inte behöver förklara sig, just för att de upplevs som uppenbara och naturliga. På detta vis illustrerar Røthing (2016) att den normkritiska pedagogiken bejakar avtäckandet och utmanandet av majoritetsprivilegier och maktförhållanden genom att visa fram det mångfaldiga och oregelbundna.

Denna situation visar samtidigt till hur normer kan vara osynliga helt tills de bryts samt hur den som bryter emot en norm står i fara för att uppleva obehag och friktion (Skolverket, 2016, s. 3). Ett faktum som gör sig gällande i mitt forskningsprojekt då undervisningen i sexualitet, samtycke och relationer kretsar kring att upplysa om det normativa rörande sexualitet och identitet gentemot majoritets och minoritetsungdom.

Utbildningsforskarna Røthing och Band Svendsen (igenom Björkman och Bromseth, 2019, s. 53) betonar detta genom att framhålla hur sexualitet som vävs samman med nationella värden i synnerhet är viktigt i relation till skolan som nationella institution med sitt normerande uppdrag. Gruder (genom Björkman och Bromseth, 2019, s. 53) visar också de till hur icke-vita elever i den svenska skolan med muslimsk eller romsk bakgrund kan uppfattas som avvikande enligt en svensk norm för sexualitet och hur detta kan vara med på att skapa och upprätthålla problematiska elevkategorier.

### 3.5 Intersektionalitet

I föregående kapitel som redogör för den normkritiska pedagogiken framhålls inlärningsmetodens nära relation till det intersektionella perspektivet. Kalonaityté (2014, s. 14) framhåller värdet av benämningen *normkritiska pedagogiken* som viktig då den

påminner oss om att rikta den analytiska blicken emot förgivet tagna normer och ifrågasättandet av självklarheten hos rådande maktförhållanden.

Mattson (2021, s. 21) presenterar intersektionalitetsbegreppet som just en komplex och dynamisk analys av maktstrukturer. Jämställhetsmyndigheten (2022) beskriver hur intersektionalitetsperspektivet behandlar hur det att tillhöra flera olika grupper kan påverka varandra, och ibland till och med förstärka varandra. På så vis ger intersektionalitetsbegreppet en grundstruktur för att kunna syna sammanvävningen och komplexiteten bak köns-, sexualitets-, klass- och etnicitetsstrukturerna.

Teori inom intersektionalitet ger alltså en förståelse av hur olika förhållanden måste ses i sammanhang med varandra om man skall förstå både strukturella förhållanden som skapar utsatthet och diskriminering och för att lättare förstå den enskildas situation. Røthing (2017, s. 19) visar t.ex. till att det att ha invandrarbakgrund kan upplevas på olika sätt om en är heterosexuell eller homosexuell. Det går med andra ord inte att förklara hur en människa uppfattas eller behandlas utifrån enbart en enskild gruppering, utan det är fler olika maktordningar som samverkar på samma tid (Ceder et al., 2022, s. 104). Detta blir speciellt av intresse rörande sexualundervisningen till minoritetsgrupper.

I sammanhanget blir det därför av vikt att skildra vad intersektionaliteten innebär och hur den är med på att påverka den svenska skolans normkritiska pedagogik.

Enligt Ceder et al., (2021, s. 104) utgår intersektionalitetsbegreppet ifrån att man inte kan förklara hur en människa uppfattas eller behandlas utifrån enbart kön eller någon annan enskild gruppering, utan att det alltid är flera olika maktordningar som samverkar samtidigt. Som exempel på detta visar Ceder et al., (2021, s. 105) till hur en homosexuell man som "lever emot" heteronormen ändå kan upplevas sig som lite exkluderad då han uppfyller andra normer som svenskhetsnorm, vithetsnorm, tvåsamhetsnorm och så vidare. Hur detta gör sig speciellt aktuellt i detta projekt visar forskarna Bredström, Bolander och Bengtsson (2018 genom Ceder et al., 2021, s. 105) till då de pekar på att svensk sexualundervisning sällan klarar av att bibehålla flera parallella värden i ett och samma klassrum.

Undervisningen underliggande budskap framställs oftast som universella rättigheter mer än som kontextuella. Detta menar forskarna kan leda till att det i undervisningen kan uppstå konflikter som en reaktion på att lärarna enbart undervisar om "svenska värden" utan att använda intersektionalitet för att nyansera den syn på sexualitet som förekommer i Sverige. Ett annat exempel på detta rör hedersvåld och förtryck. I frågor rörande hedersvåld kan

föreställningar kopplade till vissa kulturer riskera att försvåra för individer att söka och få rätt hjälp. Att istället arbeta utifrån ett intersektionellt perspektiv där en mångfald av maktrelationer uppmärksammas framhålls av Bruno och Darvishpour (2020 igenom Ceder et al., 20021, s. 84) som mer fördelaktigt. Hedersrelaterat våld skall alltså inte förstås som endast kopplade till vissa kulturer men samtidigt också som strukturer kopplade till patriarkala och rasistiska strukturer. Samtidigt menar forskarna att en skall ha ögonen på det individuella i varje situation. Detta för att upptäcka komplexiteten av samverkande faktorer för att på så vis kunna yta mest adekvat bistånd.

Björkman och Bromseth (2019, s. 24) beskriver intersektionalitet som ett analytiskt perspektiv som fokuserar emot hur relationer av överordning och underordning skapas och upprätthålls i skärningen mellan olika slags normativa positioner. Som ett exempel på detta visar författarna till att en kvinnas maktposition inte endast påverkas av normer kring hennes kön, men också andra normativa föreställningar kring hennes kropp så som hudfärg, ålder och funktion. Intersektionalitet siktar alltså till att belysa hur olika maktstrukturer och kategorier sammanvävs och påverkar varandra och har sitt ursprung just i genusforskningen. Under 1900talet började feminister att kritisera kategorin "kvinna". Man framhöll att genusforskningen utgått från vita heterosexuella västerländska medelklasskvinnors erfarenheter och att man på så vis förtryckt och osynliggjort andra kvinnor (Mattson, 2021, s, 22). En viktigt poäng pekar Matsson (2021, s, 23) berörde att varken grupper av kvinnor eller män utgörs av homogena grupper och att exempelvis svarta arbetarklasskvinnor därmed kan ha mer gemensamt med svarta arbetarklass män än med vita medelklasskvinnor. Kritiken ledde till att diskussioner inom den feministiska rörelsen. För om kvinnor är en splittrad grupp och om förtrycket emot kvinnor är komplex, går det då att driva ett feministiskt projekt som talar om och arbetar för att utmana förtrycket av kvinnor? Det blev tydligt att det förekommer förtryck mellan kvinnor och inte bara mellan kvinnor och män. Det är ur detta som Mattson (2021, s. 23) framhåller att begreppet intersektionalitet växte fram som ett försökt att synliggöra förtryck på ett sådant sätt som förmår att hantera denna komplexitet.

Collins och Crenshaw (genom Mattson, 2021) betonar intersektionaliteten som en analys som fångar samspelet mellan olika kategorier och olika strukturer. Kategorierna som det

riktas fokus på inom detta analysverktyg är kön, sexualitet, klass, etnicitet och ålder. Kategorier som samtliga är närvarande i mitt forskningsprojekt.

### 3.5.1 Den normkritiska pedagogikens intersektionell perspektiv: sammanvävningen av normer

Björkman och Bromseth (2019, s. 53) beskriver i boken *Normkritiskt pedagogik* hur västvärlden i en ökande takt gett fler rättigheter till Hbtqi-personer<sup>3</sup> och hur det vuxit fram ett privilegierande av vita icke-heterosexuella cispersoner med medelklassbakgrund som lever enligt heteronormen i stabila par med barn. Författarna redogör för hur detta har lett till att forskare har börjat fråga sig vilka kroppar, identiteter och livsstilar som i nutiden marginaliseras. I linje med detta har flera forskare "lyft fram sexualitetens betydelse i nationer i västvärldens självbildskapande där homotolerans och sexualliberalism framställs som ett nationellt värde, och kontrasteras emot de (icke-västliga och muslimska) Andras sexualitet som patriarkal och homofobisk inom en rasistisk logik" (Puar 2007, Svendsen 2014, Røthing & Svendsen 2011, Sörberg 2017 igenom Björkman & Bromseth 2019, s. 53). I detta projekt blir detta perspektiv speciellt intressant då den muslimska Andra blir symbolen för homofobi och ojämställdhet samtidigt som svensken symboliserar tolerans och liberala värderingar. Skolan, i sin roll som nationell institution och normsättare, sammanför sexualitet och normer och därför pekar Gruber (igenom Björkman & Bromseth 2019, s. 53) på att skolan står i fara för att bidra till en negativ generalisering och att underbygga stereotypisering. Detta genom att skolan vidareför sådana föreställningar som i sin tur skapar problematiska elevgrupperingar där individer med muslimsk bakgrund kan upplevas som avvikande enligt en svensk norm för sexualitet. Utbildningsforskarna Røthing och Band Svendsen (igenom Björkman och Bromseth, 2019, s. 53) framhåller hur sexualitet som vävs samman med nationella värden i synnerhet är viktigt i relation till skolan som nationella institution med sitt normerande uppdrag. Gruder (genom Björkman och Bromseth, 2019, s. 53) visar till hur icke-vita elever i den svenska skolan med muslimsk eller romsk bakgrund kan uppfattas som avvikande enligt en svensk norm för sexualitet och hur detta kan skapa problematiska elevkategorier.

---

<sup>3</sup> Homosexuella, bisexuella, transpersoner, queera och intersexpersoner

## 4 Metod

Det är viktigt att de metodologiska premisserna för ett forskningsprojekt är tydligt definierade och redogjorda. Thagaard (2018) beskriver att detta görs genom att lyfta fram och illustrera de skeenden som leder fram till forskningens resultat. Jag kommer därför i detta kapitel att redovisa för min forskningsprocess.

I projektets sista del finns vedlägg kopplade till metoddelen. Bland annat samtyckesblanket<sup>4</sup>, intervjuguide<sup>5</sup> och godkännande från NSD<sup>6</sup>

### 4.1 Hermeneutik som vetenskaplig tillnärmning

Denna studie bygger på en önskan och ett intresse att uppnå en ökad förståelse av lärarnas egna perspektiv kring rollen som förmedlare av kunskap till sina elever. Temat berör undervisningen inom kunskapsfältet sexualitet, samtycke och relationer och tar för sig ett interkulturellt perspektiv. Detta innebär att projektet siktar till att utforska lärarnas egna synvinkel och upplevelse av den roll de spelar, vilka verktyg de har för att adekvat manövrera i denna position samt hur dessa två faktorer samspelar med varandra.

Enligt Thagaard (2018, s. 39) handlar enkel hermeneutik om individens tolkning av sig själv och sin intersubjektiva situation eller verklighet. Den dubbla hermeneutiken handlar om forskarens förtydning av denna verklighet. Den kritiska teorins trippelhermeneutik innefattar, i tillägg till den enkla och dubbla hermeneutiken, också en kritisk tolkning av samhällsförhållanden som påverkar både personer i fältet såväl som forskaren själv.

Thagaard (2018) menar med detta att vi riktar uppmärksamheten emot processer som bidrar till att bestämda intressen främjas framför andra och att denna tillnärmning innefattar en kritisk position till etablerade institutioner och intressen i samhället.

Dahl (2013, s. 116) pekar på att vad vi upplever som intressant och viktigt beror på våra förutsättningar så som uppfattningarna vi har och hållningarna vi skapat oss. Vi är kort sagt kulturmänniskor vars erfarenheter uppstår utifrån egen förståelsehorisont. Med en ökad medvetenhet kring egen förförståelse menar jag att jag i en större grad kan arbeta med att sätta denna åt sidan i tolkning av inhämtat datamaterial. På så vis kan jag erhålla fördjupad

---

<sup>4</sup> 1 Se vedlägg 1

<sup>5</sup> Se vedlägg 2

<sup>6</sup> Se vedlägg 4

kunskap och förståelse kring framhållet fenomen. Med detta önskar jag att placera mig inom den hermeneutisk tillnärmningen samtidigt som jag tar andra kritiska teori i bruk där detta tar sig naturligt.

I detta projekt skall jag alltså se till den kritiska teorins (trippel)hermeneutik.

Uppmärksamheten skall med detta riktas emot de processer som bidrar till att bestämda intressen främjas på bekostning av andra. Jag skall alltså inta ett kritiskt ståndpunkt till etablerade institutioner och intressen i samhället. Detta som en utvidgning av horisonten och ur ett kritiskt perspektiv.

Studiens problemställning ”vad tänker svenska gymnasie- och högstadielärare om sin egen kompetens i att undervisa i ämnet sexualitet, samtycke och relationer i en interkulturell klassituation?”, kan tydligt ses i sammanhang med en hermeneutisk tillnärmning, då den önskar att undersöka lärarnas subjektiva upplevelser och erfarenheter knutna till undervisning i en interkulturell undervisningssituation.

Jag önskar dock att påpeka att jag inte önskar binda mig till en sträng kritiskt riktning men heller ta denna i bruk där detta gör sig naturligt.

#### 4.2 Val av metod – den semistrukturerade intervjun

Thagaard (2018, s. 15-17) skiljer mellan kvantitativa och kvalitativa metoder inom forskningen där den förstnämnda studerar olika fenomenens utbredelse och antal medan den kvalitativa söker förståelse av sociala fenomen. Vilken metod man använder är beroende av vilka egenskaper man önskar att belysa i det insamlade datamaterialet, det vill säga önskar man att gå på djupet eller på bredden? I mitt forskningsprojekt skulle jag kunnat valt att ta för mig en kvantitativ tillnärmning, men då formulering av min frågeställning skiftar till att fånga upp djupgående kunskap kring lärares egna perspektiv på sex- och samlevnadskunskapen så har jag valt att istället ta i bruk en kvalitativ metod.

Silverman (igenom Thagaard, 2018, s. 12) beskriver de kvalitativa intervjuerna som speciellt ägnade till studier av teman som det sedan tidigare är gjort lite forskning på och där det därför ställes stora krav till öppenhet och flexibilitet. Speciellt framhålls fenomen kopplade till kultur. Vidare menar hen att en styrka vid val av intervjuer är att vi kan studera fenomen som vi annars skulle ha svårt att få tillgång till. I sammanhanget är det viktigt att framhålla att intervjudatan bör tolkas i ljuset av de kulturella och sociala ramarna som de personer



som vi studerar förhåller sig till. Intervjuobjektet är alltså underlagt diskurser, maktrelationer och ideologier eller uppfattningar som är med på att avgöra deras handlingsval (Thagaard, 2018, s. 53).

Den kvalitativa intervjun siktar alltså till att förstå världen sett från deltagaren perspektiv. Att få fram betydelsen av deras erfarenheter och avtäckta deras uppfattning av världen är målet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Min ambition har varit att förstå fenomen hos lärarna samtidigt som min problemställning har ett fokus som rör ämnen av en personlig dimension. För att inhämta nödvändig kunskap har jag ansett att en semistrukturerad intervju varit ändamålsmässig. Kvale och Brinkmann (2017, s. 46) beskriver denna metod som brukbar då en söker till att inhämta beskrivelser av intervjupersonens livsvärld. En "livsvärld" beskrives av författarna som "Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den framtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer».

#### 4.5 Utval och rekrytering av deltagare

I kvantitativa undersökningar utses urvalet av deltagare ofta tillfälligt, på så vis kan man göra statistiska generaliseringar (Johannessen et al., 2016, s. 116). I kvalitativa metoder önskar man däremot att utvinna mest möjlig kunskap om fenomenet och en använder sig därför istället av strategiska urval. Utgångspunkten blir på så vis inte representativt, men ändamålsmässigt.

Enligt Repstad (2007) är ett kriterium för urvalet av deltagare att forskaren anser att de har relevant information. Jag identifierade därför deltagare inom olika ämnesundervisningar, som var av bägge kön och som samtidigt representerade olika ålderskategorier. På grundlag av att deltagarna var utvalda i förhållande till tillgänglighet så var jag medveten om att urvalet inte är representativt. Från det kategoribaserade urvalet går det alltså inte att dra några konklusioner utan tyngden ligger hellre på att framhålla personliga och generella upplevelser i ett större perspektiv.

Fynden i detta projekt gäller alltså bara för de deltagare som deltar i undersökningen (Furuseth & Everett, 2020 s. 162).

Deltagarna fick jag tag igenom vad Johannessen (et al., 2016, s. 119) refererar till som *snöbollmetoden*. Jag tog kontakt med personer som jag visste kunde mycket om temat jag

önskade att undersöka och lät så dessa visa mig vidare till deltagare som kunde vara aktuella. De lärare som jag så önskade som deltagare sände jag ett informationsskriv där jag orienterade kring projektet och förklarade varför jag önskade deras erfarenheter. Jag förklarade vidare vad deras deltagelse ville innebära, vad som kom att ske med informationen samt vem som får tillgång till denna. Jag upplyste om att deltagelsen var frivillig och att en vid var tid kunde välja att avbryta och då få all information raderad. Jag är medveten om att det kunde varit intressant att ta också elevernas upplevelse av undervisningen i betraktning. I startfasen blev detta värderat och satt upp emot valet av lärarnarperspektivet. Jag landade på det sistnämnda då jag ansåg det intressant att fokusera på läroplansförändringen från år 2022. Ingen av eleverna hade då upplevt resultatet. De skulle heller inte kunna ge mig svar till vilken interkulturell kompetens och kompetensutveckling som lärarna själva upplevde att de erhindrat. Jag önskade bl.a. att se på sammanhanget mellan kompetensutveckling och förändringar i läroplanerna och för att göra detta blev det naturligt att avgränsa till lärarperspektivet.

#### 4.5.1 Presentation av deltagare

Forskningsprojektet utgörs av fem lärare, en man och fyra kvinnor, från dels ett introduktionsprogrammet på gymnasialnivå och dels ett högstadium. Elever på högstadiet är som regel 15 år men kan vara överåriga/underåriga. Högstadiet tillhör den sista delen av den obligatoriska undervisningen.

Introduktionsprogrammet är enligt Skolverket (2021a) ett program vars intention är att ge obehöriga elever möjlighet att komma in på ett nationellt program, eller leda till att de kan få ett arbete.

Det finns fyra introduktionsprogram; programinriktat val, yrkesintroduktion, individuell alternativ och språkinstruktionen.

På den gymnasieskola där mina intervjuobjekt var anställda utgjordes elevgruppen på introduktionsprogrammet av ungdom mellan 15 till 20 år. Dessa grupper var alltså sammansatta efter kunskapsnivå och inte ålderskull. Elevgruppen utgörs av både <sup>7</sup>SVE-

---

<sup>7</sup> Svenska som modersmål

elever och <sup>8</sup>SVA-elever. Gymnasium.se (2021) redogör för SVA-grupper som de elever med svenska som andra språk, medans SVE innebär att eleverna har svenska som modersmål. Deltagarna i denna undersökning undervisar i olika ämnen och har varierande förkunskaper i form av utbildning och antal år som undervisande lärare. Samtliga lärare utom en har lärarbehörighet.

Lärare på introduktionsprogrammet undervisar elever av varierande härkomst. I intervju nämner de bl.a. Tyskland, Ukraina, Thailand, Syrien, Eritrea, Kongo och Afghanistan.

### **Deltagare 1**

Deltagare ett är svensklärare på introduktionsprogrammet. Hon undervisar i både svenska och SVA och i lärarlegitimation står det att hon är behörig att undervisa från mellanstadiet upp till tredje år i gymnasiet. Hon har arbetat på gymnasiet sedan 2014 och arbetar på introduktionsprogrammet.

### **Deltagare 2**

Deltagare två arbetar på introduktionsprogrammet. Hon undervisar i SVA, samhällskunskap och historia. Hon har arbetat på gymnasiet sedan 2014 och har en grundskolläraryt utbildning. Hon har studerat svenska, religion, historia och läst till SVA. Hon har också erfarenhetsbehörighet i samhällskunskap och geografi. Hennes utbildning sträcker sig från årskurs fyran till nian. I tillägg till detta har hon en fritidsledarutbildning.

### **Deltagare 3**

Deltagare tre är <sup>9</sup>NO-lärare vid introduktionsprogrammet. Hon undervisar därmed i de naturvetenskapliga ämnen biologi, fysik och kemi. Hen är egentligen gymnasielärare men undervisar inom introduktionsprogrammet på en mellan- till högstadienivå. Hen har behörighet till att undervisa i biologi och kemi på grundskolenivå och naturkunskap och biologi på en gymnasialnivå. Hen har arbetat på gymnasiet i sju år och tog sin lärarexamen 2007.

---

<sup>8</sup> Svenska som andraspråk

<sup>9</sup> Lärare i naturvetenskapliga ämnen

#### **Deltagare 4**

Deltagare fyra är NO-lärare på högstadiet. Han har studerat vid lärarlinjen, lärarhögskolan och är legitimerad att arbeta med elever från förskolan till årskurs sju. Obehörig för årskurs 8-9, vilket också är de klasserna hen jobbar med. Deltagarens elever är 14-16 år.

Deltagaren startar med att beskriva sin klass som en "helinfödd klass" men korrigerar sig under intervjun då han kommer på att några är utlandsfödda. Han tillägger senare att han egentligen inte har kännedom till elevernas kulturella bakgrunderna generellt.

#### **Deltagare 5**

Deltagare fem är slöjd- och svenskalärare men har också läst in SVA. Deltagaren arbetar med elever från IMS<sup>10</sup> genom SFI<sup>11</sup> där hon huvudsakligen undervisar i SVA men hon har också varit inom NO- och <sup>12</sup>SO-ämnena. Deltagarens klasser utgörs endast av elever av invandrarbakgrund.

#### **4.6 Analys, tolkning och bearbetning av datamaterial**

Kort tid efter att jag genomfört intervjuerna transkriberade jag deltagarnas beskrivningar. Detta var en tidskrävande och ansträngande process men som samtidigt gav mig god kännedom till materialet.

Enligt Kvale och Brinkmann (2017, s. 204) är en intervju ett direkt socialt samspel där röstläge och kroppsspråk framträder omedelbart för deltagarna men som inte gör sig synligt för den som utanför kontexten tar del av utskriften. Det är därför viktigt för mig att framhålla detta i datamaterialet där sådana faktorer gör sig närvarande.

När transkriberingen var klar var det dags att avkoda informationen. Jag analyserade, tolkade och kodade materialet från en generell utgångspunkt till ett mer inriktat fokus där jag koncentrerade mig emot det som studien önskar att belysa. Detta gjorde jag genom att jag lagade en lista över de teman som jag sett framträda i genomgången av datamaterialet. Jag skapade så en tabell<sup>13</sup> där jag placerade deltagarnas anföranden under lämpliga teman. Efter detta markerade jag i marginalen av tabellen på vilket undertema jag ansåg citaten

---

<sup>10</sup> Språkintröduktion (IMS)

<sup>11</sup> Svenska För Invandrare (SFI)

<sup>12</sup> Lärare i samhällsorienterande ämnen

<sup>13</sup> Se vedlägg 3

höra hemma. På samma tid skrev jag notat i marginalen. Detta gav mig översikt och struktur i mitt datamaterial. När jag arbetat mig igenom materialet hade jag en lista med centrala teman och nyckelbegrepp som jag identifierat som viktiga.

#### 4.7 Validitet, reliabilitet och etiska reflektioner

Kvale och Brinkman (2017, s. 104-107) beskriver att de tre mest avgörande problemställningarna för en forskare är informerats samtycke, konfidentialitet och konsekvenser. Dessa bör det reflekteras kring i förkant, under och efter projektets förloppet. Thagaard (2018, s. 23) beskriver hur samtycke måste inhämtas från samtliga deltagare i förkant av intervjuprocesserna. Deltagarna skall på samma tid få nog information för att kunna avväga sin medverkan samt informeras om sin rätt att avbryta deltagandet. Detta orienterade jag om i förkant skriftligen samtidigt som jag kommunicerade detta verbalt i starten av intervjusituationerna. Alla deltagare var villiga och intresserade av att delta och ingen önskade under förloppet att avbryta.

Thagaard (2018, s. 24) förklarar att alla deltagare i ett projekt skall ha rätt att försäkra sig om att all information som de delger behandlas med sekretess. Jag försäkrade deltagarna anonymitet genom att beskriva projektets försiktighetsåtgärder först genom utsänt informationsskriv, så genom samtyckesblanketten de fick signera i förkant av intervjuerna och till slut i starten av själva intervjuerna. Jag var noga med säkerställande av att de var gott insatta i sina rättigheter. Jag delgav bland annat att det endast var mig och min vägledare som skulle ha tillgång till datan och att den kom att raderas direkt efter avslutat projekt.

Thagaard (2018, s. 26) pekar på att det är forskarens ansvar att se till att deltagarna genom sin deltagelse inte utsätts för negativa konsekvenser. Subjekten i denna studie gav uttryckt för att de inte upplevde att de riskerade negativa konsekvenser genom involvering i projektet. Istället var de mycket intresserade av att ge sin syn på saken. Jag upprätthöll däremot självklart genom hela processen deras anonymitet.

Thagaard (2018, s. 187) beskriver att reliabilitet handlar om forskningsresultatets trovärdighet. I några definitioner vikt läggs att resultaten skall kunna reproduceras. I kvalitativ forskning kritiseras ett sådant kriterium då kvalitativ forskning är kontextberoende. Subjekten i denna studie skulle inte svarat ordagrant detsamma. Hade

man frågat andra deltagare hade man med säkerhet heller inte fått samma svar. En annan forskare ville kanske förhållit sig annorlunda till min insamlade data. Därför har det varit viktigt för mig att vara tydlig med vad deltagarna sagt och hur jag i analysdelen gjort egna tolkningar kring detta.

Jag har gjort mig flera etisk reflektioner i förkant, under och efter projektets förlopp. Subjekten för denna studie består av representanter från majoritetsbefolkningen. Jag har alltså ingen av minoritetsbakgrund bland deltagarna. Hade jag haft detta, kunde jag fått tag på viktiga och andra perspektiv. Då jag valt att lokalisera min forskning till en skola i en liten kommun fanns det därför heller inte ett stort utval att välja utifrån. Med andra ord, deltagare av minoritetsbakgrund var inte en möjlighet för mig i detta projekt och blir därmed en forskningsaspekt som jag fått lämna vidare till andra projekt.

I förkant var min uppfattning att deltagarna kanske skulle uppleva temat sensitivt och privat. Jag såg för mig detta som en potentiellt etisk utmaning med min studie. Detta var dock inte mitt intryck under intervjuerna. Istället blev jag positivt förvånad över deltagarnas förmåga till att nyanserat dela med sig av sina erfarenheter och hur engagerade de gav intryck av att vara i att få förmedla sina åsikter till mig. Jag har tidigare argumenterat för varför jag valt lärarnas perspektiv och inte elevernas. Ur ett etiskt perspektiv kan detta vara fördelaktigt då lärare utgörs av vuxna individer. På så vis har de ett mer reflekterat förhållande till sin egen personliga sfär och kan på så vis bättre värdera vilken information de väljer att delge eller inte delge i en intervjusituation. Jag riskerade på så vis inte att omedvetet kränka någon med frågor, som av ungdom kanske kan upplevas för intima medans vuxna mer reflekterat kan avgöra vad de önskar att delge.

## 5 Presentation och analys av fynd

I de intervjuer jag genomfört har jag gjort fynd som bidrar till att belysa i vilken grad lärarna själva upplever sin interkulturell kompetens. I detta kapitel kommer jag presentera och analysera dessa fynd.

Jag har kategoriserat denna analytiska del i tre delkapitel. Temat för delkapitlen är kopplade till mina forskningsfrågor och utgörs av rubrikerna; *Lärarens uppfattning av förändringar av läroplanen från hösten 2022, förkunskap och informationsutveckling inom lärarkåren med inriktning på interkulturellkompetens och normkritisk pedagogik.*

### 5.1 Lärarnas uppfattning av förändringar av läroplanen från hösten 2022

I min undersökning, som tar för sig lärarnas perspektiv, har en viktig och framträdande dimension varit att finna ut hur lärarna själva upplevt läroplansförändringarna. Flera av de lärare jag intervjuat har inte tidigare haft något del av det formella ansvaret för sexualundervisningen och därför blir det särskilt intressant att reda ut hur de ser på förändringen.

Detta kapitel relaterar därmed till forskningsfrågan;

*I vilken grad upplever lärarna en samstämdhet mellan den reviderade läroplanen och den faktiska undervisningen efter dess införande hösten 2022?*

Lärarna visade till en gemensam syn på de nya läroplansformuleringarna. De fem lärare som deltog i studien hade samtliga noterat den kommande förändringen samtidigt som ingen upplevt en reell omställning. På direkt fråga om den reviderade läroplanen praktiserades på deltagarnas skola blev svaren bland annat;

”Nej, någon större förändring har det inte blivit för oss. Det kan jag inte påstå” (Deltagare tre).

”Det här med sexualkunskapen och det som ska in där har vi nog faktiskt inte som gymnasielärare tittat så mycket på” (Deltagare ett).

Responsen från dessa två deltagare är representativ och i stil med vad också de andra deltagarna uttrycker.

Deltagare fyra, en NO-lärare, påpekar att det finns inget organiserat från skolans håll. I förhållande till att det nu inte längre skall vara enbart biologilärare som har ansvar att undervisa inom fältet svarar han att det nog kommer fortsätta vara mest naturligt att det är han och samhällslärarna som tar sig an sexualundervisningen. Men att han ”kan absolut se Staffan på träslöjden svarva fallossymboler och Marie på hemkunskapen diskutera roller i hemmet och vem som gör vad”. Han påpekar dock att det skulle behövas tydligare direktiv från ledningen för att detta skall ske i praktiken. Också deltagare två menar på att ”Rektorn är väl pedagogisk ledare och ska väl egentligen peka ut och se till att få in det här nu”.

Samtidigt förklarar deltagaren fyra att han inte nödvändigtvis upplever en förändringsmotvilja från skolans håll, men att han hellre ser det som att skolan är väldigt utsatt för intryck och påtryckningar där olika idéer ska implementeras med kort varsel. Han förklarar att nya direktiv om vad som skall in i skolan kommer ofta och att han är av uppfattningen att man som erfaren lärare gärna avvaktar och inväntar.

Deltagare fyra förklarar att han tror att det är en kombination av vilken ledning och elever skolan har samt vilket behov lärarna identifierar som blir avgörande för i vilken utsträckning och vid vilken tidpunkt en skola eventuellt implementerar läroplansförändringar. Däremot ställer han sig generellt positiv till ändringen.

Skälet till detta är att han erfarit att NO-lärare inte alltid är bekväma med att samtala om annat än den biologiska delen av sexualundervisningen. Deltagarens påstående går här i linje med tidigare forskning på området. Detta beskriver jag bland annat i uppgiftens andra del då jag visar till att Skolinspektionens (2018, s. 6) kvalitetsgranskning rapporterar om att lärare känner sig obekväma med själva området sex och samlevnad och att detta påverkar kvalitén på undervisningen. Något som jag också understödjer då jag i samma kapitel referera till Norwalds (2022, s. 15) beskrivning av området som kopplat till normer rörande skuld, skam och moral. Någonting som igen går att härleda till kulturbegreppet och normbegreppet som jag redogör för i uppgiftens tredje del. Jag beskriver bland annat kulturen som en stark omständighet då det kommer till hur vi förhåller oss till egen och andras sexualitet.

Vidare påpekar deltagare fyra att det kan vara fördelaktigt att andra lärare som är mer komfortabla med ämnet också delvis får ansvar för detta. På så vis menar han att det blir



mer naturligt för både lärare och elever. Något som också han menar i sin tur påverkar undervisningskvaliteten och som understöds av Skolinspektionens (2018, s. 17).

Deltagare ett samstämmer då hon lyfter fram att; "Jag tror det är ganska personbundet hur bra det blir och hur trygg man själv känner sig i det hela". Deltagaren uttalande ser alltså ut till att sammanfatta både tidigare forskning och fynd i mitt projekt (Skolinspektionen, s. 17).

Deltagare fyra utbroderar vidare kring hur lärare sedan tidigare arbetar med "fånga frågan i flykten".

Detta blir i sammanhanget intressant då det kan visa till att flera lärare på skolan redan innan läroplansförändringen tog ett delat ansvar för sexualundervisningen.

"Från skolan har det inte skett något, det har inte kommit något direktiv att nu ska ni börja prata om sex och samlevnad med eleverna men däremot kan jag komma ihåg att i diskussionen som följde var det flera (lärare) som sa att det gör jag ju redan och det kan ha att göra med att alla elever har relationer till någon speciell lärare" (Deltagare fyra).

Deltagare fyra fördjupar vidare att man som lärare är medveten om att eleverna har olika relationer till olika vuxenpersoner på skolan. Han påpekar att lärarna genom dessa relationer utgör ett viktigt stöd och en betydande kontakt med vuxenvärlden. På så vis menar deltagare att eleverna redan sedan tidigare söker upp lärare de har förtroende för med sina funderingar. Deltagaren framhåller att lärarna på så vis redan spelar en viktig roll i elevernas identitetsskapandet. Deltagare fyra reflekterar öppet kring detta under intervjun och kommer med egna konkreta exempel. Deltagare berättar bland annat att han inte var "super bekväm" med att prata sex och samlevnad med sin egen son hemma. Men i skolan kunde de lättare kommunicera då han gick in i rollen som lärare medans sonen klev in i rollen som en elev. Deltagaren påpekar själv att detta är ett exempel som belyser att eleverna har en relation hemma till sina föräldrar och så har de en relation till de vuxna på skolan. I den senare menar han att vissa elever kan vara mera bekväma att prata öppet om "såna här saker" då de inte upplever lärarna som dömande eller att de lägger värderingar i det som blir sagt.

I sammanhanget återkopplar deltagare fyra alltså till vad som i läroplanen kallas för "fånga frågan i flykten". Det vill säga att frågor som rör bland annat sexualitet och identitet är aspekter som kan dyka upp oplanerat under skoldagen och att sådana diskussioner tillhör vad skolan benämner som lärarnas *vardagsarbetet med elever* (Skolverket, 2023b). Också redogjort för i kapitel 2.2 *Ändringar i läroplanens inledande delar 2022*.

Speciellt tydligt blir detta i intervjuer med lärare kopplade till introduktionsprogrammet. Här pekar samtliga på att sexualitet, samtycke och relationer är ett område som de ständigt kommer i kontakt med och aktivt arbetar med. Också lärare som innan revideringen av läroplanen inte var ansvariga för att ta för sig ämnet påpekade att detta redan innan läroplansförändringarna var en del av deras elevrelationer. Flera deltagare uttrycker att temat kommer upp som en naturlig del i kontakten med eleverna och att man är medveten om att det är särskilt viktigt för ungdom vid introduktionsprogrammet.

Deltagare ett, som arbetar som svensklärare och som därmed innan revideringen inte hade något ansvar för sexualundervisning uttrycker det på följande vis;

På Introduktionsprogrammet har vi diskuterat och jobbat länge med de teman. Men jag kan inte komma på att jag gjort det med andra lärare på andra program. Bara på introduktionsprogrammet. Vi har ganska mycket problem med elever som gjort dumma saker, eller blivit utsatta för dumma saker så vi har fått arbeta mycket med samtycke och ja allt inom den biten. Vi har elever som blivit gravida och såna saker så, ja...

Deltagare tre samstämmer med detta då hon påpekar att detta är teman som de med jämna mellanrum upptäcker att de måste arbeta mer med. Någonting som de då också gör. Deltagare tre går vidare till att beskriva att hon upplever det som att det finns en stor variation i hur modig majoritetsungdomen är då det kommer till att närma sig ämnet sexualitet, men att man i alla fall har någon uppfattning kring hur till exempel en kvinna blir gravid. Samtidigt upplever deltagaren att en del av minoritetsungdomen faktiskt inte har någon kunskap alls kring detta. Också hon har erfarit oönskade tonårsgraviditeter bland sina elever av minoritetsbakgrund som en följd av direkt okunskap.

Deltagare två samstämmer och förklarar:

Ja, det är svårt för oss att förstå hur mycket våra svenska barn, alltså de som går igenom svensk skola, alltså dom får så mycket med sig från dagis och man upptäcker när man arbetar med elever som kommer (till Sverige) som 14-15åringar, det är såna hål, det är så mycket som vi tar för givet som de inte har koll på.

I detta projekt visar det sig alltså att samtliga deltagare som undervisar på introduktionsprogrammet erfar en påtaglig informationsbrist hos sina elever gällande frågor som rör sexualundervisningen. Något som samstämmer med vad jag tidigare visat till i aktuell forskning (Folkhälsomyndigheten, 2023a). Samtidigt framkommer det att läroplansförändringarna som bl.a. syftar till att involvera fler lärare i att samtala med elever om sexualitet, samtycke och relationer, realiserats långt innan detta definierats i skolans läroplaner (Skolverket, 2023a). Man kan däremot här ställa sig frågande till om direkta samtal med eleverna är samstämmade med läroplansrevideringarnas ändamål? Är inte målet en mer strukturerad, samlad och värvetenskaplig sexualundervisning? Detta kommer jag att återkoppla till i uppgiftens efterföljande diskussionsdel.

Flera av deltagarna i undersökningen uttrycker att de upplevt att okunskapen hos eleverna lett till direkt negativa konsekvenser. Oönskade graviditeter och kränkande behandling pekas ut som några av de yttersta konsekvenserna. Lärarnas upplevda okunskap hos eleverna gör att flera av deltagarna efterfrågar både tidigare och bredare sexualundervisning. Som visat till i teorikapitel stödjer WHO (2016) att en sexualundervisning av god kvalitet kan motverka bland annat oönskade graviditeter och kränkande behandling. Det kan alltså tolkas som att lärarna har identifierat problematik som en kvalitativ god sexualundervisning skulle kunna ge god effekter emot.

Deltagare fem beskriver att hon alltid varit mycket aktiv i sex- och samlevnadsundervisningen. Deltagaren ger ett tydligt och genomgående intryck av starkt engagemang runt både ämnet och sina elever. Deltagaren framstår som en form av "eldsjäl" inom området. Skolinspektionen (2018, s. 10) beskriver hur just såkallade "eldsjälar" kan utgöra viktiga aktörer i en skolas sexualundervisning. Inspektionen pekar på att det är elever som möter på dessa personer som också får den kvalitativt bästa sexualundervisningen.

Deltagare fyra förklarar att hon och hennes elevgrupp vid introduktionsprogrammet varit fysiskt avskilda från resterande delen av skolan då de befunnit sig i en avskild byggnad på skolområdet. Hon förklarar att hon på så vis varit runt sina elever hela dagarna och att detta har lett till att de kommit varandra nära. Det har därmed blivit naturligt att då biologiläraren har tagit sig ann den rent praktiska delen av sexualundervisningen så har hon varit den eleverna vänt sig till med sina personliga problem.

Att lärare på introduktionsprogrammet har sina lokaler i en byggnad något avskilt från resterande delen av skolan nämns av flera av deltagarna som ger uttryck för att detta har bidragit till att de fått en närmare relation till sina elever än vad de upplever att lärare på andra program har.

Deltagare fem berättar att eleverna på introduktionsprogrammet sedan en nylig sammanslagning numera läser svenska tillsammans med SFI<sup>14</sup>. Tidigare var SFI separerat från svenskundervisningen på introduktionsprogrammet. Anledningen till sammanslagningen är enligt deltagaren att elevantalet i svenskagrupperna på introduktionsprogrammet sjunkit och att det därför inte kan argumenteras för att undervisningen sker på grupper av endast ett fåtal elever.

Då det inte finns en övre åldersgräns för SFI innebär detta att klasserna utgörs av deltagare inom ett brett åldersspann. Då kommunen där jag genomfört intervjuerna är relativt liten är det heller inte ovanligt att familjemedlemmar deltar samtidigt. Förälder och barn kan alltså sitta bredvid varandra i klassrummet.

Deltagare fem framhåller att lärare i förkant av sammanslagningen reflekterat över eventuella negativa konsekvenser av den nya undervisningsordningen, någonting som man också påtalat för rektor. Samtidigt menar deltagaren att det är svenskundervisningen som styr och att denna på så vis ges förtur trots invändningar från lärarkåren.

Deltagare tre samstämmer och påpekar att "Vi här är väl inte jättenöjda med hur det blev" samtidigt som deltagare fem vid frågan om vad hon tycker om den nya undervisningsformen uttrycker att; "Det tänker jag är jätte, jätte dåligt. Vi måste jobba vidare med detta så att vi inte tappar detta viktiga område".

---

<sup>14</sup> Svensk för invandrare

På frågor om vad det specifikt är som försämrats med sammanslagningen och vad som lärarna uttryckt oro förklarar deltagare fem:

Det är jättesvårt att samtala när man har kvinnor och män som är 40-45 år gamla och unga kvinnor och barn i klassrummet som är sexton år gamla och alla tillhör samma familj. Nej. Jag har inget problem att prata om det (sex och samlevnad) egentligen, men det är inte bra för barnen eller föräldrarna heller. Att behöva sitta och höra en lärare prata om det för första gången i ett klassrum med mamma och pappa. Vad obekvämt! För min del kommer det bli sämre. Jag kommer inte kunna fortsätta med det här när det gäller sexualundervisningen men vi har inget annat alternativ på grund av att vi ska kunna bedriva svenskundervisningen. Men jag hoppas skolledningen tar tag i detta så att ungdomarna får den delen också.

Samma deltagare berättar att hon nu är tillsammans med eleverna femton timmar i veckan. Då jag påpekar att eleverna i det minsta kan uppsöka henne under dessa timmar för vägledning rörande sexualkunskapen svarar hon att när hon inte får chansen att vidröra ämnet under lektionstid så kan eleverna heller inte vet att hon är en person de kan vända sig till. Det kan med andra ord se ut till att revideringen av läroplanen som skall placera ansvaret för sexualundervisningen på flera lärare i detta fallet inte låter sig tillämpas. Det kan faktiskt se ut till att det i realiteten skett en förändring till det motsatta. Där deltagare fem tidigare upplevde sig ha utrymme för att bedriva sexualundervisning förstår hon det nu istället som opassande och av hänsyn till eleverna väljer hon att inte längre vidröra ämnet. Deltagare fem påpekar samtidigt att eleverna på introduktionsprogrammet inte läser biologi i början av utbildningen. På så vis kan eleverna efter sammanslagningen uppehålla sig i Sverige i upp till 1,5 år innan de kommer i kontakt med sexualundervisning. Detta går stick i stäv med deltagarnas tidigare redogjorda behov för att eleverna behöver en tidigare och mer grundläggande sexualundervisning.

Sammanfattningsvis kan jag alltså visa till att ingen av mina deltagare upplevt en reell förändring sedan hösten 2022. Vilken orsak som kan ligga till grund för detta ger deltagarna varierande svar till men gemensamt för samtliga är att de, oavsett ämnestillhörighet, redan sedan tidigare upplever att de bedriver en eller annan form av sex- och samlevnadsupplysning. Som jag redogjort kring i tidigare kapitel så innefattar

omskrivningarna av de inledande delarna i läroplanerna inte bara ett större tvärvetenskapligt fokus men också ett ökat fokus emot normmedvetenhet (Skolverket, 2023a). Inte heller detta nämns av någon av deltagarna.

## 5.2 Förkunskap och informationsutveckling inom lärarkåren med inriktning på interkulturellkompetens

*”Vilken formell förkunskap i att utbilda inom ämnet sexualitet, samtycke och relationer upplever lärare att de fått genom sin utbildning samt vilken kompetenspåfyll har de mottagit under sin yrkesaktiva period?”*

Kapitlet är indelat i två underkapitel; ”Lärarnas förkunskaper” och ”Kompetenspåfyll”.

### 5.2.1 Lärarnas förkunskaper

Som redogjort för i uppgiftens andra del siktas det till att ingen lärare skall kunna fullföra lärarutbildning utan att kunna undervisa i sex- och samlevnad efter höstterminen 2022 (Norwald, 2022, s. 14) De lärare som varit deltagare i mitt masterprojekt har lång yrkeserfarenhet och utexaminerades därmed innan nämnd tidpunkt.

I förhållande till min frågeställning, som avhandlar lärarnas egna upplevda kompetens, var det centralt för mig att gräva djupare i vilken förkunskap deltagarna själva menade att de erhållit under lärarutbildningen.

Av intervjuerna framgår det tydligt att samtliga deltagare upplever sexualkunskapen som tvådelad. Den ena delen beskrivs som den biologiska fortplantningsaspekten. Den rör frågeställningar av rent anatomisk karaktär. Den andra delen behandlar filosofiska och känslorelaterade frågor. Detta perspektiv berör bl.a. identitetsskapande, relationer och känslor. Samtliga lärare gör en distinkt avgränsning mellan de två områdena och på frågor kring om deltagarna känner sig trygga i att bedriva sexualundervisning speglar sig fältets uppdelning i svaren jag får.

Deltagare två svarar till exempel; ”Jag skulle gärna ta mig ann de här livsfrågorna och känslorna men själva det här biologiska, om hur kroppen fungerar, det skulle jag inte känna

mig bekväm i". Samma deltagare upplyser att hon inte mottagit någon undervisning under sin utbildning om hur man pratar sex- och samlevnad med ungdom.

Deltagare ett berättar att sex- och samlevnadslektionerna ofta rör upp diskussioner vilket är någonting hon upplever som både spännande och intressant. Hon förklarar att hon aldrig backar för något tema men att hon däremot upplever det som problematiskt då det kommer till könsstämpning specifikt. Hon är rädd att vissa elever ska känna sig utpekade och är lite osäker kring hur hon skall undgå detta. Hon förklarar att hon som undervisningsstrategi brukar försöka tala väldigt allmän samtidigt som hon undviker ögonkontakt.

På fråga om hon erhållit någon formell utbildning i att undervisa i sex- och samlevnad under lärarutbildningen skrattar hon och svarar att det inte förekommit överhuvudtaget.

Inte heller deltagare fem har erhållit något formell kunskap från lärarutbildningen. Hon förklarar istället att den kunskap hon införskaffat sig har hon framförallt lärt under de år som hon i arbetet har lyssnat på ungdomen själva.

Deltagare tre och fyra arbetar som biologilärare och har därmed tidigare haft det överordnade ansvaret för elevernas sexualundervisning. Då de tog sin lärarutbildning utgjorde alltså fältet sexualitet, samtycke och relationer en del av deras undervisningsområde. Likväl svarar även de att de inte mottagit någon formell utbildning i innehåll eller metoder för sexualundervisning.

Jag kan med andra ord sammanfattningsvis anmärka att ingen av de deltagare jag intervjuat fått någon form av formell undervisning i sin lärarutbildning rörande undervisningsstrategier i sex- och samlevnad.

### 5.2.2 Kompetenspåfyll

Efter att ha redovisat kring vilken form av formell förutbildning lärarna upplever att de fått blir det intressant att se vidare på vilken form av kompetensutveckling de själva menar att skolan erbjuder. Då samtliga deltagare pekar på att de inte mottagit någon form av formell undervisning blir detta av särskilt intresse.

I intervjuerna startar jag med att ställa frågor som siktar till att ge mig mer information kring deltagarnas undervisningsstrategier och deras syn på interkulturell kompetens. Jag vill inte

bara finna ut vilken kompetenspåfyll de erhållit eller som de upplever sig sakna, men också vilka teman de önskar kompetenspåfyll på.

Deltagare fem upplevs genom intervjun som medveten kring hur hon bedriver sin undervisning. Hon kommer med flera reflektioner som pekar på detta. Hon förklarar t.ex. att hennes elever är nya i Sverige och att hon därför inte försöker påverka i någon större grad. Hon fokuserar istället på att informera. Hon är tydlig med att hennes elever kan fara illa om de direkt påverkas till att i för stark grad efterleva svenska normer. Hon nämner bland annat flickorna och hedern och att hon ibland upplever flickorna som påpassade av unga män, familjen men också av "hela communityn" som hon uttrycker det.

Hon förklarar att hon brukar fråga sina elever när de skaffar sig pojkvänner/flickvänner om de berättat för sin familj och om de reflekterat kring hur de skall hantera eventuella reaktioner. Hon säger att hon vill att eleverna på förkant skall vara medvetna om att det kan uppstå konflikter i familjen och att det isåfall finns hjälp att få.

Hon förklarar att hon upplever att man som lärare måste vara försiktig med elever som kommer från en annan kulturell bakgrund då de alltid måste förhålla sig också denna. Salole uttrycker detta bildligt genom uttrycket att leva livet "i spagat" (2018, s. 225). Deltagare fem illustrerar detta i citatet;

Du har din mamma och du har din pappa och du måste hitta något bra mellan det som är i Sverige och den kultur du har med dig och det är oftast så att de själva tycker som mamma och pappa men vill anpassa sig till det svenska samhället. Så känner jag bara att jag försöker leda dem lite i det här men det kommer att ta tid.

Hon påpekar att det är viktigt att göra eleverna medvetna om detta för annars kan de riskera att kliva för långt bort och då råka illa ut. Samtidigt är hon noga med att poängtera att hon vill att eleverna skall finna *sin* identitet och *sin* väg och att hon inte lägger någon värdering i kulturella uttryck. Som exempel tar hon flickor som är könsstympade. Hon tydliggör att hon inte lägger någon värdering i att de är just könsstympade, men att om de upplever smärta vid urinering eller menstruation så är detta ett problem som hon önskar bistå flickorna i.

Deltagare fem visar i detta uttalande till Salo-Lees (2006) migrantperspektiv då hon uppvisar interkulturell kompetens som en gensidig utvecklingsprocess som är nödvändigt från bägge



parter samtidigt i en framgångsrik integrationsprocess. Samtidigt som hon använder stereotypbegreppet utifrån Dahls (2015, s. 67) uppfattning som någonting nödvändigt och att det med rätt avsikt och riktiga medel kan brukas ändamålsmässigt.

Då jag ställer frågor kring vilken form av kompetenspåfyll deltagarna erbjudits från skolan de arbetar på nämner de av mina deltagare som är kopplade till introduktionsprogrammet de temadagar som skolan anordnar. Dessa kallas *Kärleken är fri*, omfattar elever och lärare och innefattar föreläsningar av bl.a. polisen, Rädda barnen<sup>15</sup>, socialtjänsten och Brottsofferjouren. Lärarna förklarar att detta är ett återkommande projekt som aktiveras då lärarna uttrycker att de identifierat ett behov.

Då jag frågar deltagare två om hon är nöjd med den kompetensutveckling hon blivit erbjuden från den skola hon idag arbetar på uttrycker hon en önskan om mer kunskap kring hur man skall stärka flickor i förhållande till heder och hur man skall prata med pojkarna om detta. Hon förklarar att hon också upplever det problematiskt att eleverna under lektioner är eniga i hennes undervisning. Men att hennes intryck är att det handlar om artighet eller rädslan för att uppfattas som dum. Hon beskriver att om hon kommer med konkreta exempel;

Om din syster sover över hos en svensk kille? Då svarar de; ja då måste jag döda henne. Det är när det kommer till kritan, när det kommer nära. Det där sitter ju så hårt. Kulturen. Och det är det jag menar, man måste börja tidigare.

Hon säger att hon upplever hederstematiken som mycket viktig och en sak som hon tycker att skolan både kan och skall jobba med. Hennes önskan går i linje med ändringar i läroplanerna som jag i kapitel två redogjort kring och som har gett ökad vikt till undervisning av hedersbegreppet.

Samtidigt uttrycker samma deltagare att hon upplever att den huvudsakliga kompetensutvecklingen sker i det kollegiala. Hon säger:

---

<sup>15</sup> Rädda barnen är en religiöst och partipolitisk obunden organisation som värnar om barns rättigheter

Vi diskuterar och lär av varandra i vardagen. Det kollegiala lärandet är så underskattat. En till två gånger i månaden står det "kollegialt lärande" på schemat. Då har rektorn hittat på att de här tiderna ska vi prata om bla bla. Vi tycker att herregud, vi pratar ju och lär av varandra hela tiden. Hur gör du? Då jag gjorde såhär blev det såhär. Jag tycker vi är jätteduktiga på internutbildning. Alla är väldigt öppna och duktiga på att dela med sig.

Deltagaren tar alltså bruk av sina kollegor för kompetensutveckling vilket också flera deltagare återkommer till. Deltagare ett berättar t.ex. att hon och hennes kollegor i tillägg till att de lär i diskussion med varandra också utbyter tips på artiklar och dokumentärer. Hon förklarar att rektorn är en del i detta och att hon är mycket nöjd med hur rektorn som pedagogiskledare involverar sig i lärarnas kompetensutveckling. Hon tillägger att rektorn är pedagogisk ledare endast för introduktionsprogrammet och särskola samtidigt som eleverna på introduktionsprogrammet är färre i förhållande till elever på övriga delar av skolan. På så vis blir relationerna närmare på introduktionsprogrammet. Någonting som flera deltagare uttrycker vara med på ett bygga ett tätare samarbete. Bland annat deltagare ett beskriver hur hon på så vis upplever att lärarna effektivt identifierar vilka ungdom som har problem samtidigt som lärare och rektor arbetar tätt upp emot varandra lösningsorienterat och verksamt.

Deltagare tre förklarar att hon inte mottagit någon kontinuerlig kompetensutveckling från skolan hon arbetar på idag. På fråga om kompetenspåfyll är någonting som hon efterfrågar förklarar hon att det bästa sättet att kompetensutveckla är genom egna erfarenheter och genom att träffa elever. Samtidigt reflekterar hon över att det kan vara lite orättvist då hon har gjort sig erfarenheter genom en lång yrkesaktiv och att det kan vara problematiskt för någon som inte har samma kunskap att bedriva undervisning som hon gör.

Deltagaren berättar att även om hon inte fått någon kompetensutveckling i skolans regi så nämner hon att skolan använder vad man benämner som *kulturtolkar*<sup>16</sup>. Hon beskriver också att hon varit på en utbildningsdag under ledning av dessa.

---

<sup>16</sup> Officiellt benämnt som *studiehandlare på modersmål*

Hon förklarar att en kulturtolk är en studiehandledare som talar modersmålet till minoritetsungdomsgrupp. I praktiken ska de ha bott i Sverige så länge att de kan fungera adekvat om kulturtolkar. Däremot behöver de inte ha lärarutbildning även om deltagaren förklarar att de på hennes skola haft tur med duktiga kulturtolkar som alla har högskoleutbildning. Hon menar de fyller en viktig funktion och beskriver detta bland annat genom att förklara följande; "Ibland är det ju så att det uppstår situationer där vi märker att vi pratar förbi varandra och att det egentligen inte är orden som går förbi, det är kulturen". Kulturtolkar ser alltså ut till att vara ett komplement till lärarna i deras undervisning av minoritetsungdom. Det ser också ut till att lärarna genom interaktion med dessa upplever kompetenspåfyll. Samtidigt kan det verka som att lärarna tar stöd i varandra för att utbyta information och på så vis kompetensutveckla varandra internt. Framför allt uttrycker deltagarna att de fångat upp sin kompetens genom samtal och i relationer med sina elever. Eleverna själva framhålles av samtliga deltagare som den främsta källan till interkulturell kunskap.

## 5.2 Normkritisk pedagogik

Som redogjort för i kapitel 3.4 *Normkritisk pedagogik* menar Skolverket (2016) att den normkritiska pedagogiken är ett konkret verktyg för skolpersonal att hålla ihop arbetet med värden och kunskaper.

Jag kommer i detta kapitel därmed sikta till att ge svar till forskningsfrågan;

*"Praktiserar deltagarna normkritisk pedagogik i sin undervisning i sexualitet, samtycke och relationer?"*

Genomgående för intervjuerna är att alla deltagare i någon grad använder sig av normkritisk pedagogik. Då jag inledningsvis frågar om de vet vad begreppet betyder är det ingen som ger en längre utläggning, istället verkar alla fem deltagare något ambivalenta och väljer istället att låta mig beskriva begreppet. Jag använder mig då bl.a. av Røthings exempel från kapitel 3.4.2 *Normkritisk pedagogik i ett interkulturellt sammanhang*.

Det framkommer under intervjun generellt, och efter att vi samtalat en del kring begreppet, att deltagarna använder den normkritiska pedagogiken i en bredare grad än de själva kan se

ut till att uppfatta. De visar till många konkreta exempel där de praktiserar metoden utan att själv identifiera vad de gör som normkritik.

Deltagare ett förklarar t.ex. att hon ofta använder sig av en humoristisk undervisningsstrategi för att avdramatisera och skapa ett gott klassrumsklimat. Hon förklarar;

När vi pratat om detta (sex- och samlevnad) har det varit ur ett humoristiskt grepp, att såhär gör vi i Sverige och egentligen är det lite konstigt. Att man träffar någon på krogen och går hem och ligger med någon och så får man barn och man kanske inte gifter sig alls. Vi lyfter fram att det är lite konstigt egentligen.

Detta uttalande faller gott in under den redan redogjorda definitionen för normkritisk pedagogik. Deltagaren utmanar med uttalandet rådande normer och skapar rum för reflektion.

Deltagare två beskriver hur hon visar filmen "Holly Siz" för sina elever. Hon beskriver filmens handling som kretsande kring en pojke som önskar att gå i klänning samtidigt som hon förklarar att den är väldigt gynnsam då den är bildligt svår att misstolka oavsett hemspråk. Hon berättar också att hon generellt i undervisningen arbetar mycket med könsroller, ett tema som verkar intressera deltagaren speciellt. Hon beskriver också att hon får många frågor från eleverna som får henne själv att reflektera över sina egna kulturella normer. "Varför gör ni såhär och får man göra såhär" är frågor från eleverna som bidrar till spännande diskussioner där den normkritiska pedagogiken aktiveras. Hon beskriver vidare att hon brukar undervisa i historia. Då brukar hon berätta för eleverna hur det bara för 150 år sedan i Sverige endast var vissa kvinnor som fick lov att använda hatt och att det då var viktigt att dölja håret. På så vis förklarar hon att hon drar paralleller till elever som använder schal samtidigt som hon visar till hur normer är kontextuella.

På samma sätt har deltagare fyra ett medvetet förhållande till hur han framställer normer som kontextuella och kopplade till sin samtid. Han förklarar att han som undervisningsstrategi ofta vänder på fakta för att utmana eleverna till att vända på sina perspektiv. Han ger ett exempel; "Visst kan man säga att vi haft kvinnlig rösträtt (i Sverige) sedan det nu är, men om man vänder på frågan; varför inte tidigare?". På så vis uppmärksammas eleverna på att rådande normer är kopplade till samtiden. Detta kan vara

av speciell angelägenhet i arbete med minoritetsungdom enligt Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 133). Detta förklarar författarna som *problematiska kulturaliseringar*. Enkelt uttryckt rör begreppet det faktum att västerländsk sexualitet i svensk sexualundervisning ofta kopplas till positiva beskrivningar samtidigt som negativa sexuella praktiker, så som t.ex. ojämlikhet, utmärks som icke-svenska. På så vis cementeras stereotypa uppfattningar av de andras sexuella normer och praktiker och författarna menar att detta är en risk i sex- och samlevnadsundervisningen (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 133).

Deltagare två beskriver hur olika normer möts i klassrummen och på skolgården. Hon återger en situation där hon visar en film för klassen där kvinnliga dansare visar magen varpå en elev uttrycker detta som "haram" samtidigt som han tittar ned med händerna för ögonen. Deltagaren uttrycker att "Det säger en del om att vi kommer från olika bakgrunder, jag hade ju inte sett det, jag hade ju inte reagerat över det". Hon går vidare till att beskriva hur skolan upplevt problematik kring att manliga elever av minoritetsbakgrund haft svårt att förhålla sig till att kvinnliga elevers klädval.. Att de frågat; "Vad är detta för land och hur kan dom göra så? Betyder detta att flickorna är dåliga, betyder detta att jag kan ta för mig?" Deltagaren förklarar att det har varit svårt för henne att förstå hur dessa killar upplevde denna, för dem, nya situation men att hennes undervisningsstrategi varit att förklara och stötta. Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 72) pekar på att avlärandet av normer kan framkalla kriser. Att ifrågasättandet av den värld som vanligtvis brukas bekräftas kan leda till förvirring eller osäkerhet och att det då är viktigt att lärare då tar hänsyn till elevernas reaktioner och bistår dem i att arbeta sig igenom dessa kriser som utbildningen ger upphov till. Något som deltagare två visar stöd för.

I förhållande till arbetet med normer i sex- och samlevnadsundervisningen lyfter fyra av fem deltagare homosexualitet som ett begrepp som generellt rör upp speciellt starka känslor hos elever av minoritetsbakgrund.

Deltagare fem förklarar att eleverna som kommer till henne är väldigt nya i Sverige och att när homosexualitet kommer upp i undervisningen blir klassen tyst. Hon förklarar att hon upplever det som att förändring tar tid och att hon inte försöker påverka eleverna. Istället fokuserar hon på att arbeta informativt och förklarar att i Sverige får man tycka vad man vill. Hon förklarar att hon tydliggör att inte alla i Sverige heller tycker homosexualitet är rätt,

men att man i Sverige måste respektera alla människor. Hon påpekar att hon refererar till svensk lagstiftning och att eleverna har ett ansvar att lära sig dessa. Hon är tydlig med att förklara att hon inte uppfattar motståndet som av religiös grund.

Jag är inte säker på att det handlar om religion alltså, utan det här kan handla om hur man vuxit upp och vad man lärt sig. Min pappa är inte ett dugg religiös men han tycker inte om homosexuella. Han tycker det är helt fel. Han är nästan fanatisk. Jag brukar tänka på min pappa.

Deltagaren visar här till att ha gjort sig en del tankar kring normativa hållningars upphov och utarbetat en undervisningsstrategi till hur hon förhåller sig till detta.

Deltagare ett arbetar utifrån samma undervisningsstrategi. Hon beskriver hur hon betonar för sina elever att man får lov att tycka och tänka vad man vill om homosexualitet, men att det inte är fritt fram att verbalisera detta. Eller som deltagaren själv uttrycker; "Om du ser två män som kysser varandra på gatan så får du inte säga till dem att de är äckliga. Du får tycka det, men du får inte säga det".

Uttalanden från deltagarna ovan är symptomatiska för också de andra. Deltagarnas gemensamma strategi ser ut till att utgå ifrån en informativ roll utifrån ett pedagogiskt ansvar om att fostra demokratiska medborgare med sunda värderingar. Man stöttar sig på detta genom att framhålla svensk lagstiftning i tråd med skollagens (2010, § 4-1) redogjord för i uppgiftens kapitel 3.2 *Interkulturell kompetens och interkulturell kommunikation*.

## 6 Diskussion

Mitt syfte har varit att belysa lärarnas egna upplevda interkulturella kompetens i relation till undervisningen i sexualkunskap. I intervjuer har deltagarna lyft fram utmaningar de upplevt men de har också gett mig inblick i vilka tillvägagångsätt de tagit i bruk för att hantera dessa. Kombinationen har gett mig en inblick i vilken interkulturell kompetens som lärare själva upplever att de har. Dessa fynd skall i detta kapitel bli sett i ljus av och diskuterat upp emot de teoretiska ramverk och den aktuella forskning som jag i uppgiftens andra och tredje del presenterat.

Jag har valt att dela upp detta kapitel i underkapitel i likhet med analysdelen. Då vissa teman naturligt flyter över i varandra utgörs diskussionsdelens underkapitel inte av en så distinkt avgränsning som i analysdelen. Till exempel har underkapitlen rörande lärarnas förkunskaper och kompetenspåfyll slagits ihop till ett.

### 6.1 Lärarnas uppfattning av förändringar av läroplanen från hösten 2022

Som tidigare nämnt pekar Skolverket (2023b) på att ämnet sexualitet, samtycke och relationer är starkt förbundet med skolans värdegrundsarbete som beskriver hur skolan skall bygga på demokrati och alla människors lika värde (Lgr 11, 2019, s. 5). Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 56) visar också till att de krav som finns i läroplaner och skollagen om att undervisningen skall skapa solidaritet och förståelse för andra människor och grupper på många sätt kan kopplas till sexualundervisningen.

Att man nu valt att framskriva ämnet i läroplanernas inledande delar siktar, enligt Skolverket (2023a), till att säkra att varje enskild elev återkommande möter frågor som rör sexualitet, samtycke och relationer.

Förutom att utbildningen nu tydligt skall genomsyras av skolans värdegrundlag argumenterar Skolverket (2023a), som jag redogjort kring i teoridelen, för att ändringarna i läroplanernas inledande delar också skall bidra till att höja kvalitén på sexualkunskapen. Detta genom att de nya formuleringarna är tydligare, vilket skall underlätta i samordningen av en aktuell och relevant utbildning. Genom att området nu fälls ned tvärvetenskapligt så skall eleverna också få en mer helhetlig bild av vad sexualitet, samtycke och relationer kan

innebära. Återigen kopplar Skolverket (2023a) detta upp emot skolans värdegrundsarbete samtidigt som man framhåller att detta skall ge eleverna bättre verktyg för att göra medvetna val med respekt för andra och sig själva. Skolverket (2023a) påpekar samtidigt att hälsoperspektivet är en viktig del i ändringarna av läroplanerna.

Som jag visar till i kapitel 2.4 *Tidigare forskning* så presenterar både WHO (2016) och Hälsomyndigheten (2023) forskning som överensstämmer med Skolverkets ovanstående konstaterande. På bakgrund av detta menar jag mig kunna visa till consensus mellan aktuella aktörer och primär forskning där man är överens om att undervisningen inom sexualitet och relationer är viktigt för unga.

Också lärarna i mina intervjuer framhåller vikten av att eleverna mottar en kvalitativt god undervisning i sexualitet, samtycke och relationer. Speciellt deltagare kopplade till introduktionsprogrammet betonar detta. Faktum är att ett återkommande mönster i intervjuerna är en efterfrågan från deltagarna vid introduktionsprogrammet om *mer* sexualundervisning som kommer in *tidigare* i utbildningsförloppet. Som jag beskrivit i analysdelen så återkommer deltagarna till sina erfarenheter av minoritets elevernas tydliga avsaknad av kunskap inom sex och samlevnad. Folkhälsomyndigheten (2023a) har som tidigare beskrivits redogjort för att vissa grupper i samhället har en sämre sexuell och reproduktiv hälsa och framhåller skolans sexualundervisning som ett verktyg för att förändra detta. Myndigheten framhåller att målet med SRHR<sup>17</sup> i folkhälsoarbetet inte endast är att uppnå en så god sexuell och reproduktiv hälsa som möjligt, utan även att hälsan skall bli mer jämlik. Personer med migrationsbakgrund och unga vuxna är två grupper som Folkhälsomyndigheten (2023b) lyfter fram som grupper som särskilt behöver prioriteras i det nationella SRHR-arbetet. Denna forskning understödjer alltså deltagarnas egna upplevelser.

I uppgiftens andra och tredje del presenterar jag forskning som visar på att en kvalitativ sexualundervisning bland annat kan minska tonårsgraviditeter och aborter och motverka homofobi. Undervisningen kan samtidigt öka ungas förtroende till att kunna handskas med svårigheter och bidra till ett förstärkt kritiskt tänkande (WHO, 2016). I analysdelen har jag

---

<sup>17</sup> Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter



visat till att detta utgör en del av den specifika problematik som mina deltagare beskriver att de möter på hos sina elever.

Som tidigare påpekat görs fynd i denna uppgift endast gällande för de lärare som är deltagare i detta projekt. Urvalet är för begränsat för att kunna dra generella slutsatser. Det verkar dock finnas ett sammanhang mellan vad lärarna ger uttryck för och vad aktuell forskning på ämnet gör gällande. Forskning visar alltså till att sexualundervisningen skulle kunna ge eleverna verktyg att handskas med de svårigheter som lärarna beskriver att deras eleverna möter på (Skolinspektionen, 2023a. Socialdepartementet, 2007 igenom Norwald, 2022, s. 18-19).

Jag menar alltså att jag här funnit ett samband mellan deltagarnas uttalanden, forskningens anföranden och de fynd som Skolinspektionen kvalitetsgranskning (2018) angett som grund för ändringarna av läroplanernas inledande delar.

Jag kan alltså dra slutsatsen att aktuell forskning visar till hur en kvalitativ sexualundervisning har en god effekt på ungas fysiska och psykiska hälsa. Jag finner samtidigt att Skolinspektionen (2018, s. 39) i sin kvalitetsundersökning identifierat brister i den svenska sexualundervisningen och att det därför hösten 2022 införts ändringar i läroplanerna som en reaktion på detta. Deltagarna i mitt projekt samstämmer med informanter i andra undersökningar som visar till att det bland annat behövs ett mer helhetligt SRHR-arbete i skolan (Folkhälsomyndigheten, 2023a).

Jag tolkar också att det i mina deltagares beskrivningar finns en avsaknad av organisation och styre kring *hur* och *vad* utbildningen skall innehålla. Att det sedan hösten 2022 skall arbetas tvärvetenskaplig med frågor som rör sexualitet, samtycke och relationer påpekar samtliga lärare att de inte märkt av alls. De säger inte heller att det skett några förändringar i undervisningen utifrån några av de andra ändringarna som gjorts i styrdokumentet. Till exempel nämner ingen av deltagarna att undervisningen efter revideringen skall ha ett ökat fokus på att skolan skall bidra till att "eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska hur normer, värderingar och strukturer kan begränsa kvinnors och mäns makt att forma såväl samhället som sina egna liv" (Skolverket, 2022b s. 7). De beskriver vidare inget om att hedersrelaterat våld och förtryck fått en starkare position i de nya läroplanerna (Skolverket, 2022b, s. 18).

Man kan då fråga sig, om alla aktörer är samstämmiga i undervisningens betydelse, varför visar bland annat Skolinspektionens egen kvalitetsgranskning från 2018 till så stora brister? Och varför märker inte deltagarna i mitt projekt av de insatser som blivit gjorda som ett resultat av kvalitetsgranskningens rekommendationer?

Som tidigare redogjort för i analyskapitlet så nämner flera av mina deltagare behovet för tydligare direktiv från ledningen för att ändringarna i praktiken skall realiseras i skolan. Deltagare fyra samstämmer i detta samtidigt som han beskriver att han upplever att i vilken utsträckning och vid vilken tidpunkt förändringar implementeras i skolan är beroende av en kombination av skolans ledning, vilket behov lärarna identifierar och vilka elever skolan har. Huruvida detta är ett påstående som stämmer överens med realiteten eller inte är svårt för mig att avgöra. Jag har varken erfarenhet av läraryrket eller samtidens svenska skola. Genom vad Fangen (igenom Thagaard, 2018, s. 38) beskriver som en *förtolkning av andra grad*, där forskaren förtolkar deltagarens förtolkning av sin egen situation, kan jag däremot på bakgrund av det teoretiska ramverk som jag gjort gällande i tidigare kapitel koppla påståendet deltagare fyra gör till Skolinspektionens kvalitetsgranskningens slutgiltiga bedömning. Jag kan på så vis visa på att deltagare fyras uttalande går i linje med Skolinspektionens (2018, s. 39) egen konklusion på en mer generell basis, nämligen att sexualundervisningen varierar från skola till skola. Skolinspektionen (2018, s. 10) pekar samtidigt på att undervisningen också kan variera inom en och samma skola då man i granskningen fann att det på några skolor fanns "eldsjälar" eller engagerade arbetslag som tog ett stort ansvar för sex- och samlevnadsundervisningen medan andra i personalen inte var involverade eller direkt ointresserad av att arbeta med kunskapsområdet. Det kan alltså se ut till att man kan tolka deltagare fyras påstående som överensstämmande med det teoretiska ramverk som jag konstruerat i uppgiftens inledande delar.

Man kan samtidigt fråga sig om det är rimligt att undervisningen inom sexualitet, samtycke och relationer ser ut till att variera så stort mellan olika skolor och till och med mellan olika klasser på samma skola. Skolinspektionens (2018, s. 14) korta svar på detta är "nej". Skolinspektionen (2018, s. 39) rapporterar att den varierande undervisningskvalitén går att koppla ihop med lärarnas varierande förståelse av det egna uppdraget och avsaknaden av styrning från rektors sida. Därför gör Skolinspektionen (2018, s. 39) bedömningen att rektorn som pedagogisk ledare kontinuerligt behöver följa upp och arbeta med

kompetensutveckling av den egna personalen samt säkerställa att samtliga lärare känner till och förstår sitt uppdrag inom sexualitetundervisningen. Jag kommer att diskutera vidare kring kompetensutvecklingen i kapitel 6.2.2 *Kompetenspåfyll*.

Dock kan jag i min egen data, kopplat till revideringen av läroplanerna och lärarnas egna uppfattning av dessa, se ett samband mellan att lärarna inte på något klart vis framhåller förändringarna som något de ansvarar för. Samtliga hävdar att de inte märkt någon förändring, vilket tyder på att de förväntar sig att en förändring som skall ske av en yttre påverkan och inte utifrån deras eget agerande. Flera deltagare pekar på att en tydlig styrning från ledningen behövs för att ändringarna skall implementerats samtidigt som Skolverket (2018, s. 39), som redan påpekat flertalet gånger, menar att skolledningen behöver strukturera upp undervisningen. Hur ser då ansvarsfördelningen ut idag? Är det rektor som skall ansvara helt och fullt för läroplansrevideringarna? Deltagarna väntar på inblandning från pedagogisk ledare samtidigt som Skolverkets kvalitetsgranskning från 2018 pekar på att rektorn skall ta ett tydligare ansvar för undervisningen. Vad har skett mellan 2018 och idag?

Lärarkyrket är, som jag beskrivit i kapitel 2.3 *Sexualitet, samtycke och relationer i skolans styrdokument*, ett myndighetsuppdrag vilket innebär att lärare har ett särskilt ansvar för att vara förtroagna med aktuella styrdokument, så som till exempel skollagen och läroplanerna, för att kunna fullgöra sitt och skolans uppdrag. Samtidigt står det skrivet i skollagen (2010, § 2-9) att det är rektorns ansvar att planera, följa upp, utvärdera och utveckla utbildningen i förhållande till de nationella målen. Läroplanen (SKOLFS, 2021:5, s. 12) tillskriver också den pedagogiska ledaren det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas emot de nationella målen. "Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven" (SKOLFS 2021:5, s. 12). Karin Gunnarsson (igenom Bjärkvall, 2022), docent i pedagogik vid Stockholms universitet, beskriver hur det i de gamla läroplanerna står att det endast är rektorn som är ansvarig för att eleverna får kunskap om sex och samlevnad, men att det i de reviderade läroplanerna istället beskrivs hur all skolpersonal har ett gemensamt ansvar för att eleverna får de här kunskaperna. Rektor skall alltså inte längre, som tidigare, ha det enskilda ansvaret (Bjärkvall, 2022).

Man kan här få ett intryck av att ändringarna inom området kan upplevas som svåra att greppa för skolpersonalen. Å ena sidan har rektorn det överordnade pedagogiska ansvaret för att undervisningen i skola arbetar mot de nationella målen. Detta i enlighet med skollagen (2010, § 2-9). Å andra sidan är det lärarnas uppgift att vara förtrogna med läroplaner samtidigt som de nya inledande delarna av läroplanerna beskriver en ansvarsfördelning som placerar ansvaret på hela skolans personal och inte bara den pedagogiska ledaren.

Man kan här göra en tolkning som pekar mot att samtidigt som undervisningsansvaret fördelas på lärare och rektor, så är det fortfarande den pedagogiska ledaren som skall tillrättalägga för lärarna att de har de rätta verktygen för att kunna ta sig an detta ansvar och bedriva en kvalitativ sexualundervisning. Skolverket (2022b, s. 17) beskriver hur rektorn har ansvar för att;

Lärare och annan personal får möjlighet till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjlighet att dela med sig av sin kunskap samt att lära av varandra för att utveckla utbildningen.

Planting-Bergloo (2023, s. 4) presenterar i aktuell forskning hur skolan behöver just samverka för att systematiskt och kollektivt arbeta emot gemensamma mål. Man kan se för sig att både deltagare och pedagogisk ledare på aktuell skola alla har goda intentioner. Det är tydligt att deltagarna känner omsorg för sina elever och att de är ambitiösa i sitt läraruppdrag både på generell basis men också specifikt i förhållande till sexualundervisningen. Det kan dock vara svårt att gemensamt arbeta mot samma mål om man på förhand inte sagt sig eniga om vad detta mål skall vara eller hur det gemensamma arbetet ska se ut.

På den skola som jag utfört mitt projekt på så förklarar deltagare fem hur introduktionsprogrammet sedan en nylig sammanslagning numera läser svenska tillsammans med SFI. Detta har jag redogjort utförligt för i temats analyskapitel. Jag har beskrivit hur detta resulterat i att klasserna efter sammanslagningen kan utgöras av familjemedlemmar så som föräldrar och deras barn. Av den grund beskriver deltagare fem

att undervisningen som rör sexualitet, samtycke och relationer kan uppfattas som direkt olämplig i ett sådant sammanhang. Hon förklarar hur hon tidigare ofta berört temat på ett naturligt sätt i sin svenskundervisning och att hon har goda erfarenheter av detta men hur hon efter sammanslagningen inte längre anser det som passande. Hon uttrycker oro för hur och var eleverna nu skall komma i kontakt med frågor som rör sex och samlevnad. Särskilt då hon förklarar att många av eleverna inte har biologi på schemat och hur ungdomar på så vis kan uppehålla sig i Sverige i långa perioder på uppemot flera år innan de mottar sexualundervisning. Detta går att sätta i sammanhang med att jag tidigare i uppgiftens analysdel redogjort för att majoriteten av deltagarna identifierat vad de menar är ett behov för *mer* och *tidigare* sexualundervisning. Det är särskilt deltagare kopplade till introduktionsprogrammet som pekar på detta.

Det är inte heller bara deltagare fem som uttrycker kritik emot det nya systemet. Även deltagare tre beskriver att "Vi här (på introduktionsprogrammet) är väl inte jättenöjda med hur det blev". Vilka tolkningar går det då att göra utifrån deltagarnas egna beskrivningar? Jag har tidigare redovisat grundligt för hur ansvarsfördelningen på skolan ser ut kring sexualundervisningen. Jag har också påpekat att aktuell forskning visar till ett behov för en mer samordnad, tydlig och tvärvetenskaplig planering kring skolans mål med undervisningen. I Planting Bergloos doktorsavhandling *Becoming of Swedish secondary sexuality education* (2023) beskriver hon hur resultaten bland annat visar på att lärare har ett behov för mer tid tillsammans för att kunna diskutera och planera sexualundervisningen både inom ett specifikt ämne men också på ett mer ämnesövergripande plan.

Man kan i sammanhanget se för sig att en sådan form av tvärvetenskaplig samordning här skulle kunna vara med på att säkerställa elevernas tillgång till sexualkunskap. Man kan också utifrån gällande regelverk, vilket jag tidigare redogjort för, tolka det som att det ligger i den pedagogiska ledarens mandat att tillrättalägg för inte bara lärarna får sätta sig tillsammans och planera undervisningen, men också att klassuppdelningen ger ett utrymme för sexualundervisningen. Den reviderade läroplanen beskriver uttryckligen att det är rektorns ansvar att "kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer samt kunskaper om hedersrelaterat våld och förtryck behandlas återkommande i utbildningen" (Skolverket, 2022b, s. 18). Som det ser ut nu, utifrån deltagare fem och deltagare tre beskrivningar, så lever deras pedagogiska ledare inte upp till detta vilket kan få konsekvenser inte bara på elevernas fysiska hälsa men också på den psykiska.

## 6.2 Förkunskap och informationsutveckling inom lärarkåren med inriktning på interkulturell kompetens

Då föregående analyskapitlet på temat presenterar och analyserar studiens resultat under indelningen av två underkapitel kommer därför diskussionsdelen också se ut på samma vis. Indelningen av kapitel siktar till att strukturera upp diskussionen tematiskt, men då områdena flyter något in i varandra är en helt klar avskiljning inte möjlig.

### 6.2.1 Lärarnas förkunskaper

Det kommer tydligt fram i analysdelen att samtliga av mina deltagare inte fått någon formell utbildning alls i undervisningsstrategier rörande sexualitet, samtycke och relationer.

Då ändringarna i läroplanernas inledande delar, som utvidgar ansvaret till andra lärare än NO-lärarna att bedriva sexualundervisning, trädde i kraft först hösten 2022 och då kunskapsområdet sex- och samlevnad först från samma tid blir ett examensmål inom lärarutbildningen så kan det vara att anse som befogat att de tre av mina deltagarna som inte undervisar i NO inte heller mottagit någon formell utbildning. Å andra sidan kan en tänka sig att de två av mina deltagare som faktiskt är utbildade NO-lärare bör ha mottagit någon form av förberedande utbildning under sin lärarutbildning. Detta motsäger sig mina deltagare som tvärtemot visar till att inte ha erhållit någon form av formell utbildning alls. Deltagarnas beskrivningar av avsaknad av förkunskaper går helt i linje med aktuell forskning på temat.

RFSUs (2020, s. 10) *kunskapsområdet sexualitet och samlevnad i lärarutbildningen*, vilket är en kartläggning av kursplaner och resonemang kring dess innehåll, visar till att de i egna kartläggningar funnit att endast 6 procent av de blivande lärarna fått någon form av sex- och samlevnadsundervisning under sin utbildning. Samtidigt pekar RFSU (2020, s. 4) tydligt på att det behövs kontinuerlig och fördjupande utbildningsinsatser hos såväl lärarutbildare som lärarstudenter för att tillgodose en god kvalitet och en gedigen kunskap. Detta stöts upp av annan relevant forskning som till exempel Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018, s. 5).

Skolinspektionen (2018, s. 6) pekar vidare på att lärare uttrycker att de känner sig obekväma med själva området sex och samlevnad, att de saknar kunskap om HBTQ, att man upplever

att man inte hänger med i samhällstrender eller att man inte vet hur man ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund.

I tillägg berör sex- och samlevnadsfältet frågor som kan upplevas som både känsliga och privata och många lärare uttrycker ett obehag kring att det kan vara lätt att "trampa fel". Skolinspektionen (2018, s. 40) menar att det är därför lärarna behöver förses med redskap och kompetens för att undervisa, både vad gäller sakfrågor men också arbetsmetoder. Studier visar alltså att det både finns en tydlig kompetensbrist hos lärarna samtidigt som lärarna själva upplever det som svårt att undervisa i sex och samlevnad.

Deltagarna i mitt projekt avgränsade tydligt sexualkunskapen in i två områden. Detta har jag beskrivit i analysdelen. I sammanhanget skall det poängteras att mina deltagare utgörs av en grupp lärare som undervisar inom svenska, samhällskunskap eller NO. NO-lärare har alltid haft undervisningsansvar för sexualkunskapen och de av mina informanter som undervisar inom svenska och samhällskunskapen ger samtliga ett intryck av att ha ett intresse för de fenomen och teman som rör ämnet sexualitet, samtycke och relationer. Många av dessa fenomen är kopplade till teman som rör själva undervisningen i samhällskunskap och svenska. Hade mitt urval utgjorts av lärare inom andra ämnesområden så som till exempel träslöjd, hemkunskap och geografi kan man tänka sig att svaren jag fått kunde ha sett annorlunda ut. Detta kan jag inte med bestämdhet ha en uppfattning om, däremot kan jag göra mig några reflektioner kring de dilemma som Thagaard (2018, s. 57) presenterar i förhållande till rekrytering av deltagare. Den snöbollseffekt jag tagit i bruk för att rekrytera deltagare kan ha påverkat mitt aktuella urval. Den person som jag kontaktat och som jag i förkant visste hade god kännedom till temat, kan ha rekryterat kontakter till mig som hen visste också var intresserade av det aktuella temat. På så vis är jag medveten om att de lärare som upplever sexualundervisningen som obehaglig och privat kan ha fallit bort. Dock avser jag som tidigare nämnts inte att generalisera på basen av mina intervjuer, utan istället inhämta beskrivelse från deltagarnas "livsvärld" som Kvale och Brinkmann (2017, s. 46).

Ingen av mina deltagare ger alltså uttryck för att de upplever kunskapsområdet som privat eller känsligt. Tvärtom ger deltagarna intryck av att vara engagerade och intresserade av fältet.

Deltagare ett uttrycker, som beskrivet i kapitlet 5.2.1 *Lärarnas förkunskaper*, att ämnets tendens till att röra upp diskussioner är någonting som hon upplever som både intressant och spännande. Samtidigt beskriver hon det som problematiskt då det kommer till exempelvis könsstympning. Detsamma gäller för deltagare två. Hon beskriver hur hon gärna tar sig ann vad hon kallar för "livsfrågor", men tanken på att hon skall undervisa i hur kroppen fungerar, det känner hon sig obekvämt i.

Jag menar å andra sidan att förändringar i läroplanen på inget vis förutsätter att svenskalärare skall ta sig ann de rent biologiska aspekterna av sex- och samlevnadsundervisningen. Att svenskalärare skall undervisa i de biologiska delarna av sexualundervisningen tolkar jag inte som ett mål med varken revideringen av läroplanen eller införandet av sexualundervisning i lärarutbildningarna. Istället visar docent i pedagogik Karin Gunnarsson (genom Henke, 2021) till att det inte är något nytt som skall integreras i ämnena, utan att det istället handlar om att den enskilde läraren skall gå tillbaka till sitt ämne och kursplan och identifiera vad som i dessa handlar om sexualitet, samtycke och relationer samt hur det kan integreras i den egna undervisningen. På så vis ligger den rent biologiska kunskapen fortfarande på skolans biologilärare och ingenting som exempelvis en svenskalärare ska känna oro inför.

Däremot kan man se att lärarutbildningen inom sexualundervisningen skulle kunna behandla frågor som avhandlar hur en NO-lärare förhåller sig till frågor som rör till exempel könsstympning. Jag önskar i sammanhanget att bruka just detta som ett exempel på hur införandet av sexualkunskap som en obligatorisk del av lärarutbildningen skulle kunna bidra till en mer kvalitativ undervisning. Samtidigt visar det till hur kunskapsområdet på ett adekvat vis kan kopplas till det normmedvetna förhållningssätt som förstärkts i skolans reviderade läroplaner. Detta har jag redogjort för i uppgiftens andra och tredje del. Bengtsson och Bolander (2019, s. 162) visar i sina studier till att det är viktigt att lärare på förhand reflekterar över hur man berör ett så pass laddat temat som könsstympning. Forskarna beskriver hur lärare i deras undersökningar aktivt valt att bruka begreppet "circumcision" (sve: *omskärelse*) istället för "mutilation" (sve: *stympning*).

Bengtsson och Bolander (2019, s. 162) beskriver hur deras deltagare, som bestod av en grupp lärare, argumenterade för att genom att använda mindre obehagliga ord hade lättare att nå fram till sina elever. På så vis beskrev deltagarna hur de lättare kunde uppmuntra sina



elever till att söka medicinsk hjälp för eventuella problem som kan ha orsakats av stympningen. Forskarna visar på att lärarnas övergripande strategi ser ut att ha utformats med just de utsatta eleverna i fokus, snarare än att majoriteten skall lära om "de andra"<sup>18</sup>.

Skolinspektionens (2018, s. 6) rapport visar, som tidigare redovisat, tydligt att lärare efterfrågar mer stöd när det gäller sexualundervisningen. Ett argument för implementerandet av sexualundervisningen i lärarutbildningarna är alltså, som Norwald (2022, s. 14) påpekat i uppgiftens andra del, att bidra till att skapa en undervisning där lärare känner sig trygga med hur och vad de skall ha med i sin undervisning. Författaren framhåller kulturella och strukturella hinder som ligger i temats natur vilket därmed gör det privat och känsligt och således svårt att prata om. Lärare i min undersökning visade däremot inga tecken till detta. Tvärtemot var samtliga intresserade och engagerade i de samtal som uppstår i kölvattnet av de teman som berör sexualitet, samtycke och relationer. Bolander och Bredström (2021, s. 171) beskriver hur en god och stark anknytning till eleverna är en tillgång i förhållande till att ta upp "svåra" ämnen. Flera av deltagarna har, som jag redogör för i analyskapitlet, vad de själva upplever som goda och nära relationer till sina elever.

Ett annat argument är att säkra undervisningskvalitén. Sakkunnig på RFSU:s förbundskansli Hans Olsson pekar på att bristen på lärarutbildning inte bara riskerar att cementera en ojämn undervisningskvalité men det kan också leda till att undervisningen påverkas för mycket av enskilda lärares uppfattningar och intressen (Hammar, 2020). Olsson menar istället att en obligatorisk lärarutbildning skulle kunna bidra till att skapa en gemensam förståelse för vad ämnet innebär och hur det skall bedrivas, vilket i sin tur skulle ha en positiv inverkan på inte bara undervisningskvalitén utan samtidigt trygga lärarna i sitt undervisande. Hans Olsson representerar alltså RFSU, en organisations som jag i tidigare kapitel beskrivit som en aktör som är involverad i att utveckla skolans sex- och samlevnadsundervisning.

Bang Svendsen och Gunnman Furunes (2022, s. 9) pekar på att det finns en diskrepans mellan ett brett politiskt stöd för en enhetlig sexualundervisning som en åtgärd för att förbättra den svenska befolkningens sexuella hälsa och den undervisningen som faktiskt når

---

<sup>18</sup> *Othoring* (eng) beskrivs närmare i kapitel 3.3 *Stereotypisering och generalisering*

fram till eleverna. Lärarutbildningen kan enligt författarna ses som en barriär mellan politik och praktik. Studier visar att 70 procent av tillfrågade lärare samstämmer när de menar att sexualundervisningen skulle kunna förbättras om den blev en del av lärarutbildningen (Sex og Samfunn, 2022, s. 11). Samtidigt beskriver Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 22) hur många lärare saknar kompetens att undervisa på sätt som *inte* bygger på och *inte* reproducerar stereotypa uppfattningar om sexualitet och lön. Det gör att alltså att undervisningen riskerar till att bidra till att både bevara och skapa ojämlikhet samtidigt som den riskerar att marginalisera vissa elever och privilegiera andra.

### 6.2.2. *Kompetenspåfyll*

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018, s. 6) rapporterar att tre av fyra rektorer inte följer upp lärarnas kompetens för att kunna undervisa inom sexualitet, samtycke och relationer och att den överväldigande majoriteten av svenska lärare därmed inte får kompetensutveckling inom området. För att undervisningen skall hålla en hög kvalitet menar Skolinspektionen (2018, s. 6) att det är en förutsättning att undervisningen bedrivs av kompetent personal som inte bara är sakkunniga på kunskapsområdet, men som också känner sig bekväma i att hantera svåra frågor som rör sex och samlevnad.

Jag har i uppgiftens andra del, 2.2 *Ändringar i läroplanens inledande delar hösten 2022*, visat att området av många lärare kan upplevas som svårt att ta sig an på grund av att det i ämnets natur ligger en del inbyggda normer kopplat till bland annat skuld, skam och moral. Man kan också förutsätta att lärare som bedriver undervisning inom kunskapsområdet sex och samlevnad och som riktar sig speciellt till minoritetsungdomar upplever en ännu större utmaning. Detta då de även skall anpassa och tillrättalägga sig och sin undervisningen i förhållande till att deras elever har andra kulturella bakgrunder och därmed också ett annat normativt ramverk vilka de agerar ifrån, vilket många gånger kan skilja sig från lärarnas egna. Som tidigare nämnts upplever deltagarna i mitt projekt inte att de upplever temat som svår eller obehaglig. I analyskapitlet har jag visat att de är engagerade, intresserade och framhåller ämnets betydelse för sina elever. Den osäkerhet de ger uttryck för är kopplad till en oro för att behöva ge svar på rent biologiska frågeställningar.

Då normer, som beskrivet i teorikapitlet 3.4.1 *Normer, normkritik och makt – definitioner*, är osynliga fram till att de bryts kan man anta att det kan vara komplicerat att förhålla sig till

ett sådant osynligt ramverk, som dvs. endast ger sig tillkänna då det bryts. Detta är en process som Martinsson och Reimer (genom Skolverket, 2016, s. 3) hävdar kan upplevas som ett motstånd hos normbrytaren vilket i sin tur kan tolkas som en känsla av kränkning och därmed direkt strider mot skollagen (2010, § 25-6). Detta går att koppla till Røthing och Bang Svendsens (2011, s. 22) påstående om att lärare som saknar kompetens i att undervisa på ett sätt som *inte* bygger på och som *inte* återskapar stereotypa uppfattningar om sexualitet och kön riskerar att, oavsett goda intentioner, marginalisera vissa elevgrupper och privilegiera andra. Här kan man anta att även de lärare som inte upplever undervisningen kring sex och samlevnad som problematisk, men som heller är engagerande och intresserade som mina deltagare, är i behov av kompetensutveckling. Inte bara för att kunna känna sig trygga i att diskutera svåra frågor rörande sex och samlevnad och på så vis skapa ett tryggt klimat i klassrummet, utan även för att inte riskera att underbygga stereotypa föreställningar som kan ha direkt negativa konsekvenser på ungdomarna.

Då deltagare två får frågan om hon är nöjd med den kompetensutveckling som skolan erbjuder på ämnet nämner hon hedersbegreppet. Hon beskriver att skolan *kan* och *ska* arbeta mer på detta tema. Hon önskar mer kunskap i hur man stärker flickor i detta men även om hur man pratar med pojkar om ämnet.

Skolverket (2022:13) beskriver tydligt att det ingår i skolans uppdrag att elever skall ges kunskap gällande hedersrelaterat våld och förtryck samt att maktstrukturer kopplade till just hedersrelaterat våld och förtryck återkommande skall granskas kritiskt i undervisningen. I läroplanerna kopplar man hedersfrågan till sexualitet, samtycke och relationer.

Även i de reviderade inledande delarna av läroplanerna specificeras att utbildningen skall lägga ett ökat fokus på temat (Skolverket, 2022a). Skolan har alltså redan tidigare visat på hur viktigt området är men samtidigt valt att ytterligare lyfta fram frågan som särskilt betydelsefull i de omarbetade styrdokumenterna. Det ökade fokuset kan ses som ett resultat av att Skolverket (2018, s. 6) i sin senaste kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen rapporterar att man identifierat ett stort behov av kompetensutveckling inom hedersområdet. Man framhåller samtidigt att lärare upplever undervisning rörande nyanlända elever och kontroversiella frågor så som hedersrelaterade frågor som särskilt utmanande. Detta har jag redogjort kring i kapitel 2.6 *Skolinspektionens kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisningen*.

Detta område som min deltagare efterfrågar kompetensutvecklingen inom går alltså i linje med skolans ursprungliga uppdrag men även med Skolverkets (2022a) nya beskrivningar i läroplanens inledande delar där hedersbegreppet fått en förstärkt position. Således identifierar dels min deltagare och dels Skolverket hedersrelaterat våld och förtryck som någonting som skolan *kan* och *skall* jobba med i en större omfattning.

Att min deltagare efterlyser ytterligare kompetensutveckling inom området samstämmer således med aktuell forskning som beskriver detta kunskapsområde som särskilt viktigt och komplext. Bland annat Socialstyrelsen (2021, s. 30) beskriver i sitt utbildningsmaterial för socialtjänsten att hedersrelaterat våld och förtryck är komplext då det utgörs av ett samspel mellan olika maktstrukturer som hänger ihop med olika normer och som samtidigt tar sig många olika uttryck. Ceder (et al., 2021, s. 83) beskriver också hedersbegreppet som komplext där hedersrelaterat våld och våld i nära relationer handlar om strukturella faktorer som makt och kontroll samt att det omfattar psykiska övergrepp och begränsningar av handlingsutrymmet men att det finns en viktig skillnad, nämligen att partnervåldet utförs av en enskild person medan det hedersrelaterade våldet ofta genomförs offentligt av en eller flera närstående som har ett större stöd från till exempel familj och släkt. Detta innebär alltså att det hedersrelaterade våldet medför att barn och unga utsätts för påverkan och kontroll från vuxna som de står i en beroendeställning till.

Att lärare ges en ökad kompetens inom området är särskilt viktigt på grund av dess beskrivna komplexitet i kombination med ungdomarnas utsatthet och beroendeställning. I uppsatsens analysdel redogör jag för hur hedersbegreppet upplevs som en problematik av samtliga deltagarna som är kopplade till introduktionsprogrammet och som möter på det i sitt dagliga arbete. Ett flertal deltagare beskriver att de upplever vissa flickor som uppassade med ett begränsat handlingsutrymme samtidigt som manliga elever ger uttryck för att de skulle kunna att döda en syster om hon sovit över hos en svensk kille. Några deltagare nämner bortgifte som en reell problematik som de ställts inför. Faktiska hot om våld och tvångsäktenskap är att anse som allvarliga lagbrott där skolan har ett ansvar att ingripa. Detta visar till vikten av att skolan hanterar hedersfrågor skyndsamt, adekvat och riktigt då temat kan få mycket allvarliga konsekvenser för enskilda elever.

Baianstovu (m.fl., 2019 genom et al., Ceder, 2021) visar att hedersnormer är starkast i familjer med låg utbildningsnivå, svag ekonomi och stark religiositet samt där mamman inte yrkesarbetar. Samtidigt visar Mattson (2021, s. 185) att de klassmässiga förhållanden som ungdomar med invandrabakgrund lever under osynliggörs. Författaren drar slutsatsen att svenska barn blir utan etnicitet samtidigt som barn med invandrabakgrund blir klasslösa. Detta kan tolkas som att även om hedersnormer är kulturellt betingande så spelar även andra aspekter in vilket gör våldet och förtrycket komplext.

Man kan därmed hävda att en lärarutbildning som innefattar ett intersektionellt perspektiv skulle kunna vara gynnsamt. Som jag redogjort för i teoridelen i kapitlet 3.5

*Intersektionalitet* så kan intersektionalitet ses som ett komplex och dynamisk analysverktyg av maktstrukturer (Mattson, 2021).

Problematiken kring hedersrelaterat våld och förtryck kan alltså förstås som inte enbart kopplat till kulturer utan också till patriarkala och rasistiska strukturer. Om man väljer att bara se hedersvåld som kopplat till kultur kan man alltså riskera att bli blind för komplexiteten av de olika samverkande faktorerna men samtidigt även det faktum att varje situation är individuell. En sådan lärd uppfattning kan också, som jag redogjort för i kapitel två, framtinga ett val för minoritetsungdomen mellan norsk kultur och föräldrarnas normer vilket i sin tur kan göra situationen mer problematisk än vad den behöver vara. Samtidig fråntar det föräldrarna det personliga ansvaret då problematiken istället hänvisar till kulturella normer.

Att arbeta med hedersrelaterat våld utifrån ett intersektionellt perspektiv innebär alltså att utgå från att hedersnormer inte enbart finns inom vissa kulturer och att alla konflikter inom familjer med utländsk härkomst inte behöver handla om heder. Det innebär samtidigt att skolan ska lyfta fram och diskutera normer som är begränsande och på så vis kan skapa förutsättningar för att kunna ge ett bemötande som tillgodoser varje elevs individuella behov (Ceder et al., 2021, s. 84).

På så vis går det att argumentera för att deltagare tvås efterfrågan av kompetenspåfyll i förhållande till hedersbegreppet går att koppla direkt till det intersektionella perspektivet som en del av den normkritiska pedagogiken. Skolverket (2023a) beskriver hur alla i den svenska skolan skall arbeta utifrån just ett normmedvetet förhållningssätt.

Sammanfattningsvis kan man tolka det som att deltagarens önskan om kompetensutveckling går i linje med, vad jag i uppgiftens del två och tre presenterat som,

skolans uppdrag att kritiskt granska normer, att aktivt arbeta med frågor som rör hedersrelaterat våld och förtryck samt lärarnas konstaterade behov och skolans ansvar för att utbilda sin personal.

Matsson (2021) tillför ytterligare en intressant aspekt utifrån ett intersektionellt perspektiv till diskussionen. Jag önskar att belysa denna då den exemplifierar hur undervisning i lärarutbildningen inom intersektionalitet kan bidra till en mer adekvat och begrundad sex och samlevnadsundervisning.

Matssons argumentationen går också att koppla till redogörelsen kring "othering". Mattson (2021, s. 180) beskriver att det är sällan man anger kultur som orsak till att svenska män misshandlar, utan istället hänvisar man till missbruk eller psykisk sjukdom som orsak, dvs. det anses inte som normalt beteende för svenska män att misshandla. Författaren menar alltså att i Sverige så blir våld och förtryck inte kopplat till kulturen utan ses istället som individuella problem kopplade till avvikande beteende så som missbruk eller psykisk sjukdom. På så vis friskrivs svenska män från att upprätthålla patriarkala och förtryckande strukturer medan det inte är kontroversiellt att definiera män med invandrabakgrund som våldsamma och förtryckande. Vidare beskriver Matsson (2021, s. 184) hur flickor från minoritetsbakgrund och flickor från majoritetsbakgrund utan ett intersektionellt perspektiv riskerar att tolkas på olika sätt. Detta kan i sin tur resultera i negativa konsekvenser för enskilda flickorna. När flickor av minoritetsbakgrund bär uringade linnen kan detta ses av lärare som positivt och ett tecken på självständighet men även något som kräver försiktighet. Det finns däremot ingen rädsla för den ilska som kan riktas mot flickor av majoritetsbakgrund. Budskapet med detta är att visa på att en lärare med goda intentioner, men utan kunskap om komplexiteten i hedersbegreppet, kan riskera att agera fel och därmed orsaka skada där avsikten egentligen är den motsatta (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 23).

Majoriteten av mina deltagare framhåller intern kompetensutveckling inom lärarstaben som en framträdande källa till utbildning.

Att utveckla undervisningen genom samtal med lärarkollegor är inget nytt fenomen och bör ses som en naturlig del av en lärares profession. Planting-Bergloo (2023, s. 61) framhåller att kollegiala samarbete kan bidra till en förstärkt sexualundervisning men att detta kräver att

lärarna ges möjlighet och tid till samverkan. Deltagare två beskriver, som redogjort för i uppgiftens analytiska del, hur hon upplever det kollegiala lärandet som underskattat samtidigt som hon förklarar att lärarna har detta på schemat "en till två gånger i månaden". Man kan här ställa sig frågande till om lärarna skulle behöva mer tid avsatt för just kollegialt lärande. Samtidigt redovisar deltagare två, i likhet med andra deltagare, för hur hon och hennes kollegor konstant diskuterar och på så vis interutbildar varandra fortlöpande genom arbetsdagarna.

Man kan se för sig att då samtliga lärare framhåller det kollegiala lärandet som sin framträdande källa till kompetenspåfyll så har deltagarna identifierat en produktiv källa till internvidarutbildning.

Skolinspektionens (2018, s. 6) beskriver rektorns uppföljning av lärarnas kompetens som central för en sex- och samlevnadsundervisning av hög kvalitet. Vidare fastställs det i skollagen (2010, § 9) att rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Det kan här se ut till att den pedagogiska ledningen har en möjlighet till att säkerställa kompetenspåfyll genom att frigöra tid till mer kollegialt lärande för sin personal. I sin verktygslåda verkar hen också besitta en mycket stark resurs till kompetenspåfyll, nämligen de kulturtolkar som deltagare fem framhåller. Deltagaren beskriver högutbildade och duktiga kulturtolkar som bistår då, som hon själv beskriver, då "det egentligen inte är orden som går förbi varandra, det är kulturen". Kulturtolkarna utgör en del av skolans personal och på så vis bör rektor strukturera upp tid och möjlighet för kompetensutbyte mellan kulturtolkar och skolans ordinarie lärare. Detta i linje med Salo-Lees (2006) migrantperspektiv.

### 6.3 Normkritisk pedagogik

Då jag i mina intervjuer frågar deltagarna om de bedriver normkritiskt pedagogik är svaren begränsade och jag upplever det som att flera av deltagarna inte fullt förstår vad jag menar. Jag tolkar det som att några blir generade över att blotta sin okunskap inom området och att svaren är något undvikande. Deltagare ett svarar till exempel att "Jag vet eventuellt vad det är men du kan gärna berätta mera". I linje med detta går även de andra deltagarnas svar. Efter att jag förklarat begreppet men även genom en generell tolkning av intervjuerna uppfattar jag att deltagarna dock ger flera goda exempel på hur de praktiserar en normkritisk pedagogik i sin undervisning. Detta utan att de själva direkt identifierar det som

någon form av pedagogisk metod, vilket överensstämmer med Skolverkets (2016, s. 2) egna observationer som just visar på att många lärare använder normkritiska verktyg i sin undervisning utan att sätta den etiketten på sina metoder.

Karin Gunnarsson (igenom Bjärkvall, 2022), docent i pedagogik, förklarar att normkritiken kan vara särskilt problematisk för lärare då normer är något som vi ser som självklara och att det på så vis är svårt att identifiera vilka normer som genomsyrar den egna undervisningen. Deltagare två visar på detta då hon, som redogjort för i kapitel 5.2 *Normkritisk pedagogik*, beskriver hur hon får många frågor från elever som får henne att börja reflektera över egna kulturella normer. Hon beskriver att när eleverna frågar henne om "varför gör ni såhär och får man göra såhär?" så aktiverar det hos henne en kritisk förhållning till egna normativa föreställningar. Hon förklarar hur detta skapar intressanta diskussioner.

Jag redogör i teorikapitlet mer utförligt för normbegreppets egenskaper och beskriver, i likhet med deltagare tvås observation, hur normen är helt osynlig till dess att den bryts (Skolverket, 2016, s. 3). Jag redogör vidare för hur makt uppstår när normer kommuniceras och hur det i rapporter framkommer att normer ligger till grund för diskriminering och kränkningar som sker i skolan (Skolverket, 2016). Samtidigt som normativa handlingar ofta ger upphov till makt genom att de av naturen just är normativa och på så vis förklarar hur någonting *bör* vara eller hur man *bör* göra någonting (Skolverket, 2016, s. 2 och Kalonaityté, 2014, s. 10). På så vis riskerar osynliga normer i skolan att bidra till förtryck och upprepadet av maktstrukturer. Det blir därmed viktigt att skolan, med sin värdegrund som bland annat syftar till att motverka just diskriminering, har ett medvetet förhållande till normativa strukturer och att normkritiken belyses i undervisningen.

Ytterligare ett exempel på omedveten normkritisk pedagogik är när deltagare två visar filmen "Holly Siz" med pojken i klänningen. Deltagare ett när hon beskriver hur man i Sverige kan möta någon på krogen som man inte gifter sig med men däremot skaffar barn med, vilket i vissa kulturer kan anses som omoraliskt, men väljer att inte att normalisera kring detta utan istället beskriver det som "lite konstig egentligen".

Deltagare fyra framhåller i sammanhanget hur han genom att bland annat diskutera varför man inte fick kvinnlig rösträtt i Sverige tidigare än 1921 avser att visa på hur normer kan vara kontextuella. Man kan också uppfatta det som att deltagaren med sitt yttrande menar att jämställdheten kanske har kommit långt i Sverige, men varför har den egentligen inte



kommit längre? Han framhåller således inte positiva svenska normer. Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 133) framhåller detta perspektiv som, inom sexualundervisningen, extra viktigt. Författarna definierar begreppet, som jag tidigare redogjort i kapitel 5.3 *normkritisk pedagogik, problematiska kulturaliseringar*.

I sammanhanget blir det intressant att lyfta fram skolans roll som ett centralt statlig verktyg för nationsbyggande. Røthing och Bang Svendsen (2011, s. 122) menar att detta speciellt gäller för länder som Sverige där merparten av skolorna är statliga. Skolan kan alltså sägas representera staten och på så vis förvaltar skolan samtidigt det som är svenskt och bidrar både till att förmedla och forma föreställningar kring innehållet i den nationella identiteten. Skolan bidrar också till att skapa en känsla av gemenskap och kulturell tillhörighet i befolkningen. Det är i skolan vi lär oss att skriva på svenska, vi lär oss om den svenska historien, den svenska geografin och i matsalen serveras vi bl.a. svensk husmanskost i form av köttbullar och mellanmjölk. Det går därför att påstå att det är i skolan som vi lär oss att bli just svenska. Vi lär oss med andra ord vilka normer som utgör strukturen i det svenska samhället (Kalonaityté, 2014, s. 10).

I teorikapitlet har jag diskuterat kring norm- och kulturbegreppet. Jag har bland annat beskrivit att kultur är någonting som man lär sig och det är utifrån det som vi tolkar vår omvärld. Genom detta inser man hur viktigt det är att inta en kulturell relativistisk hållning i möte med elever från andra kulturer i undervisningen av sexualitet, samtycke och relationer. Det framträder här en intressant paradox som jag nämnt kort i kapitel två, men som jag nu diskuterar vidare utifrån fynd i min data.

Bolander och Bredström (2021, s. 164) pekar på att läroplanen, samtidigt som den betonar vikten av att undervisningen skall förespråka de värden som ligger i en kulturell mångfald (Skolverket, 2022, s. 1) också speglar en kristen tradition och en västerländsk humanistisk etik som eftersträvanvärdig och grundläggande för vår gemenskap. I *ändringar i läroplanens inledande delar* (2022, s. 5) för gymnasieskolan finner jag grundlaget för forskarnas redogörelse. Här tydliggörs att skolan ska främja förståelse för andra människor och förmågan till inlevelse. Detta skall enligt styrdokumentet ske; "I överrensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen skall vara icke-konfessionell" (Skolverket, 2022b, s. 5).

Røthing och Bang Svendsen (2021, s. 122) menar att det därför blir intressant att undersöka vilka sexualiteter som framstår som svenska och vilka sexuella normer och praktiker som istället kännetecknas som "osvenska" inom sexualundervisningen. De drar slutsatsen att beskrivningar av "svensk sexualitet" framstår som positivt och attraktiva medan "de andras" sexualiteterna istället målas upp som problematiska. Detta riskerar att bidra till marginalisering och ökar avståndet mellan "oss" och "dom".

Røthing och Bang Svendsen (2021, s. 122) pekar på skolan som en central nationsbyggande institution som formar föreställningar om innehållet i den nationella identiteten. Forskarna menar därför att det är viktigt att skolan reflekterar över hur undervisningen förmedlar tankar kring den svenska sexualiteten men också sexualiteten kopplade till andra kulturer. Som jag pekat på i tidigare kapitel kan ett intersektionellt perspektiv göra sig nyttig också här. Detta har jag i sammanhanget visat till genom att framhålla Matssons (2021, s. 180) beskrivning kring hur olika förklaringsmodeller till samma beteende kan ges företräde på bakgrund av kulturell härkomst. Sådana föreställningar kan, utan ett normkritiskt perspektiv, vara med på att låsa fast uppfattningar om "dessa andra" i stereotypa fack som knyts till kulturen. Som jag tidigare redogjort för kan detta också riskera att ansvarsfrånskriva föräldrar som t.ex. vill begå tvångs gifte. Deras agerande kan förklaras med heder och inte eget ansvar.

Temat för denna diskussion är brett och mångfacetterat och förtjänar sitt eget forskningsprojekt. På grund av uppgiftens begränsade omfång är detta så långt diskussionen sträcker sig denna gång

## 7 Konklusion

I detta kapitel kommer jag att se närmare på vad detta projekt kommit fram till. Jag önskar också att försöka att ge svar till den problemställning som jag ställde inledningsvis. Genom projektet har jag haft fokus på de lärare som varit mina deltagare. Jag har önskat att få en bild av deras erfarenheter kring vilken interkulturell kompetens de menar att de förfogar över men också vad de menar att de saknar. Detta har jag gjort med utgångspunkt i uppgiftens problemställning:

*”Vad tänker svenska gymnasie- och högstadielärare om sin egen interkulturella kompetens i att undervisa i ämnet sexualitet, samtycke och relationer i en interkulturell klassituation?”*

Jag har använt mig av en kvalitativ forskningsmetod i detta projekt. Jag har gjort detta genom att utföra semistrukturerade djupintervjuer. Subjekten är utvalda med hjälp av den så kallade snöbollseffekten och på så vis är urvalet av mina deltagare alltså inte representativt men ändamålsmässigt.

En kvalitativ metod kan heller inte erbjuda en konklusion, däremot kan den erbjuda en inblick in i deltagarnas erfarenhet, upplevelser och tankar kring den egna situationen. På grundlag av denna inblick skall jag nu visa till några reflektioner och antaganden.

Det som kommer tydligaste fram i intervjuerna är samtliga lärares brinnande intresse för sina egna elever. Deras goda beskrivningar av deras elevrelationer är framträdande och varma.

Samtidigt visar deltagarna som grupp på ett stort engagemang kring kunskapsområdet och framhåller det tydligt som viktigt för sina elever. Generellt är också att man önskar *mer* och *tidigare* undervisning inom sexualitet, samtycke och relationer. Detta gör sig särskilt gällande för lärare vid introduktionsprogrammet. Läraren som är anställd vid en högstadieskola uttrycker inte sig ha identifierat samma behov. Detta går i linje med Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018, s. 33) och Folkhälsomyndighetens (2022a) rapportering som utpekar *unga vuxna* och *personer med migrationsbakgrund* som två grupper som särskilt behöver prioriteras i det nationella SRHR-arbetet. Detta visar till vikten av utveckling och kompetens inom kunskapsområdet.

Projektdeltagarna har gjort sig goda reflektioner kring kunskapsområdet och det är påtagligt att deltagarna har ett helhetligt perspektiv på sexualundervisningen som går i linje med styrdokumentens tydliga beskrivning av fältet som starkt kopplat till både skolans värdegrundlag men också kunskapsuppdrag.

Det som däremot lyser med sin frånvaro är beskrivningar kopplade till skolornas överordnade systematiska arbete. Ingen av lärarna beskriver heller hur man strukturerat arbetar emot utarbetade mål i förhållande till sexualundervisningen. Det upplevs som att vad som undervisningen förväntas innehålla är diffust. Diffust är också vad de nya ändrade läroplanernas innehåller och innebär och vem som egentligen ska ansvara för sexualutbildningen. Lärarnas engagemang ser ut att banar väg och riktning för innehållet i undervisningen av sexualitet, samtycke och relationer. Samtidigt tolkas lärarna som både professionella och reflekterade och ger god exempel på hur de för exempel tagit i bruk normkritiskpedagogik på ett så naturligt sätt att de inte ens själva reflekterat över att de gjort detta. Normkritiken verkar sitta i ryggraden till goda lärare. Däremot kan man se för sig att bristande struktur i undervisningen kan ha en del negativa följd effekter.

Kompetensutvecklingen sker internt och deltagarna kommer med goda exempel på hur de på egen hand bedriver denna. Genom kollegiala samtal och reflektioner och i samarbete med skolans *kulturtolkar* lär man av varandra och delar viktiga erfarenheter. Detta skulle fördelaktigt kunna struktureras upp av pedagogiska ledare samtidigt som man skulle kunna involvera elevgrupper, som jag redogjort för i uppgiftens andra kapitel.

Genom hela denna uppgift har jag siktat till att ge svar till om lärarna upplever att de har den interkulturella kompetens som de behöver för att undervisa i en interkulturell klassituation. Jag kan sammanfattningsvis framlägga att den goda intentionen alltid verkar vara närvarande. Man lär av varandra, men framförallt framhåller man att man lär i de relationerna som man har med sina elever av minoritetsbakgrund. Det är i möte med dem som man aktiverar sin egen normkritik och som det skapas intressanta diskussioner som kan se ut att bidra till nya och spännande reflektioner och på så vis vara med på att skapa kompetenspåfyll. Den interna och kollegiala kompetensutvecklingen skall inte underskattas. Däremot kan det tolkas som att det skulle finnas behov för ett mer strukturerat arbete kring detta där arbetstid avsätts för att fånga upp de erfarenheter och den lärdom som lärarna utbyter på daglig basis.

## Litteraturlista

- Af Sandeberg, J. (2021, 26. oktober) *Sexrevolutionen: Så ändras undervisningen 2022*.  
<https://www.vilarare.se/nyheter/sexualundervisning/sexrevolutionen-sa-forandras-undervisningen-2022/>
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. (utg. 1). Cappelen Damm As.
- Bang Svendsen, S-H & Gunnman Furunes, M. (2022) *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningen. En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak*.  
Prosjekt.nr. 90716600. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3030540/Rapport%2bMulighetsrom%2bfor%2bhelhetlig%2bseksualitetsundervisning%2bi%2blutd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bengtsson, J & Bolander, E. (2019). Strategies in inclusion and equality – “norm-critical” sex education in Sweden. *Sex Education – Sexuality, Society and Learning*.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Bolander, E & Bredström, A. (2021). Det kritiska hoppet: Vikten av att synliggöra rasism i undervisning om värdegrundsfrågor på språkintröduktion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 163 – 178.  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2327/5508>
- Bjärkvall, K. (2022, 24. mars). Sex och samlevnad på ett nytt sätt. *Pedagog Stockholm*.  
<https://pedagog.stockholm/undervisning-och-larande/sex-och-samlevnad-pa-ett-nytt-satt/>
- Björkman, L & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik – Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Ceder, S. Gunnarsson, K. Planting-Bergloo, S. Öhman, L. Orlander, A-A. (2021). *Sexualitet och relationer. Att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan*. Studentlitteratur.
- Christoffanini, P. (2004). *Intercultural alternatives: The representation of “the Others” as Strategies of Symbolic Construction*. Sida: 79 – 97 **skall det vara årtal här, igen, hur ref pensum?** Copenhagen Business School Press
- Dahl, Ø. (2008). *The Dynamics of Communication*. Universitetet i Agder
- Dahl, Ø. 2015. (2.utg.). *Møter mellom mennesker – innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K4](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K4)
- Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis : Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (7.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Folkhälsomyndigheten. (2023a, 21. Feb). *Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR)*  
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/livsvillkor-levnadsvanor/sexuell-halsa-hivprevention/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter/>
- Folkhälsomyndigheten. (2023b, 21. Feb). *Nationell strategi för SRHR.*  
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/livsvillkor-levnadsvanor/sexuell-halsa-hivprevention/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter/nationell-strategi-for-srhr/>
- Furuseth, I & Everett, E-L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre.* (3.utg) Universitetsforlaget.
- Geels, A & Roos, L. (2010). *Sex – för guds skull. Sexualitet och erotik i världens religioner.* Studentlitteratur
- Gymnasium.se (2021, 03. September). *Vad är skillnaden på SVA och SVE?*  
<https://www.gymnasium.se/Sections/faq/FAQQA.aspx?questionid=63012&subjectid=>
- Hammar, U. (2020, 8. september). *Äntligen får lärare utbildning i sex och relationer!* Rfsu.  
<https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/nara-dig/interna-rfsu-nyheter-ny/2020/antligen-far-larare-utbildning-i-sex-och-relationer/>
- Henke, F. (2012, 2. sep). Kunskapsglapp kring hur lärare undervisar om sex och relationer. *Skolvärlden.* <https://skolvarden.se/artiklar/kunskapsglapp-kring-hur-larare-ska-undervisa-om-sex-och-relationer>
- Häggström – Nordin, E. & Magnusson, C. (2016). *Ungdomar, sexualitet och relationer.* (2.utg.) Studentlitteratur.
- Honkasalo, V. (2014) *Exceptionalism and Sexularism in Finnish Sex Education.* Global Studies of Childhood.
- Johannessen, A., Tufte, P-A. & Christoffersen , L (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode.* Abstrakt forlag
- Jämställdhetsmyndigheten. (2022). *Intersektionalitet – hur maktordningar kan förstärka varandra.*  
<https://jamstalldhetsmyndigheten.se/fakta-om-iamstalldhet/intersektionalitet/>
- Kalonaityté. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen.* Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3.utg) Gyldendal Akademisk
- Luthman, S. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning.* (Diarienummer: 400-2016:11445) Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf>
- Luthman, S. (2017). *Projektplan för Sex och samlevnad.* (Dnr 400-2016:11445)  
[https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/sex-och-samlevnad/sos\\_projektplan-003.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/sex-och-samlevnad/sos_projektplan-003.pdf)
- Mattson, T. (2021). *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis.* (3. Utg.) Gleerups Utbildning AB.

- Norwald, K. (2022). *Undervisa om sexualitet, samtycke och relationer – integrera i alla ämnen*. Gothia Kompetens.
- Olsson, H. (2021, 07. Sep). Svårt att lyckas när skolan saknar mål för sexualundervisningen. *Riksförbundet för Sexuell upplysning*. <https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/i-sverige/debattartiklar-om-svensk-sexualpolitik/2021/svart-att-lyckas-nar-skolorna-saknar-mal-for-sexualundervisning/>
- Planting-Bergloo, S. (2023) *Becoming of Swedish secondary sexuality education: Enactments in natural science subjects and interdisciplinary teaching about pornography*. (Doktorgradsavhandling) Stockholm Universitet.
- Repstad, P. (2007). Kvalitative intervjuer. I P. Repstad, *Mellom nærhet og distanse* (ss. 76-102). Oslo: universitetsforlaget.
- RFSU. (2020). *Kunskapsområdet sexualitet och samlevnad i lärarutbildningen*. Malmö Universitet x
- Rossnes, E - V & B – L Rossland. (2018). Mu Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*. 10(4) 274-291 x
- Røthing, Å & Bang Svendsen, S-H. (2011). *Sex och samlevnad - Perspektiv på undervisning*. Studentlitteratur.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse – Perspektiv på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk
- Røthing, Å. (2016, 17. nov). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og lærers erfaringer og ønsker*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet – Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- SFS 2008: 567. *Diskrimineringslag*. Svensk författarsamling. Arbetsmarknadsdepartementet.
- SKOLFS 2021:5. *Förordningen om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*. (Tematisk kvalitetsgranskning, Dnr. 2016:11445).
- Skollagen. (2010:800). Skollag. (2010-06-23. SFS 2010:1319). Riksdagen. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K4](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K4)
- Salo-Lee, L. (2006). *Intercultural Competence Research – Focuses and Challenges*. (tittel: *Bridges of understanding*. Utgiver Vigmostad & Bjørke AS. ISBN: 9788274772694. (Sider 129-140)
- *Skolans värdegrund – Grundskola och gymnasieskola. Normer, normmedvetenhet och normkritik*. (2016). Skolverket.

- <https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik.pdf>
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationers konvention om barns rättigheter*. Socialdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention\\_sfs-2018-1197](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197)
  - Skolverket. (2023a, 30. Mars). *Nytt i läroplanernas inledande delar 2022*. <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>
  - Skolverket. (2023b, 06. April). *Sexualitet, samtycke och relationer*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer>
  - Skolverket. (2022). *Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
  - Skolverket. (2022a, 30. December). *Nytt i läroplanernas inledande delar. Grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8687>
  - Skolverket. (2022b, 08, juli). *Ändringar i läroplanens inledande delar. Gymnasieskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=8707>
  - Skolverket. (2021a, 02. november). *Introduktionsprogram*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram>
  - Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*. (Diarienummer: 400-2016:11445) <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf>
  - Skolverket. (2016. Dec). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. <https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef362/1539586793376/Normer-normmedvetenhet-och-normkritik.pdf>
  - Skolverket. (2013, mars.). *Sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolan. Sexualitet, relationer och jämställdhet i de gymnasiegemensamma ämnena*. [https://www.regiongavleborg.se/globalassets/landstinget\\_a-o/smittskydds-enhet/hiv\\_sti/sex--och\\_samlevnadsundervisning\\_i\\_gymnasiskolan2.pdf](https://www.regiongavleborg.se/globalassets/landstinget_a-o/smittskydds-enhet/hiv_sti/sex--och_samlevnadsundervisning_i_gymnasiskolan2.pdf)
  - Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasie-gemensamma ämnen*. Skolverket.
  - Skolverket. (2005). *Hela livet. 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. (ISBN: 91- 85128-56-2)
  - <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c0f4/155396673846%20%20%208/pdf2081%20.pdf>
  - Socialstyrelsen (2021) *Våld i nära relationer och hedersrelaterat våld*. (ISBN: 978-91-7555-571-3)



<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikkelkatalog/ovrigt/2021-11-7607.pdf>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5 utg. 2 opp) Fagbokforlaget.
- World Health Organization. (2016). *Sexuality education. Policy brief No.2*. Federal Centre for Health Education. [https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/BZgA\\_PolicyBrief\\_2\\_EN.pdf](https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_PolicyBrief_2_EN.pdf)

### Vill du delta i forskningsprojektet

*” En kvalitativ studie av lärares tillgång till mångfaldskompetens i förbindelse med undervisning av sexualitet, samtycke och relationer i svensk gymnasieutbildning”.*

Detta är en fråga till dig om att delta i ett forskningsprojekt där ändamålet är att finna utvidgad kunskap kring vilken form av kulturkompetens som lärare vid svenska skolor tillhandahåller och erbjuds av skolan de tillhör samt högre institutioner. I projektet önskar en att finna ut vilka verktyg och resurser som lärarna själva utifrån sin kompetens och erfarenhet efterfrågar i anslutning till den reformering av läroplanen som började gälla hösten 2022.

Fokuset ligger på lärare som resursbärare och det är deras perspektiv som lyfts fram i projektet. Jag önskar att se närmare på deras egna förväntningar och vilka förutsättningar de själva menar att de har fått. Samtidigt vill jag finna ut vilken kompetenspåfyll de själva efterfrågar.

I detta skrivet ger vi dig information om målen för projektet och vad deltagelsen vill innebära för dig.

#### Ändamål

Detta forskningsprojektet är en del av en erfarenhetsbaserad magisterexamen i interkulturellt arbete vid VID vetenskaplige høyskole i Stavanger, Norge.

Temat för uppgiften är kopplat till mångfaldskompetens hos lärarstaben inom den svenska skolan i anslutning till kunskapsområdet *sexualitet, samtycke och relationer*. Den analytiska delen av uppgiften riktar fokus emot mångfaldskompetens och normkritiska pedagogik och skall tolkas genom ett trippelhermeneutiskt forskningsperspektiv.

I projektet önskar jag att lyfta fram läraren som resurs och ur dennes perspektiv få tag på vad man i sin roll som lärare efterfrågar i form av kompetensutveckling inom ämnet.

Jag önskar att höra vad lärarna själva menar om att de efter reformeringen av läroplanen för första gången skall integrera temat in sin undervisning. Jag önskar också att utforska vad lärarna som sedan tidigare bedriver undervisningen menar om den nya läroplanen. Vad ser de för eventuella möjligheter och potentiella hinder?

Min problemställning definieras i denna startfas: *"Vad tänker lärare om sin kompetens i att undervisa i ämnet i en flerkulturell klassituation?"* En problemställning som är temporär och kan komma att revideras under arbetets gång.

Forskningsfrågorna kommer att omvandla frågeställningar så som tex: *"Vilka verktyg upplever lärarna att de får till att lösa utmaningen med att undervisa i en flerkulturell klassituation?"* och *"I vilket utsträckning upplever aktuell lärarkår att läroplanen och den obligatoriska lärarutbildningen inom sexualundervisningen tillrättalägger för kvalitativ undervisning riktad till både majoritets-och minoritetsungdom?"*

Med andra ord önskar jag att ge synlighet till lärarnas perspektiv på undervisningen i sexualkunskap och att rikta fokus emot deras upplevelse av att arbeta upp emot elever av annan kulturell bakgrund vars normer kanske inte alltid överensstämmer med de svenska definierade i läroplanen.

### **Vem har ansvar för forskningsprojektet?**

VID Vetenskapliga högskola (Norge, Stavanger) är ansvariga för projektet.

### **Varför tillfrågas du att delta?**

I forskningsprojektet siktas till att intervjua fem till sex lärare. Dessa är valda utifrån en spridning inom de olika undervisningsämnena och med olika lång erfarenhet från att undervisa. Både utifrån att undervisa generellt och att undervisa i sexualkunskap. Det har

varit av vikt att ha en god spridning på deltagarna då detta i sig ger större grundlag till analysfynd. Samtidigt har det varit viktigt att lärare utan erfarenhet inom sexualundervisningen också blir representerade i urvalet.

Vad innebär det för dig att delta?

Metoden som brukas i denna uppgift är semistrukturerad intervju. Intervjun kommer med andra ord bära präg av ett samtal där den som intervjuar vägleder med ett antal frågeställningar. Deltagaren kan själv välja om detta sker personligen eller digitalt via Zoom. Intervjun kommer att ta omkring 45 minuter och består av omkring 15 frågor (färre om tiden inte räcker till). Frågorna är öppna för att ge deltagaren möjlighet till att tala fritt och framhålla det som hen själv upplever som relevant.

Intervjun blir inspelad via ett säkert ljudupptagningsprogram, den blir så anonymiserat och distribuerat vid projektet slut.

### **Det är frivilligt att delta i projektet**

Det är frivilligt att delta i projektet. Om du väljer att delta, kan du när som helst dra tillbaka ditt samtycke utan att till detta uppge någon grund. Alla dina personuppgifter blir då distribuerade. Det kommer inte ha några negativa konsekvenser för dig om du väljer att inte delta eller om du senare väljer att dra tillbaka ditt deltagande.

### **Din personliga integritet – hur vi lagrar och använder dina upplysningar**

Vi kommer bara att använda dina upplysningar om dig till ändamålen som vi har berättat om i detta skrivet. Vi behandlar upplysningarna konfidentiellt och i efterlevnad med integritetsbestämmelserna.

Tillgång till uppgifter kommer endast vara mig som student (Agnes Elin Allringer Eriksson) och min vägledare. (Geir Johannes Barlaup, emeritus vid VID Høyskole).

Namn och kontaktuppgifter till dig kommer jag ersätta med en kod som lagras på en egen namnlista åtskild från övrig data. Intervjuer kommer att lagras på en enskild hårddisk. Ingen annan än jag och min vägledare kommer alltså ha tillgång till denna data. I den färdigställda magisterexamen kommer ingen information som gör dig spårbar finnas. Du som deltagare och den skola du arbetar på kommer med andra ord att vara fullständigt anonymiserat.

### **Vad sker med personuppgifterna dina när forskningsprojektet avslutas?**

Projektet kommer efter planen att avslutas våren (maj) 2022. Efter projektslut kommer datamaterialet med dina personuppgifter att distribueras.

### **Vad ger oss rätten till att behandla personuppgifter om dig?**

Vi behandlar uppgifter om dig baserat på ditt samtycke. På uppdrag av VID Høyskole har Personvernstjenester værderat att behandlingen av personuppgifter i detta projekt är i efterlevnad med integritetsbestemmelsene.

### **Dina rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om dig, og få uthemta en kopia av opplysningene
- att få rätta i opplysninger om dig som er fel eller missvisende
- att få radera personoppgifter om dig
- att senda klagen til Datatilsynen om behandling av dina personoppgifter

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller bruke dine rettigheter, ta da kontakt med:

Vegledare: Geir Johannes Barlaup: [geir.barlaup@vid.no](mailto:geir.barlaup@vid.no)

Personvernombud: Nancy Yue Liu [nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no)

VID vitenskaplige høyskole

Om du har frågor knutna till Personvernstjänster (integritetsbeskyddande) sin värdering av projektet kan du ta kontakt med: ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: + 47 53 21 15 00.

Med vänliga hälsningar

Geir Johannes Barlaup och Agnes Elin Allringer Eriksson

---

Intervjuguide för

*” Interkulturell kompetens i sexualitet, samtycke och relationer*

*En kvalitativ studie om interkulturell lärarkompetens i svensk gymnasie- och högstadieskola”*

Semistrukturerad djupintervju.

**Introduktion:**

- Presentation av mig som intervjuare: Vem jag är (Namn/bakgrund/skola)
- Intention med undersökning

**Information:**

- Personvård, samtycke och konfidentialitet. Frivilligt deltagande: du kan när som helst stoppa eller avsluta intervjun om du inte önskar att fortsätta din deltagelse
- Ljudupptaget är konfigurerat och raderas efter projektet
- Skola och person är anonymiserat
- Har deltagaren några frågor innan vi startar

**Öppningsfrågor:**

- Vilket ämne och vilken årsgrupp är du lärare för?
- Kan du berätta lite om hur fördelningen i din klass ser ut i förhållande till ursprung?
- Hur länge har du arbetat på skolan och vilken utbildning har du?

**Tema: Förändringar i läroplanen i sexualundervisning från höst 2022**

- Har du undervisat i sexualkunskap innan ändringen i höstas?
- Vilka var dina förväntningar? Vilka ändringar har du upplevt?
- Hur är din upplevelse av att undervisa? Känner du dig bekväm och trygg? Är det vissa teman du upplever som svårare än andra? (Könsstämpning, samkönade äktenskap,
- Finns det skillnader i att undervisa majoritetsungdom kontra minoritetsungdom?

- Har du fått upplärning i att undervisa i sexualkunskap INNAN eller har du fått finna egna lösningar?  
Har du fått kompetensutveckling UNDER TIDEN? (Här tänker jag på kurser, litteratur från skolan, samarbete/diskussion, temadagar etc)
- Är det någonting du skulle efterfråga av kompetens påfyll eller tycker du det fungerar bra idag? Om ja, vadå?

### **Tema: Normkritisk pedagogik**

(några ord kring vad det är, kan vara det blir brukt men att man inte har ordet, så vi pratar om samma sak)

- Vad tänker du *normkritisk pedagogik* handlar om och har du erfarenhet av att använda det i undervisning?
- Upplever du skolan har ett fokus på normkritisk pedagogik? Har du några tankar om vad som kan vara bra/dåligt?
- Hur tänker du att en sådan pedagogik generellt påverkar elever av minoritetsbakgrund? Inkluderande/exkluderande.

### **Tema: Kulturell- och interkulturell kompetens**

- Kan du berätta lite om hur man förhåller sig till att elever har olika kulturella bakgrunder i sexualundervisningen?
- Har du några egna tankar kring begreppet interkulturell kompetens? Är det något ni har fokus på i undervisningen?
- Vad tänker du om det paradoxala i att man skall arbeta normkritiskt samtidigt som man undervisar svenska värderingar som universella i sexualundervisningen?  
(Någon tex lite skillnaden mellan att man får tycka vad man vill men inte uttrycka vad man vill)
- Upplever du att elever är eniga i eran sexualundervisning eller att man är oenig? Vågar man säga sig oenig tror du? (Någon nämnde att man kan ha respekt för lärare, vilja framstå som en duktig invandrare, rädsla för uppehållstillstånd etc)
- Ser du några utmaningar i att undervisa minoritetsungdom i sexualundervisning?  
(möjligheter)



**Avslutning:**

- Tycker du att du som lärare har de verktygen du behöver för att genomföra undervisningen adekvat i förhållande till läroplanen? Vad med i tanke på elevernas olika utgångspunkter med olika bakgrunder?
- Är det någonting som du som lärare tänker skulle kunna förbättras? Vad efterfrågar du?
- Är det något annat som du tycker är viktigt som jag har glömt att fråga om?

## Vedlägg 3 Tabell för avkodning

### Exempel på anföranden från deltagare kodade till huvudteman och underteman

| Frågor från intervjuguide<br>(Deltagare X)   | Citat  | Huvudtema                | Undertema                  | Notat  |
|--|--|--------------------------|----------------------------|--|
| Vilken information har du fått kring läroplansrevideringen?  | <i>Nej, vi har inte diskuterat det alls, vi har noterat att jaha..nu kommer det, men nej inget vi diskuterat eller tänkt in det specifikt</i>  | Revidering av läroplan   | Ansvar                     | Vetskap kring införande men bristande ansvarsstruktur?                   |
| Om sex och samlevnadsundervisningen skulle implementeras in i alla ämnen på skolan, vems ansvar skulle det vara att genomföra detta? | <i>Rektorn är pedagogisk ledare och ska väl egentligen peka ut och se till att få in det här nu.</i>   | Revidering av läroplanen | Ansvar                     | Rektorn har det pedagogiska ansvaret                                     |
| Under lärarutbildningen, fick du där någon utbildning i hur man undervisar i sexualitet, samtycke och relationer för ungdom?         | <i>*skrattar*</i><br><i>Näe, det tror jag inte förekommer över huvudtaget.</i>   | Interkulturell kompetens | Förkunskap från utbildning | Avsaknad   |
| Upplever du att ni har ett speciellt fokus i och med att ni har skolans elever med minoritetsbakgrund?                               | <i>Mm, ja men rektorn är med också. Hen är bara rektor för oss och särskolan. Hen har inte så många fler program. Vi har ganska bra koll på våra elever och de tär elever som skall giftas bort och så måste man</i> | Interkulturell kompetens | Kompetenspåfyll            | Gott samarbete med pedagogisk ledare. Viktigt med nära arbetsrelationer? |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  | <i>göra någonting där, och vi är väldigt observanta så och det vet jag man inte är på övriga program.</i> |  |  |  |
|--|---|--|--|--|

**Huvudtema:** Revidering av läroplan, normkritisk pedagogik, interkulturell kompetens

**Undertema:** Kompetenspåfyll, utmaningar/möjligheter, ansvar, strategier, kompetenspåfyll/förkunskap från utbildning.

## Vedlegg 4 Godkännande NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

06.12.2022

### **Referansenummer**

327633

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

06.12.2022

### **Prosjektittel**

En kvalitativ studie av læreres tilgang till mangfaldskompetens i forbindelse med undervisning av seksualitet, samtykke och relationer i svensk grundutbildning

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

VID vitenskapelige høyskole / Senter for interkulturell kommunikasjon (SIK)

### **Prosjektansvarlig**

Geir Johannes Barlaup

### **Student**

agnes elin allringer eriksson

### **Prosjektperiode**

01.12.2022 - 10.05.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige
- Særlige

## Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.05.2023.

## [Meldeskjema](#)

## Kommentar

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for

behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut->

meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!