



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2013

Läroarbilden i musik

Carl-Erik Carlsson, IE5

De didaktiska aspekterna av Våga!

Elevers perspektiv på musik- och sex- och
samlevnadskonceptet *The Erotica Project – Våga!*

Handledare: Camilla Löf

Sammanfattning

Titel: De didaktiska aspekterna av Våga! - Elevers perspektiv på musik- och sex- och samlevnadskonceptet *The Erotica Project – Våga!*

Författare: Carl-Erik Carlsson

Uppsatsen syftar till att undersöka vad elever säger om de didaktiska aspekterna av Våga!. Våga! är ett utbildningskoncept där musikundervisning och sex- och samlevnadsundervisning möts. Konceptet består av tre delar; en humoristisk, pedagogisk musikföreställning om sex och samlevnad, ett samtal kring föreställningen och ett efterarbetsmaterial.

Uppsatsen utgår från Arfwedsson och Arfwedssons (1991) definition av didaktik. Det har fått till följd att informanternas utsagor har analyserats utifrån fyra didaktiska grundfrågor. Dessa är: vad?, hur?, varför? och för vem?.

Resultatet har utvunnits genom en fokusgruppintervju med fem 15-åriga elever. Informanternas utsagor går både i linje med och motsäger det tidigare forskning visat om utbildningsinsatser i sex och samlevnad och ungdomars syn på undervisning i området. Informanterna framhöll bland annat humorn i föreställningen som en mycket positiv och annorlunda aspekt mot vad de är vana vid i sex- och samlevnadsundervisning. Konceptets namn och de budskap som informanterna sade sig uppfatta medförde dessutom att eleverna sade sig våga prata mer i klassrummet

Resultatet pekar på att det finns en stor lust hos informanterna att tala om sex- och samlevnad ur ett övergripande perspektiv där formerna och förutsättningarna för undervisningen diskuteras. Genom att delta i en fokusgruppintervju om de didaktiska aspekterna av Våga! fick informanterna ge uttryck för tankar om sex och samlevnad på ett fritt men strukturerat vis, utan att det blev privat.

För konceptet Våga! innebär denna uppsats starten för en ny utvecklingsperiod, där upphovspersonerna kommer att bearbeta konceptet ytterligare med hjälp av slutsatserna som dragits i uppsatsen.

Nyckelord: Musik, sex och samlevnad, didaktik, humor, elevers perspektiv

Abstract

Title: The Didactical Aspects of Våga! - Pupils' Perspective on *The Erotica project – Våga!* a Sexual Education and Music Concept.

Author: Carl-Erik Carlsson

This essay examines what pupils say about the didactical aspects of Våga! (The Swedish word "didaktik" is to a large extent equivalent to "curriculum research". However, in the lack of an exact translation, the word "didactics" is used in this abstract, knowing that that word has different connotations in English than in Swedish.) Våga! is an educational concept, in which music education and sexual education converge. The concept consists of three parts: a humorous music show on sexual education, a discussion about the show and a work material.

The essay uses Arfwedsson and Arfwedsson's (1991) definition of didactics. Statements of the informers have been analysed using four basic didactical questions. These are: what?, how?, why? and for whom?.

The results have been extracted from a focus group interview with five fifteen-year-old pupils. The results both diverge and converge with what earlier studies in the field have shown. The pupils claimed, for example, that the humorous element of the show had a positive effect and was different to what they were used to, when it comes to sexual education. This element of humour, in addition to the name of the concept (Sw. våga – En. to dare), gave, according to the pupils, effects such as them saying that they dared to express themselves more freely verbally, than they usually do.

The pupils got to express their thoughts on sexual education in a free, yet structured way, through their participation in the focus group interview. The results show that the pupils display a desire to talk about sexual education from a didactical perspective. As they discussed the didactical aspects of Våga!, they got to talk about sex and sexual education without there being a focus on their private experiences.

This essay will also be the starting point of a further development of the concept. The concept founders of Våga! will be able to use the conclusions made in this essay in order to improve it.

Key words: Music, sexual education, didactics, curriculum research, humour, student's perspective

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	Bakgrund	6
1.2	Sammanfattningar av Brita Björs examensarbete, samt konceptet Våga!	8
2	Syfte och frågeställning	11
3	Teorikapitel	12
3.1	Didaktik enligt Arfwedsson & Arfwedsson	12
3.2	Varför?	13
3.2.1	Sex- och samlevnadsundervisning i skolan	13
3.2.2	Sex- och samlevnadsundervisning i skolan fram till idag	14
3.3	Vad?	15
3.3.1	Teoretiskt underbyggd kunskap	15
3.3.2	Ungdomars egna önskemål	16
3.3.3	Begränsat antal budskap	17
3.4	Hur?	17
3.4.1	Humor	17
3.4.2	Främjande perspektiv kontra riskperspektiv	18
3.5	För vem?	19
3.5.1	Kön	19
3.5.2	För alla på samma skola	20
4	Metod	21
4.1	Val av metod	21
4.2	Genomförande av informationsinsamlande	22
4.3	Fokusgruppintervjun	23
4.4	Etiska överväganden	23
4.5	Analys och kategorisering av insamlad data	24
5	Resultat	25
5.1	Varför?	25
5.1.1	Våga som mål och medel	25
5.1.2	Bryta tystnaden och motsäga felaktig information	26
5.1.3	Frågan ställs till intervjuaren	27
5.2	Vad?	27
5.2.1	Kunskapsinnehåll i tidigare undervisning	27
5.2.2	Ryktet går	28

5.2.3	Våga som kunskapsinnehåll	29
5.3	Hur?	30
5.3.1	Överraskning	30
5.3.2	Humor	31
5.3.3	Förtroende	32
5.3.4	Inspirationsmaterialet	33
5.3.5	Ordningsföljd och fler delar	35
5.4	För vem?	36
5.4.1	Ålder	36
5.4.2	Kön	38
5.4.3	Alla på samma skola	39
6	Analys	40
6.1	Varför?	40
6.1.1	Sex- och samlevnadsundervisning i skolan – En mycket viktig arena för kunskap40	
6.1.2	Sex- och samlevnadsundervisning i skolan fram till i dag - Historiska anledningar står sig fortfarande.	41
6.2	Vad?	41
6.2.1	Teoretiskt underbyggd kunskap – vill både elever och utförare ha.	41
6.2.2	Ungdomars egna önskemål	42
6.2.3	Begränsat antal budskap – Is less more?	43
6.3	Hur?	44
6.3.1	Humor – frigör och svetsar samman.	44
6.3.2	Främjande perspektiv kontra riskperspektiv – kanske båda samtidigt?	45
6.4	För vem?	46
6.4.1	Kön – risken att sexualiseras	46
6.4.2	Ålder – den mest grundläggande faktorn?	47
6.4.3	För alla på samma skola – möjligheter till interaktioner utöver den egna skolklassen	48
7	Slutsats	49
7.1	Slutsats	49
7.2	Vidare forskning	50
8	Referenslista	52
9	Bilagor	54
9.1	Inspirationsmaterialet	54
9.2	Intervjuguide	56

1 Inledning

Detta examensarbete tar sitt avstamp i skärningspunkten mellan musikundervisning och sex- och samlevnadsundervisning. Det är också en fristående fortsättning på ett annat examensarbete, nämligen *Den normkritiska föreställningen – Hur görs den?* (Björs, 2013). I Brita Björs examensarbete kan man följa hennes och min skapandeprocess, vilken bland annat ledde fram till utvecklandet av skolkonceptet Våga! Med Våga! har vi avsett att skapa en lättillgänglig och intresseväckande upplevelsebaserad utbildningsinsats. Våga! inleds med en humoristisk musikföreställning, för att sedan leda eleverna in i samtal kring sex- och samlevnadsfrågor.

Framgångsrik sex- och samlevnadsundervisning bygger enligt Forsberg (2007) på en kontinuerlig undervisning där ordinarie lärare undervisar. Så ser det dock inte ut på alla skolor. Britas och min ambition har varit att kunna tillhandahålla ett koncept som säkerställer att alla elever ändå får en inblick i sex- och samlevnadsundervisning. Vårt koncept ska vara ett tydligt komplement för skolor och garantera att elever får ett minimum av kunskaper inom sex och samlevnad. Innan vi kan fortsätta att utveckla och förbättra Våga! måste dock vissa grundläggande fakta tas fram. Vilka är elevernas reaktioner, åsikter och erfarenheter på konceptet i sin nuvarande form? Vad säger eleverna om de didaktiska aspekterna av Våga!?

1.1 Bakgrund

Sex- och samlevnadsundervisning har i Sverige varit obligatorisk i grundskolan sedan 1955. I och med de senaste läroplanerna i Lgr 2011 finns det dessutom kunskapsmål i alla skolämnen där man kan se direkta och/eller indirekta kopplingar till Sex- och samlevnadsundervisning (RFSU, 2013). Detta innebär att varje lärare bör kunna hantera dessa perspektiv utifrån sitt undervisningsämnes förutsättningar. Det ställer i sin tur krav på att alla lärare att kunna hantera de specifika didaktiska utmaningar de möter i sex- och samlevnadsundervisningen.

Musikämnet och sex- och samlevnadsundervisning kan mötas på många olika vis. När det kommer till Våga! handlar det om ett tredelat koncept, vilket inleds med en musikföreställning som efterföljs av samtal kring föreställningen och avslutas med att

eleverna får ett inspirationsmaterial. På detta vis kommer eleverna via musiken i kontakt med olika frågor som har med sex och samlevnad att göra. Utöver forskningsfrågan i detta examensarbete, kan man se examensarbetet, tillsammans med det Brita Björs (2013) skrivit, som två musiklärares sätt att undersöka hur de kan få in sex- och samlevnadsperspektiv i sin undervisning. Genom att utgå från de kunskaper som vi besitter och det som vi redan gör när vi undervisar och uppträder, har vi sökt svaret på hur det är möjligt att gå till väga för att närma sig en punkt där musikundervisning möter sex- och samlevnadsundervisning.

Jag som skriver heter Carl-Erik Carlsson och studerar den sista terminen på musiklärarprogrammet vid Musikhögskolan i Malmö. Under de senaste åren har jag och min kollega och vän Brita Björs, åkt land och rike runt och sjungit snuskiga visor med vår humorduo The Erotica Project. Hos Brita och mig började efter ett tag en tanke gro: ”Kan man ta med sig The Erotica Project in i skolans värld?” Vi kom båda två snabbt och enkelt fram till att det skulle vara möjligt. Däremot var det inte lika självklart exakt hur det skulle gå till. I *Den normkritiska föreställningen – Hur görs den?* (Björs, 2013) undersöks processen kring vårt utvecklingsarbete med The Erotica Project. Utvecklingsarbetet resulterade, bland annat, i framtagandet av skolkonceptet Våga!. För att ytterligare kunna kvalitetssäkra konceptet föddes idén att studera mottagarnas, elevernas, reaktioner. Föreliggande uppsats kommer att titta närmare på vad elever säger om de didaktiska aspekterna av vårt koncept Våga!.

När den här undersökningen gjordes bestod konceptet Våga! av tre delar. Först en föreställningsdel där våra karaktärer gör en låtsasföreläsning, som bland annat innehåller sång och dans. För att lättare förstå konceptet, kan du [se detta klipp](#) (eller sök efter ”The Erotica Project Våga” på www.youtube.com). Klippet kommer från Malmöfestivalen i augusti 2011 där Våga!s föreställningsdel spelades på Palladium. Detta var innan vi modifierat föreställningen för att passa i skolsammanhang. Klippet visar en kondenserad version av föreställningen. Denna version är dock relativt representativ för hur föreställningen ser ut. Klippet innehåller: en ful visa, analys och problematisering av visan, handgripliga tips för hur man kan gå tillväga, en interaktiv övning, en kristen visa.

När Våga! görs som skolkoncept kommer en samtalsdel efter föreställningen. I samtalet diskuteras föreställningen och de tankar den väcker. Målet är att så långt som möjligt utgå från elevernas reaktioner. Till sist får eleverna ett inspirationsmaterial med sig hem. Detta material (se bilaga 1) innehåller en mängd olika saker: sammanfattning

av delar av föreställningen, ett test, reflektionsfrågor, och tips på var man kan få mer information. För att mer ingående förstå varför Våga! ser ut som det gör, vilka avväganden som ligger bakom och så vidare, hänvisas först till nästa avsnitt och sedan till examensarbetet *Den normkritiska föreställningen – Hur görs den?* (Björs, 2013).

1.2 Sammanfattningar av Brita Björs examensarbete, samt konceptet Våga!

Samtidigt som föreliggande arbete är en fristående uppsats, är den en förlängning och uppföljning av Brita Björs (2013) uppsats *Den normkritiska föreställningen – Hur görs den?* För att läsaren bättre ska kunna förstå min uppsats vill jag därför ge en sammanfattning av Björs examensarbete.

När Björs (a.a.) inleder sin undersökning är Våga! endast en underhållningsföreställning som riktar sig mot en vuxen publik. Hon undersöker sedan den process där hon och jag försöker utveckla Våga! till ett koncept som skulle kunna användas inom skolans ram. Vi är båda intresserade av hur man som musikleare kan koppla samman pedagogik och vetenskap med kreativt, konstnärligt arbete. I Björs (a.a.) uppsats är frågeställningen: ”Hur iscensätter man en föreställning och ett samtal om sexualitet och normkritik med musik som medel?” (s.12). Björs svar på den frågan består av flera delar. Hon pekar till exempel på vikten av att inte bara prata om normkritik, utan även iscensätta Våga! på ett sådant sätt att hela grunden för metodval och konceptet genomsyras av ett normkritiskt perspektiv.

Björs kommer också fram till att endast en föreställning och ett samtal inte riktigt räcker till för att nå de mål om som vi satt för Våga!. Dessa mål är exempelvis att ge en så heltäckande bild av sex- och samlevnadsområdet som möjligt. Därför uppstår idén om ett inspirationsmaterial, något som eleverna kan ta med sig hem och fundera mer kring på egen hand och som kan täcka upp kunskapsmässigt i fall samtalet om föreställningen endast rör sig kring ett begränsat område.

För att ge en tydligare bild av Våga! och därigenom vad som har genererat informanternas utsagor kommer här en beskrivning av konceptet. Konceptet bestod vid undersökningens genomförande av tre delar: föreställningen, samtalet om föreställningen, samt inspirationsmaterialet. Det är viktigt att poängtera att samtalet om föreställningen och fokusgruppintervjun inte är samma sak. I uppsatsen har jag försökt skilja på dessa så tydligt som möjligt, men det tål att förtydligas: Samtalet om

föreställningen är en del av konceptet Våga!. Fokusgruppintervjun, däremot, är mitt sätt att samla in information från informanterna. I intervjusituationen avhandlas frågor kring hela konceptet Våga! och jag som forskare är oftast den som initierar det som gruppen talar om. I samtalet om föreställningen är istället avsikten att elevernas frågor och reaktioner i största möjliga mån ska utgöra grunden för diskussionen i klassrummet.

Föreställningen utgörs av en föreläsning. Föreläsningsföreläsningen innehåller både absurda och allvarliga inslag. De föreläsningskaraktärer som Brita och jag skapat ger tips och ställer frågor. De sjunger och dansar. Dessutom finns i föreställningen en satirisk underton som ger sig på den överdrivna framgångsbetonande föreläsningskultur som används på många så kallade "inspirationsdagar". [Se detta klipp](#) för ett utdrag ur föreställningen.

När det kommer till samtalet om föreställningen, så är konceptets utgångspunkt att i så stor utsträckning som möjligt utgå från elevernas tankar, reaktioner och frågor. Detta medför att samtalen kan se mycket olika ut beroende på vilken grupp vi kommer till.

Under föreläsningsdelen förses alla elever i klassen med papper och penna. På dessa papper uppmanas de att skriva ner sina tankar, reaktioner och frågor som de vill ha svar på. Efter föreställningen samlar Brita och jag in lapparna. Denna information utgör sedan diskussionsunderlag i det efterföljande samtalet om föreställningen. Hos klass 9Y resulterade detta i en mängd olika frågor och reaktioner. Nedan kommer ett axplock av kommentarer nedskrivna av eleverna i 9Y.

- Va fan är detta bra till?
- Mentalt störda i huvudet.
- Ni är ganska bra på att berätta om sex till en sång (komedi). :)
- Våga se det inre.
- Vad hade ni chokladen till och strumpan och halsbandet?
- Är ni seriösa? WTF?
- När är det NO?

Som framkommer av axplocket spände elevernas reaktioner och frågor över ett stort område. De innehöll alltifrån konstateranden till frågor, vilka med lätthet kan användas som diskussionsunderlag.

Mellan föreställningen och samtalet om föreställningen byter Brita och jag om och vi övergår till att bli våra lärar-jag. Vi läser även igenom elevernas lappar och ser hur vi kan använda oss av elevernas kommentarer i samtalet om föreställningen.

Exakt hur vi använde oss av 9Y:s kommentarer redogörs inte för här, eftersom det skulle ta alltför mycket utrymme i anspråk. Däremot vill jag ge en schematisk bild av hur Brita och jag skulle kunna använda oss av frågorna i den ovanstående listan.

Frågor som exempelvis ”Vad fan är detta bra till?” och ”Är ni seriösa?” kan bollas tillbaka till eleverna som ombeds att diskutera föreställningen och dessa frågor i smågrupper. ”Vad hade ni chokladen till och strumpan och halsbandet?” förklaras av Brita och mig. ”Våga se det inre.” kan användas till en diskussion där vi sedan på tavlan sammanställer vad det egentligen är eleverna tycker att man ska våga.

Alla samtal om föreställningen ser naturligtvis inte likadana ut och det är inte heller något som vi eftersträvar. Målet är istället att använda föreställningen som diskussionsunderlag för att komma in på kunskapsinnehåll som verkar intressera eleverna i den specifika gruppen. För Brita och mig är det också viktigt att det är själva föreställningen som diskuteras och därigenom utgör undervisningsmaterialet. Det ska inte vara elevernas privata erfarenheter som används, vilket är en undervisningspraktik som existerar och som exempelvis Löf (2011) problematiserat.

Den sista delen i konceptet Våga! är ett inspirationsmaterial (bilaga 1). Detta material delas ut till eleverna i slutet av samtalet om föreställningen. Materialet presenteras endast kortfattat för eleverna och det är upp till dem att läsa och sätta sig in i det. Det sker inte heller någon uppföljning av inspirationsmaterialet från Britas och min sida. I Våga! finns en bakomliggande tanke om att konceptet successivt lägger mer och mer fokus på elevaktivitet. I föreställningen är de åskådare, i samtalet om föreställningen deltar eleverna verbalt och i samband med inspirationsmaterialet måste eleverna själva ta egna initiativ och stå för det reflekterande arbetet. En anledning till att det inte finns någon automatisk uppföljning av inspirationsmaterialet är att det innehåller flera delar som är av privat karaktär. Brita och jag är därför tveksamma till att materialets frågor och uppgifter skulle tas upp för diskussion eller eventuell bedömning i klassrummet. Icke desto mindre anser vi att det finns ett värde i att göra teflontestet och i att ställa frågor som ”Vilken är din bästa sexuella fantasi?”. Med hänsyn till elevernas integritet och det Löf (a.a.) skriver, bör vi som lärare dock inte avkräva eleverna svar på dessa frågor.

2 Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att, medelst fokusgruppintervju, förstå de didaktiska aspekterna av Våga! utifrån elevers perspektiv. Våga! är ett koncept som tar strax under två timmar att genomföra. Föreställningen tar ca 50 minuter och samtalet 40 – 60 minuter, beroende på skolornas lektionsupplägg. Dessa två delar ska ske samma dag i anslutning till varandra. Vi som utförare möter eleverna endast vid dessa två tillfällen. Därför blir det extra viktigt att ta sig tid till att undersöka elevers attityder kring konceptet, eftersom vi i normala fall aldrig skulle möta dem igen. Dessutom är det ett led i att pröva konceptet forskningsmässigt innan vi tar det vidare och eventuellt genomför det i större skala. Uppsatsen blir så att säga även en pilotstudie kring konceptet, en studie vars resultat kan komma att förändra Våga!.

Studien kommer inte att försöka mäta eller uppskatta eventuell kunskapsutveckling hos eleverna, även om en sådan studie skulle vara mycket intressant. Den kommer istället att fokusera på de åsikter, erfarenheter och reflektioner som eleverna ger uttryck för i den gruppintervju som utfördes ungefär en vecka efter att de tagit del av konceptet.

Forskningsfrågan ska undersökas är: *Vad säger eleverna om de didaktiska aspekterna av Våga!?*

3 Teorikapitel

Då detta är en didaktisk undersökning kommer först en presentation av didaktik som ämnesområde att göras. Jag stödjer min analys på forskning och litteratur som berör sex- och samlevnadsundervisning på ett eller annat vis. En stor del av de kunskaper som jag använder mig av i min analys har genererats utifrån ett folkhälsoperspektiv. Detta beror på att det knappt finns någon särskild litteratur som rör didaktiska frågor för sex- och samlevnadsundervisning ur ett elevperspektiv. Litteraturen och den tidigare forskningen kommer att presenteras utifrån de fyra didaktiska frågor som denna uppsats kretsar kring: vad?; hur?; varför? och för vem?

3.1 Didaktik enligt Arfwedsson & Arfwedsson

I mitt arbete utgår jag från Arfwedsson och Arfwedssons (1991) definition av didaktik. Enligt Arfwedsson och Arfwedsson är didaktik ett ord som återuppstod under 1980-talet. Genom boken *Didaktik för lärare* (1991) vill de visa på vad detta ord har getts för innehåll.

Arfwedsson och Arfwedsson (a.a.) avgränsar didaktik gentemot både pedagogik och metodik. Metodiken har ett ensidigt fokuserande på hur undervisningen bör utföras och vilka metoder som bör användas. Didaktiken däremot tar ett bredare grepp om hela lärarens arbetssituation: ”Didaktiken blir den praktikanknutna vetenskapen om alla de faktorer som påverkar skolans undervisning och dess innehåll.” (s. 16). Just det praktikanknutna vardagsarbetet är den avgörande faktorn som skiljer didaktiken från pedagogiken. Där pedagogiken ofta talar övergripande och filosofiskt om lärande och undervisning, är didaktikens fokus det handfasta vardagsarbetet.

Två aspekter präglar Arfwedsson och Arfwedssons syn på didaktik. Det ena är helhetsperspektivet och det andra är den kritiska blick på det konkreta lärararbetet som didaktiken enligt dem innebär. Följande citat visar hur dessa två aspekter hänger samman.

Den didaktiska analysen måste därför utgå från problematikens komplexa helhet, tillvarata lärares kunskaper och erfarenheter och möjliggöra den kritiska analys som gör skolproblematikens komplexitet synlig och begriplig. (Arfwedsson & Arfwedsson, 1991, s.16)

Helhetssynen utgör med andra ord grunden för att kunna arbeta vidare och utveckla undervisning ur ett didaktiskt perspektiv. Den didaktiska analysen sägs också vara en kritisk analys. Med detta menas att ur didaktikens perspektiv bör man även granska de förgivettagande som många gånger lägger ramarna för den undervisning som utförs. Återigen kommer vi tillbaka till det praktiska arbetet och Arfwedsson och Arfwedsson betonar att: ”Den didaktiska analysen blir lärarens metod att skapa ett underlag för undervisningsbeslut” (s16).

För att kunna analysera undervisningspraktik anger författarna tre frågor, vilka kan användas som verktyg. Dessa är: vad?; hur? och varför?. Utöver dessa tre har jag i detta examensarbete valt att lägga till frågan: för vem?. Detta för att ytterligare skärpa det kritisk-didaktiska perspektivet, med målet att lyfta elevers åsikter, erfarenheter och reflektioner kring Våga!.

3.2 Varför?

I följande avsnitt beskrivs skäl till att sex- och samlevnadsundervisning bedrivs. Dessa skäl är mångfacetterade och har sin bakgrund såväl i historiska skeenden som i samtidens syn om skolans sex- och samlevnadsundervisning som en viktig arena för kunskapsspridning.

3.2.1 Sex- och samlevnadsundervisning i skolan

Varför har vi sex- och samlevnadsundervisning i skolan i dag? Det finns en mängd svar på den frågan. Det första svaret på frågan är: För att det står i läroplanen. I Lgr 11 (Skolverket 2011) omnämns sex och samlevnad som ett ”ämnesövergripande kunskapsområde” (s.19) som varje skolas rektor har ansvar för. Både West (2012) och RFSU m.fl. (2013) har gjort genomgångar av läroplanen som visar vilka kunskapsmål i respektive skolämne som kan knytas till sex- och samlevnadsundervisning. De allra flesta skolämnena har kunskapsmål som är möjliga att direkt knyta till sex- och samlevnadsundervisning. Därtill visar RFSU (a.a.) på möjligheten att indirekt knyta sex- och samlevnads perspektiv till undervisningen, vilket gör att de ser en möjlighet att få in sådana perspektiv i samtliga skolämnena.

Det andra svaret på frågan om varför sex- och samlevnadsundervisning bedrivs i skolan är för att det finns myndigheter som intresserar sig för skolan som arena för sexuellt preventionsarbete. Här kan exempelvis nämnas Socialstyrelsen och Smittskyddsinstitutet. För dessa institutioner innebär skolan en viktig plats för att kunna

arbeta bland annat med STI- (sexually transmitted infections) och HIV-prevention. Med prevention avses ett arbete som går ut på att minska eller helt stoppa förekomsten av något, i detta fall sexuellt överförbara sjukdomar.

Det tredje svaret är för att barn och unga efterfrågar kunskap kring sex och samlevnad. Skolan anses av dessa vara en viktig plats för spridande kunskap. (Tikkanen m.fl., 2011).

3.2.2 Sex- och samlevnadsundervisning i skolan fram till idag.

Sedan 1955 har sex- och samlevnadsundervisning varit obligatoriskt i den svenska skolan. Även innan dess har undervisning bedrivits, men den undervisningen kommer inte att presenteras här. Genom åren har det dock angetts olika anledningar till varför en sådan undervisning behövs. Centerwall (2005) beskriver hur sexualundervisningen har motiverats genom tiderna genom att analysera tre stycken lärarhandledningar. Hela denna historiska framställning som jag ger, stödjer sig på hans beskrivningar. Att föräldrar inte förmådde informera och samtala med sina barn om sex- och samlevnadsfrågor var grunden för att skolan fick uppdraget att undervisa. Centerwall (2005) skriver:

Detta är obligatoriets hörnsten: kunde föräldrar bedriva sexualundervisning så vore det utmärkt, men verkligheten är en annan, och det finns ofta en naturlig distans mellan föräldrar och unga i den ålder då upplysningar behövs (s. 36).

I analysen av 1977 års handledning menar Centerwall istället att ”Syftet var att stödja ungas utveckling, förmåga att skydda sig och att leva ansvarsfullt” (s. 41). Det går också att se denna handledning i ljuset av den då nya och generösare abortlagstiftning som införts. Trots den ökade generositeten, önskade lagstiftarna att så få personer som möjligt skulle behöva genomgå en abort. Staten tänkte sig därför att undervisning i sex och samlevnad skulle bidra till att ungdomar i högre grad användes sig av preventivmedel. Därmed skulle antalet oönskade tonårsgraviditeter och aborter minska, även fast en liberalare abortlagstiftning införts.

Efter de läroplaner som antogs 1994 kom undervisningen alltmer att handla om hur elever skulle kunna bygga upp en fungerade etik kring sex- och samlevnadsfrågor. En önskan var att elever skulle kunna använda denna etik, för att de skulle kunna handla utifrån den i skilda situationer. Centerwall (2005) skriver: ”Allt detta handlade ju ytterst om att skapa en förmåga att kommunicera kring känslor liksom om sexualitet och risker – med avsikt att människor ska skydda sig.” (s. 45).

3.3 Vad?

Vad ska egentligen undervisas i sex och samlevnad? Vilket kunskapsinnehåll bör undervisningen ha? Margareta Forsberg (2007) pekar bland annat på följande tre punkter som kännetecknar kunskapsinnehållet i framgångsrika sexualupplysningsinterventioner.¹

- teoretiskt underbyggd kunskap
- ungdomars egna önskemål
- begränsat antal budskap.

Jag har valt att låta dessa tre punkter utgöra rubriker i följande avsnitt.

3.3.1 Teoretiskt underbyggd kunskap

Denna rubrik stämmer väl överens med det som sägs i Skollagen 1:a kapitlet 5:e paragrafen. Nämligen att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (SFS 2010:800). Det finns dock en grundläggande problematik när det gäller sex- och samlevnadsundervisningens vetenskapliga grund. Margareta Forsberg (2007) påpekar:

Sökning på Internet efter svensk forskning som kan ge kunskap om effektiva metoder inom området ger ett mycket magert resultat. Detta trots den långa erfarenhet som finns i Sverige av sex- och samlevnadsarbete i skolan, på ungdomsmottagningar, i fritidsverksamhet och frivilligorganisationer etc. (s. 35).

Den brist på kunskap som Forsberg pekar på i citatet, kvarstår i hög utsträckning även fast den vetenskapliga grunden ökat något sedan 2007. Bland undersökningar som tillkommit kan nämnas den omfattande UngKAB09 (Tikkanen m.fl., 2011). Dock är den kunskap som producerats i UngKAB09 endast inriktad på sexualitet och sexualvanor, vilket bara är en del av det som bör tas upp i sex- och samlevnadsundervisning.

Även när det gäller den beprövade undervisningserfarenheten finns det en brist på tillgänglig kunskap. Till skillnad från många andra skolämnen finns det mycket lite skrivet om didaktiska, metodiska och pedagogiska frågor som rör sex- och samlevnadsundervisning. Den beprövade erfarenhet som trots allt finns ute i Sveriges skolor har i stor utsträckning ännu inte blivit skriftligt formulerad.

¹ Intervention kan i detta fall ses som synonym för utbildningsinsats.

Undantag finns naturligtvis och det verkar som att det börjar hända allt mer i dessa frågor. Bara i år och ifjol har till exempel följande skrifter producerats: *Undervisning i sex och samlevnad – Ett idématerial* (Wallin & Andersson, 2012) och *Sex i skolan – organisation, ansvar och innehåll i sex- och samlevnadsundervisningen* (RFSU m.fl., 2013). Båda dessa skrifter tar upp sex- och samlevnadsundervisning med skolan som utgångspunkt. De vänder sig specifikt till skolan och den sex- och samlevnadsundervisning av lärare, utan att ta vägen via folkhälsoperspektiv och dylikt. Även på utbildningssidan händer det saker. Malmö Högskola har sedan 2009 haft utbildningar om sex- och samlevnadsundervisning i skolan. Våren 2010 gavs dessutom en fortbildningskurs vid Göteborgs universitet som hette *Sex- och samlevnadsundervisning – skolpraktik och forskningsperspektiv*. Det var denna fortbildningskurs som resulterade i det tidigare nämnda materialet *Undervisning i sex- och samlevnad – Ett idématerial*.

3.3.2 Ungdomars egna önskemål

Forsberg (2007) pekar på vikten av att ungdomars egna önskemål tas upp i undervisningen. Det kunskapsinnehåll som eleverna får ta del av blir mer slagkraftigt om eleverna görs delaktiga i urvalet, menar hon. Hon skriver: ”ungdomar är en heterogen grupp och att interventioner måste utformas utifrån specifika behov och resurser hos respektive mindre grupp.” (s.47). För att kunna utgå ifrån specifika behov och hos respektive grupp behöver läraren ta reda på elevernas perspektiv och kunskapsönskemål för att därefter kunna utforma en relevant undervisning. Läraren kan med andra ord inte endast utgå från förgivettaganden om eleverna den ska undervisa.

Det är inte bara Forsberg som talar om effekten av elevdelaktighet, det gör även konsultföretaget Kontigos utvärdering av SåSant (Halldén m.fl., 2012). SåSant är en modell för lokalt förankrad utveckling av sex- och samlevnadsundervisning. Modellen har utvecklats av medarbetare inom Malmö stad. I den utvärdering som gjordes av verksamheten 2012 lyfts elevmedverkan fram som en grundläggande framgångsfaktor. Halldén, Jupiter och Åstedt (2012) skriver ”en aktiv elevmedverkan går i linje med forskningens rekommendationer för att åstadkomma ett effektivt preventivt arbete” (s. 45).

3.3.3 Begränsat antal budskap

Undervisning handlar alltid, på ett eller annat sätt, om att prioritera en viss kunskap framför en annan. I ett område som sex- och samlevnadsundervisning som ofta ges litet utrymme i skolan, kan det vara frestande att vilja hinna med allt ändå. I de rapporter som Forsberg (2007) har sammanställt höjs ett varningens finger för att vilja hinna med för många olika budskap. Forsberg betonar vikten av att: ”anstränga sig för att föra fram ett begränsat antal budskap kring dessa [utvalda kunskapsområden] och även att inte ge för mycket information kring respektive budskap” (s. 51).

Ett sätt att komma runt denna problematik kan vara att i enlighet med Lgr 11 arbeta ämnesövergripande med sex och samlevnad. På så sätt kan olika de olika ämnesområdena ge olika perspektiv på sex- och samlevnadsfrågor (West, 2012).

3.4 Hur?

Hur bör sex- och samlevnadsundervisning se ut för att ha önskad effekt? Och vilka olika typer av förhållningssätt finns inom undervisningen? Jag kommer i denna framställning att utgå från ett analyspar för hur upplysning och undervisning kan bedrivas: främjande perspektiv kontra riskperspektiv. Analysparet har jag hämtat från Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 1999 (Skolverket, 2000). Först kommer dock ett avsnitt om humor och vad litteraturen säger om humorns betydelse i sex- och samlevnadsundervisning. Detta beror på att Våga! av informanterna beskrivs som ett koncept med stort inslag av humor.

3.4.1 Humor

Wallin (2012) skriver om forskningsläget inom sex- och samlevnadsundervisningen. Hon beskriver flera internationella studier och deras resultat. Bland annat presenteras en brittisk studie som pekar på att undervisning som utförs med humor ökar elevengagemanget. I studien syns inget samband mellan gruppstorlek och elevengagemang. I de klasser där elevdelaktigheten varit hög, tycks däremot lärares känsla för humor ha varit närvarande. Undersökningen beskriver vidare att lärarna i dessa engagerade klasser samtidigt varit noggranna med disciplinen i klassrummet.

Wallin presenterar även två andra rapporter, en från Nya Zeeland och ytterligare en från Storbritannien. I den nyzeeländska studien önskade sig elever ”lärare som var öppna, frispråkiga och bekväma med att prata om sexuella spörsmål” (Wallin, 2012, s. 31). I den brittiska studien framhölls ”att läraren var kunnig och avslappnad” (Wallin,

2012, s. 31). Dessa förmågor som beskrivs är en förutsättning för att undervisningen ska kunna bedrivas med en känsla för humor.

Lustig (2012) presenterar en översikt över 15 studentuppsatser vid landets socionom-, folkhälso- och lärarutbildningar från 2005 och framåt. Hon påpekar ”Det är ingen heltäckande bild [som uppsatserna ger], men de pekar på några generella och aktuella problem inom sex- och samlevnadsundervisningen” (s. 132). Lustig (a.a.) lyfter dock fram två uppsatser som talar om hur lärare bör genomföra sin undervisning. Humor nämns inte. Det närmaste som sägs är att läraren enligt en uppsats bör ”vara öppen och bjuda på sig själv” (Lustig a.a., s 135). Samtidigt pekar Lööf (1999) på vikten av att som lärare vara personlig, men inte privat. Det är enligt henne viktigt att skilja på dessa två förhållningssätt för att man som lärare ska kunna bibehålla sin professionalitet.

3.4.2 Främjande perspektiv kontra riskperspektiv

Undervisning i sex och samlevnad kan bedrivas på en mängd olika vis. En intressant parameter är dock att analysera var i spektrumet mellan ett främjande perspektiv kontra ett riskperspektiv som undervisningen befinner sig. Detta gjordes även i Skolverkets nationella kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisning (Skolverket, 2000). Med främjande perspektiv avses här ett perspektiv som innebär att man tar fasta på det den kunskap som finns och de beteenden anses vara positiva hos en elev. Undervisningsinnehållet i ett sådant perspektiv bygger vidare på det eleverna kan och blir därmed automatiskt sammanhangsskapande. Ett riskperspektiv däremot är när utgångspunkten i undervisningen är beteenden som anses vara negativa. Dessa beteenden är ofta utvalda ur ett vuxenperspektiv och bygger ofta på förgivettaganden om vad elever behöver lära sig. En riskbetonad undervisning bedrivs exempelvis genom att visa upp negativa och avskräckande exempel.

Nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000) skriver att de ser en förskjutning i sex- och samlevnadsundervisningen, beroende på i vilken årskurs eleverna går. I lägre årskurser bedrivs undervisningen oftare med ett främjande, sammanhangsskapande perspektiv på sex och samlevnad, än vad det görs i högre årskurser.

Ju längre ned i åldrarna desto mer sammanhangsskapande och främjande är undervisningen och läraren utgår från barnens frågor och erfarenheter (s. 53).

Detta innebär alltså en tendens till att undervisningen går allt mer åt risk- och vuxenperspektiv ju äldre eleverna blir. Detta kan kanske tyckas vara en naturlig och självklar utveckling. Ju äldre ungdomar blir, desto mer av ”hårda” och ”kalla” fakta förväntas de kunna hantera. Problemet är bara att ett sådant förhållningssätt riskerar att bli kontraproduktivt.

Vi vet således att information om risker och riskbeteende inte alltid får en positiv effekt på beteendet. Det kan till och med vara kontraproduktivt och därmed öka tonåringens självdestruktivitet. När det gäller undervisningen om sexualitet och samlevnad kan det innebära att de vuxna i hög grad uppehåller sig vid sexualitetens mörka och mer problematiska sidor med den goda intentionen att skydda ungdomar från dessa. /.../ Inom preventionsforskningen är man idag enig om att goda effekter uppnås genom att utgå från det som är positivt och stärka detta för att den unge inte skall utveckla olika problembeteenden. Att bejaka och understödja ”växandet” blir på så sätt en viktig skyddsfaktor för både barn och tonåringar (Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 1999, 2000, s 59).

Ett främjande förhållningssätt får även stöd i den forskningsöversikt som Margareta Forsberg (2007) gjort. Hennes rapport är en sammanställning av en mängd olika forskningsstudier. Något som dessa studier visar är att ett riskperspektiv på exempelvis samlagsdebut, det vill säga att elever undervisas om riskerna med att debutera sexuellt för tidigt, inte får önskad effekt. Tvärtom pekar Forsberg på att vissa undersökningar tyder på att en sådan undervisning till och med kan få motsatt effekt (s. 50).

3.5 För vem?

Genom Lgr 11 är det redan tydligt definierat för vem sex- och samlevnadsundervisningen ska ske. Den ska ske för alla och återkommande under hela skolgången. Men vad säger litteraturen och forskningen?

3.5.1 Kön

När det gäller sex och samlevnad verkar kön vara en ofrånkomlig faktor. I den forskning som jag tagit del av på området finns kön nästan alltid med som ett sätt att förstå ämnet. (Ambjörnsson, 2008; Bäckman 2003; Centerwall, 2005; Forsberg, 2007; Tikkanen, m. fl. 2011). Av dessa särskiljer sig två avhandlingar genom sin fördjupning i området. Dessa två är: I en klass för sig (Ambjörnsson, 2008) och Kön och känsla (Bäckman, 2003). I mitt arbete har jag valt att fokusera på Bäckman (2003). Detta beror på att hon specifikt har utgått från ett grundmaterial som genererats när hon studerat sex- och samlevnadsundervisning. I boken framhåller hon hur kön är en avgörande

faktor i hur elever förhåller sig till sig själva och även till sex- och samlevnadsundervisningen.

En slutsats Bäckman (2003) drar är att när tjejer talar om sex och samlevnad riskerar de i högre grad än killar att sexualiseras. Denna sexualisering är inte positiv och undervisningen blir ett minfält där minsta felsteg riskerar att allvarligt skada tjejens rykte och anseende. Bäckman skriver följande citat i en längre passage om onani och hon hänvisar till Skeggs när hon skriver att ”det ofta är nedsättande för kvinnor att sexualiseras, och att de flesta av den anledningen kämpar för att inte förknippas med sexualitet” (s. 164).

3.5.2 För alla på samma skola

När det gäller sex- och samlevnadsundervisning är variationerna mellan skolor mycket stor, men även inom en och samma skola kan undervisningen i hög grad variera (Skolverket, 2000). Strandberg (2006) betonar dock betydelsen av gemensamma utgångspunkter och vikten av samspel för kunskapsutveckling ska kunna äga rum hos elever. Hans tankar står därmed i kontrast till hur Skolverket ser att sex- och samlevnadsundervisningen faktiskt utförs. I Strandbergs bok lyfts dialogen fram som betydelsefull för lärande. (Strandberg, a.a., s. 68). Han betonar även att kvalitén på dialogen är av avgörande betydelse och att båda parter behöver känna att de får bidra. Dialoger kring en specifik händelse som båda samtalspartner varit med om, kan vara ett just ett sådant sätt för båda deltagare att uppleva att de får bidra kvalitativt till dialogen.

Strandberg (a.a.) beskriver också vikten av interaktion för att kunna internalisera kunskap. Han skriver att ”all utveckling uppenbarar sig två gånger, först på en social och sedan på en individuell nivå” (s. 27). Han skriver vidare att ”de förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer därför att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling. ” (s. 49). Skolverket (2000) har visat på en fragmentisering av sex- och samlevnadsundervisningen i Sverige. Kanske minskar en sådan fragmentisering mängden möjliga samspel inom en skola?

4 Metod

I följande kapitel redogör jag för de metodologiska avväganden som ledde fram till användandet av fokusgruppintervju som metod. Dessutom beskrivs de praktiska och etiska arrangemang som omgärdade informationsinsamlandet.

4.1 Val av metod

Föreliggande uppsats är en fokusgruppstudie. En fokusgruppstudie genomförs med hjälp av intervjuer där fler än en person blir intervjuad samtidigt. Det finns ingen absolut gräns för hur många personer som måste medverka i intervjun för att det ska räknas som en fokusgruppintervju. I en översikt över utförda fokusgruppstudier som Bryman (2008) presenterar varierar exempelvis gruppstorleken från fyra personer upp till åtta (s. 451).

Ett för fokusgruppen signifikant kännetecken är att informanterna diskuterar ett tydligt avgränsat tema och intervjuarens frågor på olika sätt försöker belysa detta tema. Fokusgruppintervjun är även en metod där deltagarnas interaktion och gemensamma meningsskapande ses som något positivt (Bryman, a.a.).

Fokusgruppen är en form av semistrukturerad intervju, där deltagarna tillåts utveckla sina svar vidare. Trots att det finns en intervjuguide (se bilaga 2) behöver inte den ordagrant och ordningsmässigt följas. Istället är det möjligt att i intervjuögonblicket byta ordningsföljd på frågor. Semistrukturerad innebär också att intervjuaren kan ställa följdfrågor som förhoppningsvis ger en fördjupad bild av informanternas utsagor (Bryman, 2008 s. 654).

Målsättningen med denna uppsats är att få större klarhet i hur skolkonceptet Våga!s didaktiska aspekter uppfattas av målgruppen, eleverna. Detta kan naturligtvis göras på flertalet olika vis. En enkätundersökning skulle, till exempel, ha kunna utgöra grunden för denna uppsats. Dock utkristalliserade sig gruppintervjuer relativt snabbt som den metod som jag ansåg lämpligast utifrån mitt syfte.

Då jag vill undersöka hur elever uppfattar Våga! föll det sig naturligt att röra sig inom den kvalitativa forskningens sfär. Bryman (2008) pekar på att den kvalitativa forskningens mål är att ”se världen genom andras ögon” (s. 440). Jag är intresserad av

var och ens uppfattningar om konceptet, snarare än att dra generella och övergripande slutsatser. Därtill är antalet personer som det skulle vara möjligt att nå med konceptet under examensarbetets längd för litet för att det skulle kunna utgöra en grund för kvantitativa forskningsansatser.

Bland de möjliga kvalitativa metoder som finns framstod intervjuer som det mest lämpliga då intervjuer ger möjlighet för mig som forskare att ta del av informanternas spontana beskrivningar av det de upplevt (Kvale & Brinkmann, 2009, s.149). På samma gång ger det mig möjlighet att fokusera elevernas tankar och utsagor på vissa frågeställningar, vilket inte skulle ha varit möjligt vid observationer.

Undersökningen handlar om elevers uppfattningar av ett koncept som rör många känsliga och potentiellt tabubelagda områden. I intervjuer om sådana områden kan det för deltagarna vara lättare att uttrycka sina tankar i grupp. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 166). Genom att inte vara ensam med intervjuaren utan tillsammans med andra kan tryggheten i intervjusituationen öka. Därmed blir, förhoppningsvis, informanternas utsagor mer frimodiga och rättvisande.

4.2 Genomförande av informationsinsamlande

För att få tag på klasser och lärare som ville ta emot Våga! har det krävts fler turer än jag hade förväntat mig. Först försökte jag få kontakt med lärare via en maillista. Detta skedde i två omgångar. Maillistan i fråga innehas av en av projektledarna för SåSant i Malmö stad. SåSant är en resurs som skolor inom Malmö stad kan använda sig av för att utveckla sin sex- och samlevnadsundervisning. Till listan har lärare med alla möjliga ämneskompetenser anmält sig. Dessa lärare har anmält sig till listan för att de är intresserade av att ta del av information kring sex- och samlevnadsfrågor. Tyvärr var det ingen som svarade på mina mail, inte ens när jag i den andra mailomgången försökt locka med ord som ”gratis musikföreställning”.

Således vände jag mig till musklärare som jag redan kände och sådana som mina studiekamrater föreslog kunde vara intresserade av att ta emot Våga!. På detta vis fick jag, via en musklärarkontakt, tag på två NO-lärare på en högstadieskola i en mindre kommun i mellersta Skåne. Klass 9X och 9Y på Söderskolan fick i början av oktober ta del av skolkonceptet Våga! och en dryg vecka senare genomfördes en gruppintervju.

4.3 Fokusgruppintervjun

Fokusgruppintervjun genomfördes i en av de besökta klasserna, klass 9Y, där sex av klassens elever tillfrågades om att delta. Alla tackade ja, men endast fem var på plats vid intervjutillfället. Urvalet skedde i samråd med mentorslärare.

Tyvärr tackade ingen ur klass 9X ja till att delta i gruppintervju. Jag hade gärna sett att elever även ur denna klass också deltagit. Anledningarna till att ingen ur 9X anmälde sig kan vara många. Dock ser jag att den primära anledningen var hur frågan ställdes till eleverna i klasserna. I 9X tillfrågades hela klassen i slutet av samtalet om någon ville delta och att de i så fall kunde ta kontakt med Brita eller mig via mail eller innan de lämnade klassrummet. I 9Y gavs sex elever en personlig förfrågan om att delta. Det var en av mentorslärarna som dagen efter att Brita och jag varit på skolan, ställde frågan till de sex eleverna. Alla sex svarade omgående ja. Av detta drar jag slutsatsen att det är viktigt med en individuell, personlig förfrågan för att få elever att vilja delta. När frågan ställs oriktad till en hel grupp kanske det blir svårare att säga ja. Detta kan ses i ljuset av något Maria Bäckman (2003) beskriver. Hon talar om risken att bli negativt sexualiserad av andra skolkamrater man som elev visar intresse för de olika ämnesområden som tas upp i sex- och samlevnadsundervisningen.

Inför intervjun utformades en intervjuguide (se bilaga 2). Den utvecklades i enlighet med de steg som beskrivs i Samhällsvetenskapliga metoder (Bryman, 2008 s. 422).

Vid intervjutillfället dök fem av de sex elever som tackat ja upp. Gruppen bestod av fyra personer med manliga namn och en person med kvinnligt namn. Intervjun genomfördes i skolans musikal, en rymlig, tyst och, för eleverna, hemtam lokal där vi kunde vara ostörda under hela intervjuns längd. Längden på den inspelade intervjun var 73 minuter. Intervjun spelades in med hjälp av två stycken Zoom H2, vilket är små mikrofonliknande ljudinspelningsmaskiner. Två H2 användes för att säkerställa att intervjun skulle bli inspelad, även om den ena maskinen skulle börja krångla.

4.4 Etiska överväganden

Studien har utförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Eftersom alla informanter var fyllda 15 år, anses de vara kapabla att fatta beslut om medverkan i forskningsstudier på egen hand. Dock valde jag att genom ett brev informera alla informanters vårdnadshavare. Detta

brev tog även informanterna del av. Dessutom informerades de även muntligen vid intervjutillfället om hur materialet skulle anonymiseras. Alla namn på personer och platser, utom mitt eget, är fingerade. Deltagarna i studien hade således möjlighet att ge, och gav också, ett så kallat informerat samtycke (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.5 Analys och kategorisering av insamlad data.

Denna uppsats är en studie av vad elever säger om de didaktiska aspekterna av Våga!. En didaktisk analys kan göras på flera olika vis. Jag har valt att utgå från de didaktiska grundfrågor som Arfwedsson och Arfwedsson (1991) beskriver: vad?, varför? och hur?. Analysens av transkriptet genomfördes utifrån frågorna: Vad har och bör undervisas, enligt eleverna? Varför har och bör det undervisas i sex- och samlevnad, enligt eleverna? Hur har och bör sex och samlevnad undervisas? Hela tiden kopplades frågorna till det eleverna tagit del av i Våga!. Dessutom finns ytterligare en kategori: för vem? Denna tillkom för att ytterligare skärpa det kritiska, didaktiska granskande som jag vill göra av litteratur, intervjuresultat och hela konceptet Våga!.

Intervjumaterialet bearbetades stegvis i flera led. Först transkriberades intervjun. Sedan läste jag igenom transkriptet, för att återaktualisera helheten i materialet. Därefter skrevs transkriptet ut för att jag handfast skulle kunna klippa ut korta passager jag fann intressanta och signifikanta. Urklippen delades sedan upp efter analysfrågorna; vad?; hur?; varför? och för vem?. Därefter lästes högarna med urklipp igenom, på jakt efter teman i informanternas utsagor. De funna temana blev till underrubriker i resultatkapitlet. Underlaget till resultatkapitlet togs fram genom denna flerstegsprocess.

5 Resultat

I detta kapitel kommer jag att redovisa sådant som framkommit under fokusgruppintervjun. Informanternas utsagor har kategoriserats utifrån fyra didaktiska frågor: vad?, hur?, varför? och för vem?. För att öka läsbarheten finns i detta kapitel en del kommentarer från min, författarens, sida. Detta kan uppfattas som att jag föregriper analysen och utför den redan i resultatdelen. Detta är delvis sant eftersom jag anser att urvalet och kategoriseringen av informanternas utsagor faktiskt är en del av en första och grundläggande analys av intervjumaterialet. Mängden kommentarer hålls dock till ett minimum och informanternas utsagor står hela tiden i tydligt fokus i detta kapitel. Dessutom kan dessa korta kommentarer inte ersätta den genomgripande analys och tolkning som utförs senare i uppsatsen.

5.1 Varför?

I intervjumaterialet finns det relativt få utsagor om varför eleverna tror att Våga! undervisades. Delvis kan detta bero på att intervjufrågorna inte i tillräckligt stor utsträckning gav eleverna möjlighet att svara på en sådan fråga. Elevernas reflektioner rörde sig heller inte särskilt ofta självmant i den riktningen. Några tendenser kan dock skönjas. Dessa kommer jag att beskriva vidare.

5.1.1 Våga som mål och medel

När det gäller titeln "*Våga som mål och medel*" är det inte något specifikt citat som är viktigare än något annat. I stället är det den stora förekomsten av ordet våga genom hela materialet som gör det intressant. Ordet våga ses av informanterna i bland som ett mål i sig och ibland det som ett medel för att uppnå något annat.

Konceptet heter Våga! och informanterna har tagit till sig ordet som den viktigaste faktorn av alla. Nedan följer två fristående citat där ordet våga ses som både mål och som medel.

CE: Vad uppfattade ni vara de viktigaste budskapen eller den viktigaste informationen i onsdags?

Erik: Att man ska våga.

Anton: Mmm... våga det är hela allt.

/.../

André: Ni sa själva att vi skulle våga prata om det.

I föreställningen är våga det återkommande och sammanknyttande ordet. Våga njuta! Våga ifrågasätta! är exempel på budskap som Brita och jag säger. Informanterna talar om våga ur olika synvinklar. En anledning till det kan vara så att våga är ett verb, någonting man gör där handlingen är det viktiga och därmed blir det svårt att skilja innehåll från mål. Målet ses som innehållet och vice versa.

5.1.2 Bryta tystnaden och motsäga felaktig information

Som jag tidigare varit inne på är det relativt svårt att se direkta svar på varför eleverna anser att Våga! undervisas. Informanterna talar dock om framtiden och hur deras eget handlande kan förändra beteenden kring att tala om sex och samlevnad. De tillskriver Våga! och skolans övriga sex- och samlevnadsundervisning mening på olika vis. Av citatet kan vi se att de tänker sig att Våga! och skolans övriga undervisning hjälper dem att bryta tystnaden kring ämnen i sex- och samlevnadsundervisningens sfär.

Anton: Så är det. Deras föräldrar [mor- och farföräldrarna] har uppfostrat dem [föräldrarna] och inte pratat om det.

Erik: Så vi får bryta det.

Anton: Det är typ nu, i denna generationen som man inte är uppfostrad till att inte prata om det.

Undervisningen tolkas av Anton som att den syftar till att stärka elevernas förmåga till att tala om sex och samlevnad. Föräldrars och mor- och farföräldrars tystnad återkommer i materialet. Nästa citat tar spjörn mot en längre diskussion kring vad informanterna ville veta om sex- och samlevnadsfrågor när de gick i skolans första årskurser. Föräldrars tystnad och filmers felaktiga information ska underförstått brytas och motsägas av skolans undervisning. Våga! och skolans undervisning tillskrivs därigenom ett syfte.

Erik: Filmer lurar en då. Storken.

Agnes: Vad sa ens föräldrar egentligen?

Anton: De säger ingenting.

Erik: Jag är sista barnet, så de säger ingenting.

Undervisning blir viktig eftersom den av informanterna anses kunna ge en korrekt bild av sex och samlevnad. Den blir också kompensatorisk. I de fall föräldrar och övriga samhället inte ger en rättvisande bild, kan skolan göra det.

5.1.3 Frågan ställs till intervjuaren

Fokusgruppintervjun ger utrymme för informanterna i gruppen att interagera sinsemellan. Den ger också utrymme för deltagarna att ställa frågor till intervjuaren. Det hände vid några tillfällen under intervjun. Ett av dessa tillfällen var när André ställde frågan om varför jag ville undervisa i sex och samlevnad.

André: När började du tänka att du ville prata om detta med elever?

Något överraskad av frågan lyckas jag till slut ge honom ett svar. Dock är inte mitt svar det intressanta. Det intressanta är att frågan ställs. Jag har tidigare talat om att intervjufrågorna i begränsad utsträckning rörde sig kring varför konceptet undervisades. Ändå tänker informanterna kring syftet om varför det undervisades. Antingen har Våga!:'s syfte inte varit klart för alla informanter, eller så föder intervjusituationen en vilja till fördjupad förståelse av syftet, eller så samverkar båda dessa faktorer.

5.2 Vad?

När informanterna vid fokusgruppintervjun ombeds att berätta vad som undervisades när Brita och jag genomförde Våga!, gav deras utsagor information om flera områden. Det informanterna berättade gav inblick i kunskapsinnehållet i tidigare sex- och samlevnadsundervisning på Söderskolan, såväl som i Våga!:'s kunskapsinnehåll.

5.2.1 Kunskapsinnehåll i tidigare undervisning

Även om Brita och jag inte har någon påverkan på den undervisning som eleverna fått tidigare så har den utan tvekan inverkan på elevernas förståelseram och därmed hur de uppfattar Våga! Informanterna beskriver tidigare undervisning med ett visst mått av kritik. Undervisningen beskrivs som ensidig och att den inte genomfördes som planerat. Anton beskriver hur skolsköterskan ändrade gruppindelningen. Dessutom blev undervisningen både kortare och mindre fördjupad än vad som var avsikten.

Anton: Hon [skolsköterskan] ville egentligen att hon skulle prata speciellt med tjejer och speciellt med killar, men nu fick hon blanda det.

CE: Så de har berört könsorganen och kondomer. Har det varit några fler ämnen som har tagits upp?

Alla: Nej.

Agnes: Vi kom inte så långt.

Anton: Vi hade två veckor eller något sånt. Eller hur mycket var det?

Alla: Ja.

Anton: Det var det sista för sedan var det svårt att få en lärare att hålla i det och betygen skulle sättas.

Förutom den ändrade gruppindelningen pekar Anton på det faktum att det inte fanns någon lärare som självklart kunde hålla i undervisningen. Vad detta beror på kan man endast spekulera kring. Dock verkar det vara så att läroplanens intentioner om sex- och samlevnadsundervisning som ett ämnesövergripande kunskapsinnehåll inte uppfylls på Söderskolan.

5.2.2 Ryktet går

Alla informanter går i klass 9Y. Dagen innan de fick ta del av konceptet besökte Våga! klass 9X. Detta föranledde ryktesspridning på skolan. En del av dessa rykten togs upp i intervjun. En stor del av innehållet i ryktena berörde, enligt informanterna, det faktum att Brita och jag sjöng och dansade. Dock fanns det även utsagor om vissa redskap. Dessa redskap hade i föreställningen tagits upp som hjälpmedel för tillfredsställelse och gjorde att Brita och jag framstod som ”sjuka”.

Anton: De sa: det kommer två stycken som dansar och sjunger och stönade.

Agnes: Sjuka... å purjolöken!

Anton: De berättade om purjolöken först. Sedan berättade de lite annat också.

CE: Dansar, sjunger, stönar, purjolöken. Sa de något om vad det här användes till?

Anton: Nej.

Purjolöken användes i en del av föreställningen som handlar om att hitta njutning i vardagen. Karaktärerna i föreställningen visar upp några ting som de funnit vara bra, däribland purjolöken. Min karaktär visar upp hur man kan använda purjolöken för att smeka och smiska sig själv. Karaktären tar även upp att man kan låta sig inspireras av idrottens värld för att hitta rätt grepp, till exempel tennisens backhandgrepp. Det hela sker både med humor och allvar, precis som resten av föreställningen. Tydligt var det i ryktet oklart vad purjolöken och annat skulle användas till. Den bild som informanterna fick av Våga! och dess innehåll var att konceptet skulle vara oseriöst. Därför var det med viss förvåning som Anton konstaterade.

Anton: Men sen var det ändå seriöst. Ni gav kondomer.

I citatet var det kondomutdelandet som var det tydliga tecknet på att Våga! var seriöst. I intervjumaterialet framkommer att informanterna ser Brita och mig som både seriösa och oseriösa. Dock verkar det som att förhållandet seriositet och oseriositet förskjuts allt mer mot seriositet ju mer av Våga! eleverna får ta del av. Ryktet gav vid handen att Brita och jag skulle vara ”sjuka” och därmed oseriösa.

Ryktet väckte helt klart informanternas nyfikenhet. Vidare konstaterade de att de aldrig tagit del någon liknande undervisning innan och att det hela konceptet var lite märkligt. Trots det framhålls ändå Våga! som någonting positivt och att innehållet är övervägande seriöst.

5.2.3 Våga som kunskapsinnehåll

När informanterna talar om ordet våga som ett kunskapsinnehåll i konceptet, gör de oftast det i kombination med andra ord. Våga prata och våga utforska är ett exempel på sådana kombinationer. I följande citat talas det om svårigheten med att exakt säga vad Våga!s innehåll var. Här, precis som i andra delar av intervjumaterialet, nämns dock konceptets namn som ett viktigt innehåll. Agnes fördjupar diskussionen genom att ställa sin fråga och alla informanter deltar i samtalet.

Agnes: Men vad är det man ska våga egentligen?

CE: Ja?

Erik: Prata och utforska. Utforska. Det är bra.

Agnes: Purjolöken.

Oliver: Backhand.

Erik: (skratt) Mmm, ja. Det var bra. Det är svårt att förklara.

Anton: Jag vet inte.

/.../

Erik: Det är mest att man ska våga, eftersom det heter det.

André: Att sex och prata är normalt.

Tillsammans fördjupar informanterna sin bild av vad föreställningens budskap och innehåll var. Man ska våga utforska. Dessutom lägger André fram en ny aspekt: att sex och prata är något normalt. Det är en kombination som inte bör orsaka självzensur eller

rädsla att bli skrattad åt.² Dock, när de tar del av konceptet uppfattar de ett budskap vara att man ska våga prata utan att vara rädd för att någon skrattar åt en. André talar även om att detta gäller en själv, att man inte ska skratta åt andra.

Erik: Att man ska våga, det sa ni väl typ. Att man ska våga vara den man är. /.../ Att man ska våga prata och säga vad man vill utan att bry sig om vad de andra ska tycka.

André: Man kanske ska lära sig att öppna sig själv och inte skratta åt de andra.

När informanterna tar del av Våga! uppfattar de en mängd olika ord som är sammankopplade med grundordet våga. Dessa ordpar uttrycks av informanterna vara konceptets budskap och kunskapsinnehåll. Allt kretsar dock kring, och knyts an till, grundordet våga. Även fast flera informanter uttrycker tvekan när de ombeds att beskriva vad Våga! handlade om, avgränsar och förtydligar de innehållet tillsammans genom diskussioner i intervjun.

5.3 Hur?

I följande avsnitt visas vad informanterna säger om hur Våga! undervisades. De teman som här presenteras är överraskning, humor, förtroende, inspirationsmaterialet, samt ordningsföljd och fler delar.

5.3.1 Överraskning

Ett viktigt element i föreställningsdelen av Våga! är överraskning. Mycket av spänningen i föreställningen bygger på att publiken inte riktigt vet vilka vi är, eller vad som kan komma närmast. Informanterna talar vid upprepade tillfällen om att de blev överraskade. De knyter flera olika tankar till överraskningsmomentet. I alla dessa tankar är överraskningen positivt konnoterad. Den anses genomgående bidra till ökat intresse, wow-effekt och att det blev allmänt roligare.

CE: Nu när vi kom hit visste ni inte så mycket om oss. Men hur hade ni velat bli förberedda på att vi kom hit?

Erik: Nej, det hade jag inte velat.

Anton: Inte jag heller.

Oliver: Det var roligare så här.

² Under avsnittet *Förtroende* – kapitel 5.2.3. visas mer ingående informanternas rädsla skrattade för att bli åt.

Överraskningen, det oväntade, bidrar således till att öka intresset för föreställningen och det som sägs i den. Det verkar som att eleverna anser att om man inte riktigt vet vad innehållet är, så växer intresset för det. André framhåller Våga! som en kontrast till hur det brukar vara i skolan.

André: Alla som kommer till skolan och ska undervisa och sånt måste först säga sitt namn och vad det kommer att handla om.

Erik: Det blir tråkigt om ni ska presentera er och så.

Anton: Vet man vad det ska handla om så blir man inte lika intresserad.

I materialet framkommer en samstämmighet om att överraskningen bidrar till något positivt. Detta är något som skiljer Våga! från hur det brukar se ut i den ordinarie undervisningen, där överraskning inte verkar vara ett vanligt inslag.

5.3.2 Humor

Förutom överraskning så är humor en viktig del av Våga!. Humorn är ett av grundfundamenten i föreställningen. Vad som anses roligt eller inte varierar naturligtvis från person till person. Men det är inte heller det som undersökningen avser att svara på. Däremot kan jag konstatera att informanterna talar om humor och dess effekter på Våga! och sex- och samlevnadsundervisning i stort. Som André så kärnfullt säger ”Det måste vara lite roligt. Som ni gjorde.” För att gå djupare in i detta ämne kommer här ett längre stycke ur intervjun. Vi samtalar om vad en ”normal” sex- och samlevnadsundervisning innebär för eleverna, när följande passage utspelar sig.

CE: Men vad är normalt när det gäller sex- och samlevnadsundervisning?

Oliver: Tråkigt.

Erik: Prata.

Agnes: Ja, inte att det kommer två konstiga personer som är utklädda.

Anton: Så fort det handlar om sex och samlevnad så ska det alltid vara seriöst. Ingen skojar om det.

Erik: Man pratar och diskuterar och sånt.

Anton: I grupper.

CE: Är det det normala? Att prata och diskutera i grupper?

Alla: Ja.

Anton: Det är egentligen det tråkigaste.

CE: Det tråkigaste?

- Alla: Ja.
- CE: Vad är det som är tråkigt med att prata i grupper?
- Anton: Alltså inte i grupper, men *seriöst* i grupper.
- CE: Men det här med att prata och skratta och skoja om det; hur påverkar det samtalet, de samtal som var i smågrupperna?
- Erik: Det är roligare.
- Anton: Då vågar man mer. Då pratar man mer. Annars är det alltid såna där seriösa tanter som ska prata om det.

Först vill jag betona att det diskuterades i smågrupper i den här klassen. Våga! gör alltså något vanligt, något som sker även i övrig undervisning, men på ett ovanligt sätt. Det samtalades i smågrupper, men först efter att eleverna har fått ta del av vår föreställning som inte ses av informanterna som särskilt vanligt.

Återigen kan vi se hur Våga! uppfattas som en kontrast till den vanliga undervisningen. Denna kontrast är inte vanlig eller ”normal”, men i gengäld ger den möjlighet till ett friare samtalsklimat i grupperna. Informanterna säger att de vågar mer. Det är mängd saker som skiljer sig från en vanlig undervisningssituation: Brita och jag är utklädda; vi skojar om sex och samlevnad; vi är unga, eller i alla fall inte tanter. Elevernas utsagor pekar sammantaget på att föreställningens humor och brist på vanlighet/”normalitet” ger ett större samtalsutrymme och en större samtalsglädje, vilket eleverna säger att de uppskattar.

5.3.3 Förtroende

Under intervjun framkommer att informanterna kände ett ganska stort mått av förtroende för oss två som ledare. Däremot är förtroendet inte lika stort gentemot de andra i klassrummet. När jag frågar hur man som lärare kan göra för att skapa ett bra samtalsklimat i en grupp som man inte känner, ges vissa förslag. Framförallt påpekas dock att inte är en lätt uppgift.

- CE: Under samtalet som kom efter föreställningen så vill ju gärna Brita och jag att det ska vara lätt att prata. Hur tycker ni att man ska göra som lärare för att det ska fungera, för att alla ska prata i klassen?
- Erik: Det är nog lite svårt. Det tror jag är svårt att få folk att göra.
- CE: På vilket vis är det svårt?
- Erik: Vissa kanske är osäkra och då kanske de inte vill prata.
- André: Man är rädd att folk ska skratta åt en.

Det är flera informanter som uttrycker att de aldrig säger något i klassrummet utan att först fundera på om det de ska säga kan få andra att skratta åt dem. De är rädda för att folk ska skratta åt dem. Att det ska bli pinsamt om de säger något. De känner sig osäkra. Skratt som ett medel för kontroll återkommer under intervjun. Denna form av skratt ger upphov till självcensur, vilket vi kan se i följande citat.

André: Ja, vi är inte öppna. /.../ Jag tänker på mig själv. När jag ska säga något i klassrummet så tänker jag på hur folk i klassrummet ska reagera. Om de ska skratta åt mina tankar, vad jag säger och sånt. Jag tror det, att man är rädd för att prata för att folk ska skratta.

Anton: Allting man säger utgår ifrån att man har tänkt innan man säger det, så att ingen skrattar åt det eller säger att man är dum i huvudet.

Eleverna ger uttryck för att självcensur existerar i gruppen, men eleverna anser att Brita och jag delvis motverkade den. Informanterna tar framförallt upp vår kunskap och vår öppenhet, vilka enligt dem ska ha gjort så att de vågade säga mer, att det blev mindre pinsamt.

CE: Hur upplevde ni Brita och mig som samtalsledare? Var det lätt att uttrycka sina tankar och så?

Erik: Ja, det tyckte jag.

André: Man vågade säga det.

Anton: Ni hade redan sagt det en gång, så då kan man lika bra göra det själv.

Erik: Ni var så öppna.

Det är något oklart vad ”det” i Andrés och Antons utsagor åsyftar. Tydligt är däremot den bild som informanterna ger av att Brita och jag underlättade samtalet och att något i vårt sätt att leda samtalet minskade självcensuren.

I detta avsnitt har vi sett hur informanterna pekar på rädslan att bli skrattade åt. Detta får till följd att många tankar förblir utsagda. I kraft av Britas och min ledarstil uttrycker dock informanterna att de känner sig mer trygga än vanligt. Informanterna uppger att de, i något högre utsträckning än annars, vågar säga det de tänker på och undrar över.

5.3.4 Inspirationsmaterialet

Den avslutande delen av Våga! är ett inspirationsmaterial. Tanken är att ge eleverna ytterligare information, samt att de kan få tips på vad de själva kan göra för att öka sin kunskap. Denna del ser Brita och jag som minst lika viktig som de andra två. Dock verkar inte informanterna se det på samma vis. De säger sig inte vilja läsa den. Anton

gissar att endast tre personer av 50 verkligen har läst materialet. André tror att det bara är tjejer som läser den. Vad är det, enligt informanterna, som gör att man lägger så liten vikt vid inspirationsmaterialet?

Anton: Ni har redan gått igenom allt så man vill inte läsa det en gång till. Man vill inte läsa i onödan.....man vill hellre spela [dataspel].

Agnes: Och inte lyssna på radio heller.

Erik: Ni hade inspirerat oss.

Anton: Jag tycker att ni gick igenom det mesta, så man struntar i resten. Jag vet inte ens vad där står. Det kanske man skulle ha gått igenom först.

En rad olika skäl anges till varför det inte fästs så stor vikt inspirationsmaterialet. Vissa är smickrande för oss ledare, såsom att vi redan hade gett en så fullödig bild av vad sex och samlevnad innebär, så att man inte behöver någon mer information. Andra utsagor tyder på att det är själva läsningen som är svårigheten och att man hellre prioriterar annat. Agnes avslöjar indirekt att hon faktiskt läst lite i materialet, men att innehållet i det inte intresserar henne.

När jag frågar vidare om hur man skulle kunna göra för att få fler att läsa materialet kommer flera olika förslag. Ett är att ha någon form av rabattkupong i häftet så att eleverna lockas att öppna och titta i det. Anton säger däremot:

Anton: Man kanske hade kunnat prata om lappen [inspirationsmaterialet] på lektionen.

Erik: Det kunde Anna [deras ordinarie lärare] gjort.

Anton: Ja, då hade man nog brytt sig mer. Sen så är det ingen som har tid till, eller vill ta sin tid att läsa när man kan göra roligare saker.

Informanterna visar på att det finns ett motstånd till att läsa överhuvudtaget, inte bara vårt material. Däremot pekar de på möjliga sätt att göra det mer intressant och attraktivt att läsa det. Brita och jag har i utvecklandet av konceptet sett inspirationsmaterialet som en av hörnstenarna. Tanken är att det ska garantera att eleverna får en bredare inblick i ämnesområdet sex och samlevnad. Detta just eftersom vi inte kan garantera att samtalen kommer att spegla den variationsrikedom som finns inom ämnet. Eleverna föreslår bland annat att knyta rabattkuponger eller uppföljande samtal i den ordinarie undervisningen till materialet. Det skulle, enligt dem, vara ett sätt för att fler skulle läsa det.

5.3.5 Ordningsföljd och fler delar

Våga! består av tre delar: föreställning, samtal och inspirationsmaterial. Hur samverkar dessa delar och vad skulle hända om man bytte ordning på dem? Detta diskuterades under intervjun och precis innan alla informanter gick från intervjun kom en kommentar i förbigående som kan peka på behovet av ytterligare delar i konceptet.

Först ska vi se på ett citat där informanterna motiverar varför det var bra att föreställningen kom innan samtalet och inspirationsmaterialet. De pekar på att det faktum att Brita och jag vågade så mycket i föreställningen gör att även eleverna vågar mer. Informanterna upplever med andra ord en smittoeffekt, eller mer positivt uttryckt, en förebildningseffekt i föreställningen.

Erik: Vi hade inte vågat om ni inte hade gjort föreställningen före. Det tror jag inte. I alla fall inte lika mycket. Ni gjorde det ju först, på ett roligt sätt.

André: Man märker det själv efter att ni har gjort det. ”Detta känns jätteroligt.” Man vill prata och så.

För att få informanterna att fördjupa sina resonemang kring ordningsföljden, ber jag dem att fundera vidare.

CE: Men på vilket vis hade det blivit annorlunda? Tänk om vi hade gjort allt baklänges. Att vi hade skickat ut den här lappen [inspirationsmaterialet] en vecka innan och sen hade vi kommit och pratat.

Anton: Då hade det blivit katastrof.

André: Katastrof.

CE: Katastrof. På vilket vis då?

André: Ja, att vi inte är öppna. Vi vågar inte prata när ni ställer frågor och sånt.

Enligt eleverna är det inte bara så att ordningsföljden är bra som den är. Om den hade varit omvänd så skulle det kraftigt försämrat konceptet. Informanterna antyder att deras upplevda talutrymme skulle varit mindre om inte Brita och jag genom föreställningen hade visat vägen mot mod och öppenhet. Konceptet anses således, av informanterna, ha en bra och gynnsam ordningsföljd. Dock, i intervjuns allra sista stund, dyker en idé upp från Anton.

Anton: Men egentligen. Jag tycker att alla skulle ha tagit del av denna diskussionen efteråt.

Ordet diskussionen hänvisar i citatet till fokusgruppintervjun. Antons utsaga pekar mot att han upplevt intervjun som något positivt. Detta positiva anser han att alla skulle tjäna på att vara med om. Några frågor dyker upp i förhållande till citatet. Var det det som just denna grupp diskuterat som alla andra borde ta del av? Eller var det själva processen, att få vara med i en gruppintervju, som han ansåg vara det positiva?

5.4 För vem?

Vid genomgång av transkriptet kan man se att informanterna verkar se sig själva som åldersmässigt rätt målgrupp för Våga!. Informanterna avgränsar sin egen ålder både nedåt, bland annat gentemot förskolebarn, och uppåt, gentemot gymnasieelever. Dessutom anser en av informanterna att föreställningen ger mer information för tjejer. Till sist kan också noteras en diskussion om vikten av att alla på samma skola får ta del av samma koncept.

5.4.1 Ålder

Alla informanter är lika gamla. De går i årskurs nio. I intervjun framkommer att de ser sig själva som en optimal åldersmässig målgrupp. För att ge tyngd till sin argumentation använder de sig av flera olika typer av argument. Först ska vi se ett exempel där de lyfter fram kunskapsmässiga skäl till varför årskurs nio, och i viss mån även årskurs åtta, skulle vara lämpliga som målgrupp.

CE: Vilka åldrar passar den här föreställningen för?

Oliver: Ungdomar.

André: Ja, fast vissa åldrar.

Oliver: Alltså, när du går i nian så vet du ändå ganska mycket om sex och sånt. Även i åttan vet du.

Erik: Ja, åttan hade gått, men sjuan hade känts lite för tidigt.

Oliver: Ja, då har du precis lärt känna klassen.

I slutet av citatet kan vi också märka en tendens från gruppen att vilja avgränsa sig själva gentemot yngre personer. Här anges gruppdynamiska skäl till varför det skulle kunna vara svårt för sjundeklassare att ta emot Våga!. Senare i intervjun förtydligas att man inte bör vara för ung när man tar del av Våga! eller annan sex- och samlevnadsundervisning. Resonemanget återkommer under intervjun och båda gångerna uppvisas en oro för vad för mycket kunskap till alltför unga personer kan medföra.

Agnes: Och sen, barn behöver ju inte veta det för tidigt heller.

Erik: Nej, om man får veta det får tidigt då blir man helt fucked up.

Agnes: Ja, eller hur. De [staten/myndigheterna] kanske går där och ändrar....

Oliver: Sjuåringar går och sätter på varandra.

Agnes: ...byxmyndigheten till typ sju år.

/.../

Erik: Men jag tycker inte att det ska vara tidigare än i sjuan.

CE: Varför inte det?

Agnes: Nej men förskolan, vore inte det rätt bra? Nej, jag bara skoja.

CE: Berätta.

Erik: Nej, jag vet inte.

Agnes: Sen kanske barnen tar det jätte-ok och går runt och säger kuk och fitta och sådant.

Anton: Det blir mer svordomar och sådant.

Agnes: Ja, eller hur.

I diskussionen kring yngre barn deltar alla informanter utom André. Informantgruppens gemensamma ståndpunkt verkar alltså vara att viss information och kunskap inte är lämplig för alltför unga personer. De ser risker för att barnen skulle bli fördärvade (fucked up) och därigenom skulle utföra flera olika typer av oönskat beteende. Beteenden såsom ovårdat språk och sexuell aktivitet. Kanske skulle till och med staten påverkas och förändra lagstiftningen som en konsekvens av sex- och samlevnadsundervisning till alltför unga barn. Den information som Våga! erbjuder hör, enligt eleverna, till en olämplig typ av information. Alltför unga personer skulle på olika vis kunna ta skada av den.

Samtidigt som alltför unga barn, enligt informanterna, inte är mogna att ta del av Våga! framkommer även att gymnasieelever inte heller skulle vara en särskilt bra målgrupp.

Oliver: För då [på gymnasiet] är det mer pinsamt, tycker jag.

Agnes: Alla hade ju skrattat sönder det. De hade tagit det jätteoseriöst. De hade bara gjort narr av er, tror jag.

CE: Är det några särskilda bitar du tror att det hade hänt med?

Erik: Föreställningen.

Gymnasieelever hade inte kunna inse seriositeten i föreställningen, utan hade tagit avstånd från den genom narr och skratt. Sammantaget positionerar sig alltså informantgruppen som den åldersmässigt optimala målgruppen för Våga!: De är lagom gamla; de har tillräckligt med förkunskaper; de gör dessutom inte narr av föreställningen.

5.4.2 Kön

I föreställningsdelen av Våga! förekommer bland annat en passage där det talas om vardagsnjutning. Där visas också upp en del föremål som kan tänkas förstärka njutningen. I följande citat ser vi hur ett av dessa föremål, en borste, används som exempel för att underbygga argumentationen för att tjejer skulle få ut mer av Våga! än killar. För tydlighetens skull bör här påpekas att den kam som Oliver tar upp i citatet, i själva verket är en borste. En borste som med sitt smala, rundade skaft och sitt relativt stora borsthuvud används som exempel på föremål som kan användas vid anal stimulans. Ljuset, som också nämns i citatet, kommer upp i samband med en sång om en kvinna som bland annat använt en pall som töjningsmedel för att kunna ”sluka ball”.

CE: Det här konceptet. Den här föreställningen, samtalet och eftermateriale, tycker ni att det gav er någonting? De två timmar det handlade om?

Oliver: Jag tror att det beror på kön. Vi säger att du är en tjej och så kanske du lär dig: ”Jag kan trycka upp en kam i min röv”. En kille gör oftast, om du inte är homo, inte det.

/.../

CE: Så konceptet gav tjejerna mer?

Oliver: Ja, jag tyckte det. Ljus och allt sånt.

Agnes: Men jag tror att ingen av tjejerna tog åt sig. ”Åh nu ska jag hem och testa.”

I citatet görs vi av Oliver uppmärksamma på följande: anal stimulans är normalt sett något som tjejer och homosexuella män är intresserade av att veta mer om. Penetration ses med andra ord framförallt som intressant för den som blir penetrerad och inte lika intressant för den som penetrerar. Vi kan samtidigt konstatera att det endast är Oliver som väljer kön som ett sätt att beskriva målgruppen för Våga!. Den kvinnliga informanten, Agnes, försöker dessutom snarast mildra eller motsätta sig hans uttalande genom att hävda att ingen av de kvinnliga åhörarna tog åt sig av informationen.

5.4.3 Alla på samma skola

I materialet finns en intressant passage rörande hur många på en skola som ska ta del av Våga!. Resonemanget börjar i ett oväntat svar på en fråga. Jag förstår inte riktigt, men Agnes och Anton är inne på samma spår.

CE: Vilka åldrar lämpar sig den här....?

Anton: Alla på samma skola.

Agnes: Ja, men...

CE: Alla på samma skola? Nu förstod inte jag.

Agnes: Ok, men inte om det är så där från ettan till nian. Men kanske sjuan, åttan och nian.

Anton: Men typ den här skolan. Om du hade visat det för alla så hade alla pratat om det. Då hade det blivit mer och mer.

De båda ger uttryck för någon slags synergieffekt som tänks uppkomma om alla får ta del av samma material. Om alla på en skola får något gemensamt att tala om och referera kring, så blir det på något vis mer. Exakt vad Anton menar med ”mer” säger han ingenting om. Varken han, jag eller någon annan följer upp tankarna kring vad ”mer” innebär och därigenom vilken typ av synergieffekter som hade kunnat uppstå.

6 Analys

I detta kapitel diskuterar jag resultaten som intervjun gav i förhållande till den teori jag beskrivit. Även detta kapitel har strukturerats utifrån de fyra didaktiska frågorna vad?, hur?, varför?, för vem?. Dessutom har jag valt att använda mig av samma underrubriker som i teorikapitlet för att det ska vara lätt att förstå till vilken tidigare kunskap jag knyter an.

I arbetet med den här uppsatsen har det blivit allt tydligare för mig hur intimt sammankopplade de didaktiska frågorna är. Jag har för spårbarhetens skull valt att låta teori- och resultatkapitlens indelningar utgöra grunden för framställningen i detta kapitel. Det som i resultatkapitlet kategoriserats under rubriken Vad?, kan här i analyskapitlet leda till resonemang om varför eller hur undervisning kan förstås, men det står ändå kvar under rubriken Vad?

6.1 Varför?

Vid analysen av den didaktiska frågan varför? syns att skolan både av forskning och informanter beskrivs som en viktig arena för spridande av kunskap kring sex- och samlevnadsfrågor. Dessutom blir det tydligt att flera argument som användes vid införandet av obligatorisk sex- och samlevnadsundervisning är relevanta än idag.

6.1.1 Sex- och samlevnadsundervisning i skolan – En mycket viktig arena för kunskap

Litteraturen beskriver skolan som en avgörande arena för sex- och samlevnadsundervisning. (Forsberg, 2007) Dessutom anser även elever att skolan är en viktig plats för att få tillgång till kunskap. (Tikkanen m.fl., 2011) Denna studie går i linje med dessa tidigare observationer. Informanterna talar nämligen om att skolan kan vara en plats där man lär sig att tala om ämnen som har med sex och samlevnad att göra. Jag tolkar det, via informanternas utsagor, som att Våga! hjälper till att ge möjlighet för just detta. Informanterna återkommer flera gånger till att Brita och jag betonar vikten av att de ska våga prata. De anser också att vårt sätt att genomföra Våga! på, ger möjlighet för dem att prata och att våga formulera sig.

Förutom att våga prata säger informanterna att skolan är en plats för att motsäga felaktig information och ge en korrekt bild av sex och samlevnad. Man kan fråga sig vad en korrekt bild egentligen är, men jag tolkar det som att eleverna, i likhet med Forsberg (2007), förespråkar teoretiskt underbyggd information.

6.1.2 Sex- och samlevnadsundervisning i skolan fram till i dag - Historiska anledningar står sig fortfarande.

När sex- och samlevnadsundervisningen blev obligatorisk var ett av huvudargumenten att föräldrar inte såg till att deras barn fick den kunskap som ansågs vara nödvändig. (Centerwall, 2005) I fokusgruppintervjun framkom liknande utsagor från informanterna. De ansåg att de, i vissa fall, inte fick den information de ville ha, samt att de, i andra fall, överhuvudtaget inte ville ha information från sina föräldrar. Här finns en tydlig likhet i det Centerwall (2005) skriver om en ”naturlig distans mellan föräldrar och unga i den ålder då upplysningar behövs” (s. 36). Denna distans finns även hos informantgruppen.

6.2 Vad?

Analysen i följande avsnitt presenteras utifrån de tre punkter som Margareta Forsberg (2007) beskriver som kännetecknade för framgångsrik sex- och samlevnadsundervisning. Dessa är: teoretiskt underbyggd kunskap, ungdomars egna önskemål och begränsat antal budskap. Precis som i avsnitt 3.3. låter jag Forsbergs punkter utgöra avsnittsrubriker.

6.2.1 Teoretiskt underbyggd kunskap – vill både elever och utförare ha.

I likhet med vad tidigare forskning visar (Forsberg, 2007) vill informanterna få tillgång till korrekt information. De beskriver att de vill ha information som kan motsäga myter och fördomar. Informanterna betonar flera gånger vikten av att ge rättvisande bilder av vad som händer exempelvis när ett barn blir till och föds.

Samtidigt kritiserar de ensidigheten i den tidigare undervisningen, vilken enligt dem varit alltför snäv och endast inriktad på könsorganen och kondomer. Intervjumaterialet tyder i likhet med UngKAB09 (Tikkanen m.fl. 2011) på att elever också vill ha information om andra ämnesområden än bara anatomi och preventivmedel. Därför blir det viktigt att fortsätta att producera relevant och uppdaterad information

inom hela sex- och samlevnadsområdet, allt ifrån sexualvaneundersökningar till frågor om hur sexualitet och maktstrukturer samverkar, till hur människor gör för att få relationer att fungera.

Informanterna uttryckte att de trodde att Brita och jag kunde "allt". Deras tilltro till oss som utifrån kommande informatörer, vilka besitter mycket stor kunskap, var stark. De verkade se oss som experter och detta trots att vi både i det förgående ryktet och i föreställningen framstod som udda och "helt sjuka".

Informanternas bild av Brita och mig som experter krockade med våra egna uppfattningar om oss själva. Vi besitter visserligen en stor mängd kunskap, men i mötet med informanterna blev det tydligt att de också reflekterar kring teman vi har liten kunskap om. Informanterna reflekterade till exempel kring sig själva utifrån en historisk kontext. De diskuterade hur det var när deras mor- och farföräldrar växte upp och även hur det kommer att bli nästa generation. Detta överraskade mig. Dels eftersom tanken inte hade slagit mig att sådana funderingar skulle kunna dyka upp hos informanterna. Dels eftersom jag insåg att Britas och min kunskap om sex och samlevnad i ett historiskt perspektiv är begränsad. Dessutom är det ett perspektiv som nästan helt saknas i den forskning och litteratur jag tagit del av.

Brita och jag kommer att behöva analysera hur vi ska hantera den expertauktoritet som eleverna ger oss. Vad är det som gör att eleverna tillskriver oss en sådan auktoritet? Är det för att vi kommer som externa aktörer, eller tillskrivs alla vuxna i skolan en dylik auktoritet? Är det något i vår ledarstil som gör att eleverna ser oss som experter? Eller är det istället dags för Brita och mig att revidera vår självbild? Vi kanske med fog kan hävda expertkunskaper efter var sitt examensarbete inom området? Eller ska vi diskutera föreställningen om allvetande experter med eleverna för att förtydliga att ingen kan allt och att vi, elever och lärare, skapar undervisningen tillsammans?

6.2.2 Ungdomars egna önskemål

I Våga! är det framförallt del två, samtalet kring föreställningen, som bygger på ungdomarnas initiativ. I detta avsnitt kommer jag att visa hur fokusgruppintervjun oavsiktligt blev ett forum för informanterna att diskutera sina önskemål. Intervjun är inte en del av Våga!s grundkoncept, utan var endast ett sätt för mig att samla material till denna studie. Dock visade det sig att det fanns ett önskemål från en av informanterna om att låta fler få diskutera Våga!s form och metoder på samma vis som han gjort i fokusgruppintervjun.

Elevernas frågor och reaktioner är det som är tänkt att driva samtalet som kommer efter föreställningen. I samband med denna undersökning genomfördes Våga! i två klasser. I klass 9X gick samtalet trögt, medan det i klass 9Y gick lättare. Den största skillnaden mellan de två gångerna var att alla elever i klass 9Y fick varsitt papper. På dessa papper kunde de skriva sina frågor och reaktioner under föreställningen. Jag tror att detta var en avgörande skillnad. För det första kunde eleverna ge oss anonym information och därmed inte riskera att bli utskrattade. Att minska risken att bli utskrattad och hånad genom att inte prata var något som flera informanter talade om. För det andra gav det eleverna i 9Y möjlighet att skriva ner sina reaktioner samtidigt som de hände. I 9X fick eleverna vänta med att säga sina reaktioner till efter en rast, vilket gjorde att deras spontana reaktioner till stor del hade hunnit försvinna.

I fokusgruppintervjun framkom ett elevönskemål om att alla skulle fått ta del av den. Anton sa: ”Jag tycker att alla skulle ha tatt del av denna diskussionen här efteråt.” Detta var en för mig oväntad kommentar. Sett i ljuset av det Halldén m.fl. (2012) och Forsberg (2007) skriver om framgångsfaktorer i sex- och samlevnadsundervisning är den dock av yttersta vikt. De talar nämligen om elevers önskemål och elevdelaktighet som mycket viktiga för en framgångsrik undervisning. Intervjun visade sig vara en plats där elevdelaktigheten var tydlig och där elevers önskemål fick ett forum att uttryckas i.

Intervjun pågick i hela 73 minuter och på det stora hela var informanterna mycket pratglada under hela intervjuens längd. Alla var aktiva i samtalet och det var inga svårigheter att få dem att dela med sig av sina åsikter och tankar kring Våga!. Dessutom tog informanterna tillfället i akt att ställa frågor till mig. Ett sätt att tolka resultatet är att det hos elever finns ett önskemål om att få prata om sex- och samlevnad ur ett metaperspektiv. Det vill säga att de har ett behov av att sätta in sina tankar i ett större sammanhang och få diskutera koncept och metoder på ett övergripande plan.

6.2.3 Begränsat antal budskap – Is less more?

Forsberg (2007) skriver att en framgångsfaktor vid sexualupplysning är att de som undervisar begränsar antalet budskap i sin undervisning. När jag analyserar vad eleverna säger om antalet budskap i Våga! så blir svaret både ja och nej. Våga! har både begränsat antalet budskap och samtidigt inte gjort det.

Genom hela intervjumaterialet återkommer ett ord: våga. Eleverna talar om det i många olika sammanhang, men de återkommer alltid till just ordet våga. På så vis blir

det tydligt att Brita och jag har avgränsat vårt budskap till ett ord. Som Anton sa: ”Våga, det är hela allt.”

Å andra sidan är våga är ett mycket mångfacetterat ord och som Agnes frågar: ”Men vad är det man ska våga egentligen?” Svaret på Agnes fråga finner informanterna både i sina personliga iakttagelser och tolkningar av föreställningen och samtalet. Men de finner även svaret i diskussionen som sker i fokusgruppen. Här fungerar fokusgruppintervjun precis som teorierna säger, när även ett kollektivt meningsskapande äger rum (Bryman, 2011). Informanterna knyter i intervjun en mängd andra ord till våga, så som våga prata, våga skratta. Detta motsäger i viss mån att budskapet skulle vara begränsat.

I min analys blir frågan om ett begränsat antal budskap egentligen riktigt tveksamt först när jag tar med inspirationsmaterialet i beräkningen. Materialet innehåller en stor mängd tankar och idéer. För Brita och mig är det just bredden i materialet som vi har sett som styrkan i det. I ljuset av Forsberg (2007) kan det tvärtom vara en brist.

6.3 Hur?

Främjande perspektiv och riskperspektiv används i detta avsnitt som ett viktigt analyspar för att förstå informanternas utsagor om Våga!. Konceptet uppvisar egenskaper som faller under båda delar av detta motsättningsfulla analyspar. Dessutom visas hur humorn på en och samma gång både kan frigöra och svetsa samman elever i en klass.

6.3.1 Humor – frigör och svetsar samman.

Humorns betydelse för sex- och samlevnadsundervisning beskrivs kortfattat av Wallin (2012). I Lustigs genomgång av 15 studentuppsatser skrivna i Sverige sedan 2005 är det däremot ingen som specifikt tar upp humor. (Lustig, 2012). Om detta betyder att humorn i stor utsträckning är frånvarande i undervisningen eller om det bara är en aspekt som förbigåtts, är omöjligt att säga. Däremot uppvisar mina informanternas utsagor en teori om att humor inte är vanligt förekommande i undervisning, vilket verkar vara en rimlig teori i förhållande till Lustigs (2012) genomgång. Enligt informanterna är det varken normalt eller vanligt att man i undervisning skojar om ”sex å sånt”. Dock lägger informanterna stor vikt vid humorn och dess betydelse för Våga!. De säger att humorn

gör att de vågar mer. Jag tolkar det som att humorn både frigör och svetsar samman gruppen. Följande citat visar på humorns frigörande effekt.

CE: Det här med att prata och skratta och skoja om det. Hur påverkar det samtalet, de samtalen som var i smågrupperna?

Erik: Det är ju roligare.

Anton: Då vågar man mer. Då pratar man mer. Annars är det alltid såna seriösa tanter som ska prata om det.

Min tolkning av att skrattet som både frigörande och sammansvetsande kan verka motsägelsefull. I 9Y där skrattet, enligt informanterna, i vanliga fall används om ett medel för kontroll tolkar jag det som att skrattets dubbla effekt blir ännu större. Informanterna talar om rädslan att bli skrattade åt och att de därför censurerar sig själva.

I analysen av skrattets betydelse verkar det som att informanterna blir mer frimodiga verbalt efter att de skrattat. Ett sätt att tolka detta är att skrattets disciplinära makt minskar, åtminstone tillfälligt, när gruppen har fått skratta åt någon utomstående. För den elev som vågar säga något, blir utsikten att skrattas åt inte så skrämmande som innan alla i klassen tillsammans har skrattat åt föreställningen. Detta medför, enligt mig, en möjlighet att våga prata friare i klassrummet, vilket kan svetsa samman gruppen.

När det gäller analysen av humorn i Våga! och skrattets betydelse vill jag poängtera att min analys är svagt underbyggd av annan forskning. Dock är det en aspekt som informanterna tydligt lyfter fram och som jag själv ofta framhåller som något unikt med Våga!.

6.3.2 Främjande perspektiv kontra riskperspektiv – kanske båda samtidigt?

Den nationella kvalitetsgranskningen 1999 (Skolverket, 2000) använder främjande perspektiv kontra riskperspektiv som ett analysverktyg för att undersöka sex- och samlevnadsundervisning. Jag har funnit det mycket värdefullt att applicera detta verktyg på Våga!. I analysen av informanternas utsagor kan vi se att Våga! uppfattas ha ett främjande perspektiv. Dock finns det drag av riskperspektiv i anslutning till inspirationsmaterialet.

Karaktärerna i Våga!s föreställningsdel anlägger tydligt ett främjande perspektiv på livet de lever. Med lust och nyfikenhet kastar de sig in i nya situationer och bygger vidare på det de redan kan. De är ett slags superhjältar och en förhöjd version av det Brita och jag skulle vilja vara, samt hur vi skulle vilja att människor levde. Detta

förhållningssätt har det varit viktigt för Brita och mig att behålla i hela konceptet Våga!. På så vis hoppas vi att karaktärerna ska kunna utgöra en positiv projiceringsyta och i viss mån vara förebildande för eleverna. I intervjun ger informanterna uttryck för att detta fungerade. Enligt dem vågade de mer på grund av att Brita och jag hade vågat först. De uttryckte även att vår öppenhet gav upphov till förtroende gentemot oss.

Som jag förstår begreppet främjande perspektiv (Skolverket, 2000) är förtroende för den som undervisar en nyckelfaktor. Därför är det glädjande att se att informanterna ger uttryck för ett ganska stort mått av förtroende för Brita och mig. Genom vår öppenhet och kunskap blir vår undervisning främjande.

I Våga!s iver att täcka in så många ämnesområden som möjligt har det skapats ett inspirationsmaterial. Detta material skapades bland annat ur behovet av att kunna ge eleverna något att läsa, även i de fall föreställningssamtalet inte blir så uttömmande. Även om innehållet i materialet inte har ett riskperspektiv så finns det drag av riskperspektiv i analysen till varför det behövs.

Anledningen till undervisning med riskperspektiv kan vara att man ser elever som oupplysta eller tomma ark som behöver fyllas. Eleverna anses därför behöva förses med information som ur ett vuxet undervisningsperspektiv är viktigt, men som inte knyter an till deras tidigare kunskaper. I undervisning med riskperspektiv är inte längre elevernas kunskap utgångspunkten, utan istället de kunskaper och farhågor som den som undervisar besitter. Våga! vill vara ett koncept med ett främjande perspektiv. En tolkning av konceptet är dock att det finns en risk för att inspirationsmaterialet ofrivilligt ger uttryck för ett riskperspektivtänkande. Kanske behövs det ändras för att vara mer i samklang med de främjande grundtankarna i konceptet?

6.4 För vem?

I detta avsnitt har jag, i förhållande till resultatkapitlet, bytt ordning på rubrikerna Kön och Ålder. Detta beror på att jag inte har funnit någon forskning som knyter an specifikt till ålderstemat. Istället kommer jag att analysera den utifrån den forskning som jag refererar till under rubriken Kön. Därför anser jag det mer läsarvänligt och lättförståeligt om Ålder placeras efter Kön.

6.4.1 Kön – risken att sexualiseras

I intervjumaterialet talar informanterna endast vid två tillfällen om kön. Vad kan detta bero på? Flera forskare inom området tar ju upp kön som en viktig aspekt för att kunna

förstå deras material. (Bäckman, 2003; Ambjörnsson, 2008) Självklart är det möjligt att göra en mer fördjupad genusanalys av mitt material. Denna uppsats forskningsfråga får dock till följd att jag främst inriktar mig på det informanterna säger. När informanterna själva knappt tar upp kön som en del av deras förståelse för de didaktiska aspekterna av Våga! gör inte heller jag det.

Ur analysynpunkt händer det dock något intressant när Oliver hävdar att Våga! ger mer information till tjejer. Agnes motsäger honom samtidigt som hon försöker göra sig lustig över hans utsaga. Agnes säger ”Men jag tror att ingen av tjejerna tog åt sig. [av informationen att det är möjligt att använda sig av ljus som onaniredskap]”. Agnes uttalande ligger således helt i linje med det Bäckman (2003) skriver om tjejers kamp för att inte sexualiseras.

6.4.2 Ålder – den mest grundläggande faktorn?

Ambjörnsson (2007) och Bäckman (2003) tar upp kön och klass som analysverktyg för att förstå sitt material. Men ingen av dem analyserar ålder. I mitt material är ålder ett stort och viktigt tema för informanterna. En tolkning av detta kan vara att informanterna i intervjun konstruerar sin ålder genom att avgränsa sig själva gentemot yngre och äldre elever. Genom att tillskriva de yngre och de äldre olika typer av egenskaper är det möjligt att se hur informanterna konstruerar vad som är förväntat och passande för dem själva när det kommer till sexualitet. Informanterna säger att yngre barn inte bör få reda på för mycket information för att de då kan ta skada. De säger också att äldre elever inte skulle ta Våga! seriöst. Min tolkning är att de på detta sätt avgränsar sin egen ålder och samtidigt ”gör” sin egen ålder och fyller den med innebörd. (”Gör” används här i likhet med hur exempelvis Judith Butler talar om att om att människor ”gör” kön.) Genom avgränsningarna framträder i mellanrummen en diffus kontur av hur niondeklassare bör reagera på Våga! och sex- och samlevnadsundervisning.

Ju mer jag söker i min litteratur, desto mer förvånad blir jag att jag inte hittar någon analys av eller några funderingar kring hur elevernas ålder påverkar hur de förväntas att reagera på sex- och samlevnadsundervisning. Kön och klass har däremot analyserats ingående i tidigare forskning (Ambjörnsson, 2007; Bäckman 2003). Kan det vara så att ålder är en så grundläggande aspekt så att den blir osynlig? Eller har det att göra med att sexualitet kopplat till ålder innehåller en mängd tabun? Kan ålder vara något som föregår sexualitet, det vill säga att man först måste nå en viss ålder innan det är socialt accepterat att tala, tänka och utföra sexualitet? Skulle det kunna vara

anledningen till att informanterna talar mycket om ålder, mycket lite om kön och inget om klass?

I intervjuresultatet var temat ålder så pass framträdande att det för mig som forskare var nödvändigt att försöka analysera det. Samtidigt visar det sig att ålder är ett område som är lite undersökt inom forskningen. Den analys jag gör bör ses som ett försök att kartlägga ett område som jag endast kunnat se i ljuset av avsaknaden av tidigare forskning.

6.4.3 För alla på samma skola – möjligheter till interaktioner utöver den egna skolklassen

När det gäller Antons tanke om att alla på samma skola borde få ta del av Våga! så är det möjligt att se den som ett uttryck för att informanterna vill ges möjlighet till interaktioner utöver den egna skolklassen. I en skola där många klasser får ta del av Våga! kan konceptet utgöra en gemensam referensram och erfarenhetsbas som elever över skolklassgränserna kan mötas och diskutera kring. Strandberg (2006) skriver att ”de förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer därför att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling” (s. 49).

I resultatkapitlet presenterades även att det skedde en ryktesspridning om Våga! mellan det att vi besökte 9X och 9Y. Detta tyder på att konceptet har förmågan att vara en ”snackis” och att bli föremål för dialoger mellan elever. Strandberg konstaterar ”i lärande är (dock) dialoger av stor betydelse” (s. 68). I enlighet med Strandberg skulle effekten av Våga!’s budskap kunna bli större när fler klasser tar del av dem, än om bara en klass gör det. Om varje elev även kan diskutera med andra elever utanför den egna skolklassen, blir antalet möjligheter till interaktion och dialog betydligt fler. Därmed uppstår möjligheter för ett kraftfullare lärande.

7 Slutsats

7.1 Slutsats

I och med denna uppsats har det blivit tydligt för mig att de didaktiska frågorna vad?, hur?, varför? och för vem? korsbefruktar varandra. Frågorna är inte självklart avgränsade, utan samspelar på ett mycket intrikat vis. När jag har trott mig fånga ett svar på *vad* eleverna ansåg att vi hade undervisat, kunde detta svar vid analys förvandlas till ett svar om *varför* de ansåg att vi hade undervisat. Icke desto mindre har informanternas utsagor och min analys gjort det tydligt att frågorna är kraftfulla analysverktyg. De är inte alltid tydligt avgränsade och precisa, men de är kraftfulla.

Eleverna som varit mina informanter uppvisade ett stort intresse för att diskutera frågeställningarna i intervjuguiden. En viktig slutsats är att dessa elever har en mängd åsikter och besitter kunskap om didaktiska frågeställningar. Jag tror inte att detta är något unikt för denna grupp. Elevernas kunskap kan jag som lärare använda mig av för att utveckla min undervisning. Om jag dessutom ger möjlighet för eleverna att verbalisera sina åsikter och kunskaper, kan det hjälpa dem att se bakomliggande strukturer och tankar i undervisningen. När elever får möjlighet att sätta in sin kunskap i ett helhetsperspektiv främjas lärandet och blir samtidigt ett främjande lärande.

Konceptet heter Våga! och jag anser att informanternas utsagor har visat att namnet är väl valt. Utifrån deras tankar ser jag att våga både blir målet för undervisningen och medlet att nå dit. Våga är också ett tydligt avgränsat budskap som samtidigt ger utrymme för var och en av eleverna att fundera på vad det är just den ska våga. Våga är även ett främjande budskap, ett budskap som leder vidare.

Denna studie visar att informanterna ser humorn som en viktig del av Våga!. På det sätt som Brita och jag använder oss av humor verkar eleverna endast se positiva effekter. I den bild som forskning ger av sex- och samlevnadsundervisning saknas humor nästan helt. Men i och med denna studie framgår det klart att humor med fördel kan användas i sex- och samlevnadsundervisning. Med avstamp i informanternas utsagor och mina erfarenheter anser jag att fler borde våga använda sig av humor i undervisning, när de känner sig trygga med det.

Det höjs emellanåt röster om huruvida skolan verkligen ska ägna sig åt sex- och samlevnadsundervisning. I intervjumaterialet ser jag att det är självklart för eleverna att denna undervisning bedrivs i skolan. Informanterna ger uttryck för att skolans undervisning är viktig och att den ska vara mångfacetterad. Därtill säger informanterna att det inte är självklart för dem att prata med sina föräldrar om sex och samlevnad. Det var det inte heller 1955 när sex- och samlevnadsundervisning gjordes obligatorisk. Jag tror dessutom att svårigheten kommer att bestå. Alla dessa olika anledningar gör därför skolans uppdrag att undervisa i sex och samlevnad både berättigat och viktigt.

Informanternas utsagor är mycket värdefulla för utvecklandet av Våga!. De kastar ljus på aspekter som Brita och jag inte har tänkt på och får mig att omvärdera en del av de saker vi gör. I och med denna uppsats kommer Våga! att stå inför en ny utvecklingsperiod, där konceptet bearbetas ytterligare med hjälp av slutsatserna som dragits i uppsatsen. För det första ser jag att en viktig konsekvens blir att arbeta igenom Våga! för att säkerställa att det har ett alltigenom främjande perspektiv.

För det andra anser jag att det i konceptet ständigt bör ingå ett moment av elevdiskussion och -reflektion om sex- och samlevnadsundervisningens didaktiska aspekter. De positiva reaktionerna från informanterna angående fokusgruppintervjun visade på styrkan i att erbjuda elever möjligheten att diskutera sex och samlevnad på ett metaplan. Eleverna får i en sådan typ av situation möjlighet att verbalisera sina tankar kring sex och samlevnad utan att de behöver exponera sina privata erfarenheter. En sådan undervisningspraktik är något som Brita och jag hela tiden strävat efter i arbetet med Våga!

För det tredje visar informanternas utsagor att något bör förändras i själva inspirationsmaterialet eller i hur Brita och jag förhåller oss till det. Här ser jag två olika scenarion framför mig. Å ena sidan skulle vi helt enkelt kunna göra oss av med det, då genomslagskraften i materialet verkar vara mycket litet. Å andra sidan skulle vi kunna behålla det som en del i vårt koncept, men framförallt rikta det till de ordinarie lärarna. Inspirationsmaterialet kanske snarare borde inspirera och visa på möjligheter för de ordinarie lärarna att knyta an delar av sin undervisning till det vi talat om i Våga!

7.2 Vidare forskning

När det kommer till olika möjligheter för vidare forskning, så finns det utifrån denna uppsats många spår att undersöka vidare. Ett spår gäller sex- och samlevnadsdidaktik. Finns det en sådan och hur skulle den i så fall se ut? Finns det specifika didaktiska

svårigheter inom sex- och samlevnadsundervisning och hur skulle dessa kunna tacklas? En nationell inventering av den didaktiska kunskap som finns skulle vara mycket användbar för att kunna öka kunskapsläget inom området.

Ett andra spår handlar om Våga!. Det vore intressant att intervjua fler elever som tagit del av konceptet för att se om det utkristalliserar sig några tendenser i vad elever säger om Våga!.

Ett tredje spår handlar om elevperspektiv kontra elevers perspektiv. Dessa två perspektiv är i grunden olika, då det första är ett utanifrånperspektiv med eleven i centrum och det andra är elevens eget perspektiv. När jag som lärare anlägger ett elevperspektiv tittar jag på eleven, men om jag tar elevens perspektiv försöker jag se världen med elevens ögon. På vilket vis påverkar dessa olika perspektiv undervisning? Är det eftersträvansvärt att som lärare alltid utgå ifrån elevers perspektiv eller är själva grunden i undervisning att ”utsätta” elever för ett perspektiv som är skilt från deras eget? Kan skillnaden i de olika perspektiven i själva verket vara en viktig del i förståelsen av det egna jaget?

Ett fjärde spår kommer ur diskussionerna kring ålder som finns i studien. Hur ”gör” barn och unga ålder? På vilket vis förhåller sig ålder till exempelvis kön och klass, vilket är två kategorier som har lyfts fram i tidigare forskning? Är det så att elever viktat ålder som tyngre än kön och klass när det gäller tillträde till världen runt dem?

8 Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Arfwedsson, G., & Arfwedsson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Björns, B. (2013). *Den normkritiska föreställningen – Hur görs den?*. (Examensarbete 15 hp). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., rev. uppl.) Malmö: Liber.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla – samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg: Makadam förlag.
- Centerwall, E. (2005). *Med moralen som styrmedel – historiska perspektiv på sexualupplysning*. I *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. (s. 25-34). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Forsberg, M. (2007). *Ungdomars sexuella hälsa – internationella kunskapssammanfattningar och svenska erfarenheter av förebyggande arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Halldén, J., Jupiter, J., & Åstedt, E. (2012). *Utvärdering av SåSant*. Stockholm: Kontigo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lustig, F. (2012). *Elevs och lärares upplevelse av sex- och samlevnadsundervisningen – en utgångspunkt för lokal kompetensutveckling*. I Wallin, A., & Andersson, B. (Red.). *Undervisning i sex och samlevnad – ett idématerial*. (s. 131-137). Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28879>
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat – Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Malmö högskola.
- Lööf, C. (1999). *Det handlar om personer – inte kulturer!: Sex- och samlevnadsundervisning i mångkulturella skolor*. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.

- RFSU m.fl. (2013). *Sex i skolan*. Stockholm: RFSU. Tillgänglig: http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/Metod-Handledning/Sex_i_skolan_stodmaterial.pdf?epslanguage=sv (2013-11-11 15.20).
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SKOLF 2010:37. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tikkanen, R. H., Abellsson, J. & Forsberg, M. (2011). *UngKAB09 – Kunskap, attityder och sexuella handlingar bland unga*. Göteborg: Göteborgs universitet – institutionen för socialt arbete.
- Wallin, A. (2012). *Forskning om sex och samlevnad - en kort introduktion*. I Wallin, A., & Andersson, B. (Red.). *Undervisning i sex och samlevnad – ett idématerial*. (s. 15-36). Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28879>
- West, E. (2012). *Sex och samlevnad i läroplaner 2011*. I Wallin, A., & Andersson, B. (Red.). *Undervisning i sex och samlevnad – ett idématerial*. (s. 37-50). Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28879>
- West, E. (2012). *Hur kan sex- och samlevnadsundervisningen ämnesintegreras?* I Wallin, A. & Andersson, B. (Red.). *Undervisning i sex och samlevnad – ett idématerial*. (s. 125-130). Göteborg: Göteborgs universitet - Institutionen på didaktik och pedagogisk profession. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28879>

9 Bilagor

9.1 Inspirationsmaterialet



Inspirationsmaterial
The Erotica Project – Våga!
höst 2013

Våga njuta!
Vad betyder det för dig?

Våga ifrågasätta!
Vad betyder det för dig?

Våga se lite mer!
Vad betyder det för dig?

Har du fler idéer, tips, funderingar, frågor
så hör gärna av dig till oss:
Brita Björs och Carl-Erik Carlsson
theeroticaprojectvaga@gmail.com

Länkar

www.rtsn.se
www.rtsl.se
www.umo.se
www.offar.se
fittorfrigt.wordpress.com
www.feministfrequency.com
Ligga med P3:s hemsida

Teflontestet

Före:
Teflontestet är ett självskattningstest. Du kryssar i respektive kolumn utefter dina upplevelser och erfarenheter. Om du till exempel aldrig upplevt någon friktion på grund av din ålder, kryssar du i "sällan". Med friktion menas allt ifrån obehag, ovälkommet stirrande eller nochalerande till tydlig diskriminering, hot och våld.

Efter:
De kategorier där du kryssat i "sällan" är dina teflonområden. Med teflonområden menas att du har liten eller ingen friktion med normen i samhället, områden där du sällan stött på några svårigheter eller motstånd från omgivningen. Du rymns inom normen.

De kategorier där du har kryssat i "ofta" är områden där friktionen, svårigheterna är större. Områden där du bryter mot det som förväntas av dig. Den som bryter mot en norm har ofta lättare att se just den normen.

Normer är regler som bör följas i olika sociala situationer. Ibland är en norm något påtagligt som exempelvis lagar eller uttalade regler, men ofta är normen inte uttalad utan underförstådd som ett ideal, en riktlinje, en princip, en vana, en oskriven regel. Det kan gälla allt från klädkoder, språkbruk, kroppsideal, traditioner, trender, handlingsmönster och mycket, mycket mer. Det finns normer i alla sociala sammanhang och det som är norm i ett visst sammanhang kan anses avvikande i ett annat.

Fundera på:
Vilka normer ser du runt omkring dig? Finns det ytterligare några kategorier som du skulle vilja skriva upp på de tomma raderna i testet?

Teflontestet

Friktion på grund av föreställningar om:	ofta	ibland	sällan
Ålder			
Kön			
Sexualitet			
Etnicitet			
Hudfärg			
Funktionalitet			
Trosbekännelse			
Klass			
Kroppsstorlek			
.....			
.....			
.....			

© Louise Andersson, hämtad ur boken Normkritisk pedagogik.

Här följer frågor som du kan diskutera med dig själv eller med andra:

- Vad kan sex vara?
- Vilken är din bästa sexuella fantasi?
- Är det viktigt att ha sex?
- När känner du att du bryter normen?
- Vad finns det för förväntningar på dig i olika sammanhang: i familjen, i skolan, i kompisrelationer, i kärleksrelationer, i sexuella relationer?
- Vad har du för förväntningar på andra: i familjen, i skolan, i kompisrelationer, i kärleksrelationer, i sexuella relationer?
- Är man alltid samma person i alla sammanhang?
- Hur ser du på identitet? Är det något som alltid är likadant, utvecklas den eller skiftar man mellan olika?
- Hur kan man veta vad man vill?
- Hur upprätthåller man en god relation till andra?
- Hur tycker du att kärlek och sex förhåller sig till varandra?
- Finns det något som kan kallas "naturligt"? Vad isåfall?
- Vad vill du fråga dig själv? Fyll i dina egna frågor:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Boktips

- Bryt! - RFSL
- Fula visboken - Bengt af Klintberg
- Regn och åska - Håkan Lindquist
- Normkritisk pedagogik - Darj & Bromseth
- De ovanliga - Åke Mokvist
- Hunger games - Suzanne Collins
- Den besynnerliga händelsen med hunden om natten - Mark Haddon
- Fittstim - Olsson & Skugge
- Könskrig - Elin Alvemark
- I en klass för sig - FannyAmbjörnsson

Serieboktips

- Prins Charles känsla - Liv Strömquist
- Sjunde våningen - Åsa Grennvall
- Mig blir du snart kär i - Nanna Johansson
- Handboken - Karolina Bång
- Åror - Elias Ericsson
- Vi håller på med en viktig grej - Sara Hansson
- All I want for Christmas is planeekonomi - Sara Granér
- Maran - Lina Neidestam

Filmtips

- Napoleon Dynamite
- Boys don't cry
- Amélie från Montmartre
- Gilbert Grape
- Fucking Åmål
- The Truman Show
- Brokeback mountain
- Edward Scissorhands
- Mitt liv i rosa
- Tomboy
- Laurence anyways
- Billy Elliot
- Frances Ha
- Du gör mig galen (Silver linings playbook)
- Milk

Tevetips

- Torka aldrig tårar utan handskar
- True blood
- Queer as folk
- The L word
- Life's too short
- Orange is the new black

Radiotips

- Ligga med P3
- Hängla, UR P3
- Heliga hits, P2 dokumentär

Tänkvärdheter

- Jag vet inte allt om min sexualitet än. Det jag kan veta något om är just-nu:et.
- Ju större idévärld man har om sex, desto mer kan man göra av sex.
- What would The Erotica Project do?
- Skapa ditt eget superhjärte-jag.
- Vet man vad man själv vill och tycker om så är det inte så svårt att ha sex med någon annan.
- Egensex + relationer = flersex
- Man kan utveckla sin sexuella värld i sitt eget huvud.

Uppmaningar

- Våga kommunicera!
- Våga upptäcka!
- Våga tro på allting gott!
- Våga vara den du är!
- Våga säga ja! Våga säga nej!
- Våga fantisera!
- Våga känna!
- Våga utmana dig själv och andra!
- Våga ta dig själv på allvar!
- Jympa lustcentrat!

9.2 Intervjuguide

Vad förväntade ni er att jag och min kollega Brita skulle komma och sjunga och prata med er? där musik och sex och samlevnadsundervisning möts? Hur trodde ni att den skulle se ut?

När jag pratar om Våga!-konceptet, då menar jag både föreställning, samtal och inspirationsmaterialet(det lilla häftet). Vad hade ni hört om Våga! Innan Brita och jag kom hit förra onsdagen? Vad hade ni hört av lärare och andra elever?

Berätta om den sex- och samlevnadsundervisning ni har haft tidigare i skolan? Vad har ni berört för ämnen? Hur har undervisningen sett ut? Har läraren lett lektionerna?

Beskriv vad det var som hände förra onsdagen?

Vad uppfattade ni vara de viktigaste budskapen/den viktigaste informationen i onsdags?

Såg ni några tydliga teman? Var det något som ni har funderat vidare på? Något som fastnade eller berör?

Hur märkte man vad som var viktigast? (Ev. exemplifiera på nåt vis.....?)

Under samtalet som kom efter föreställningen vill ju gärna Brita och jag att det ska vara lätt att prata. Hur tycker ni att man som lärare (och klasskamrat) ska göra för att det ska bli lätt för alla i klassen?

Hur upplevde ni Brita och mig som samtalsledare i onsdags? Eller blev det mer som en föreläsning? Var det lätt att komma med åsikter och tankar?

Vi hade tre delar. Först föreställning, sedan samtal och sist häftet/inspirationsmaterialet. På vilket vis påverkade ordningen de olika delarna?

Hade det varit annorlunda om man hade gjort det i någon annan ordning, till exempel börjat med att skicka ut häftet? Vilken skillnad tror ni att det hade gjort?

Har ni på något sätt använt er av inspirationsmaterialet? Hur då?

Hur hade ni velat bli förberedda (förberedda på annat vis) på att vi kom och gjorde Våga!? Hade man fått ut mer av konceptet om man hade förberett på något vis? Eller var det bra så som det var (knyta an till tidigare svar)

Berätta: knyter Våga! på något vis an till något i den ”vanliga” skolundervisningen? (hela konceptet, alla delar) I matten, i NO:n, i SO, Knyta an frågor till vad det har varit med om för sex- o samlevnadsundervisning. Först frågan.

Hur skulle andra lärare kunna ta till vara på det som konceptet tar upp? Tycker ni att man behöver efterarbeta vårt besök på något vis? Till exempel att lärarna ska ta upp det i andra sammanhang?

Tycker ni att konceptet gav er någonting? Vad?

Finns det några fler frågor, tankar eller reflektioner?