

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 29/05/2023



LUNDS
UNIVERSITET

Sexualitet, samtycke och relationer

Om förutsättningar för att
arbeta med det nya
kunskapsområdet som policy

Författare: Tove Normark Heggemann & Moa Olsson Sandberg

Handledare: Ingrid Bosseldal

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	35-45 sidor
Titel:	Sexualitet, samtycke och relationer – <i>Om förutsättningar för att arbeta med det nya kunskapsområdet som policy</i>
Författare:	Tove Normark Heggemann & Moa Olsson Sandberg
Handledare:	Ingrid Bosseldal
Datum:	31/05/2023
Sammanfattning:	<p>Syftet med den här uppsatsen är att undersöka huruvida verksamma inom gymnasieskolan upplever sig förberedda inför att ta sig an undervisningen i det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer (SSR), som är en del av rådande läroplan sedan höstterminen 2022. Med hjälp av policy enactment theory analyserar vi tematiskt kodade kvalitativa intervjuer med lärare och biträdande rektorer och visar hur ansvaret för arbetet med SSR eller värdegrundsarbete som berör sexualundervisning tenderar att läggas på eldsjälar, på samma gång som lärare efterfrågar formell kompetens hos kollegiet och mer stöd från skolledning i form av tid och resurser. Våra fynd är baserade på utsagor vilka existerar inom pågående processer och rörliga diskurser, varför vi också sätter dem i relation till en historisk kontext och placerar dem inom läroplansarenor. Vi menar att studien kan ge svar på vad som krävs för ett långsiktigt hållbart arbete med SSR, på samma gång som den problematiserar skolans demokratiuppdrag. Studien ställer både specifika frågor om förutsättningar för värdegrundsarbete inom skolan och generella frågor om skolan som politiskt fält.</p>
Nyckelord:	Sexualitet, samtycke och relationer; sexualundervisning; policy enactment theory; ämnesintegrering; värdegrundsarbete

Innehåll

Förord	i
1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Bakgrund	3
3.1 <i>Sexualundervisning utifrån ett historiskt perspektiv</i>	3
3.1.1 Ämnesövergripande kunskapsområde	5
3.1.2 Skolinspektionens kritik	6
3.1.3 Sammanfattning	6
3.2 <i>Det nya kunskapsområdet SSR</i>	7
3.2.1 Skolverkets triangel	7
3.2.2 Revideringens nya formuleringar	8
3.3 <i>Tidigare forskning</i>	9
4. Teori	12
4.1 <i>Policy enactment theory</i>	12
4.1.1 Kontextuella aspekter av policy	13
4.1.2 Aktörer och positioneringar vid policyarbete	14
4.2 <i>Läroplansteori</i>	17
4.3 <i>Situerad vetenskap och genus som social konstruktion</i>	18
5. Metod och material	20
5.1 <i>Kvalitativ metod</i>	20
5.1.1 Urval och generaliserbarhet	20
5.1.2 Semistrukturerade intervjuer	21
5.1.3 Genomförande	21
5.2 <i>Tematisk analys</i>	22
6. Resultat	24
6.1 <i>Informanternas aktörsroller</i>	24
6.2 <i>Informanternas tolkningar av SSR</i>	25
6.3 <i>Identifierade aktörsroller</i>	28
6.4 <i>Kontexterna för SSR</i>	30
6.5 <i>Förutsättningar för att integrera SSR</i>	32

6.5.1 Eldsjälarna och ansvarsfördelningen	32
6.5.2 Fortbildning och formell kompetens	33
6.5.3 Styrning uppifrån, arbetsbelastning och prioriteringar.....	34
7. Diskussion	36
7.1 <i>Hämmande förutsättningar</i>	36
7.2 <i>Skolan som politiskt fält</i>	37
7.3 <i>Svagheter och alternativa tolkningar</i>	38
7.4 <i>Förslag på vidare forskning</i>	39
8. Sammanfattning	41
Referenser	42
Bilagor.....	46
1. <i>Intervjuguide</i>	46
2. <i>Samtyckesblankett</i>	48

Förord

Under de två föreläsningstillfällen under vår utbildning som behandlade det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer kom vi att reflektera över dess komplexitet. Komplexiteten utgörs dels av områdets privata karaktär, dels av att “[u]tgångspunkten är att kunskapsområdet befinner sig i mötet mellan skolans två uppdrag: värdegrunds- och kunskapsuppdraget” (Gunnarsson 2021, s. 23). Vi kom även att reflektera över huruvida vi och våra medstudenter fått tillräckligt mycket kunskap för att känna oss trygga i att inkorporera detta i vår framtida undervisning. Detta ledde i sin tur till frågor om hur verksamma inom skolan upplevde det nya uppdraget. Under vår verksamhetsförlagda utbildning aktualiserades dessa frågor vilket fick oss att vilja undersöka hur gymnasieskolor arbetar med kunskapsområdet. Vår förhoppning är att vår studie kan komma att vara ett stöd för de som på olika nivåer möter läroplansförändringar som denna.

Tack till vår handledare Ingrid, som kommit med inspirerande observationer, insiktsfulla råd och som visat tillit till vår arbetsgång.

1. Inledning

Kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer är ett tillägg i läroplanens inledande delar som skolor från och med hösten 2022 förväntats inbegripa i sin verksamhet. I en del av den information som Skolverket kommunicerat ut motiveras det nya tillägget bland annat genom att påtala de brister som tidigare granskningar visat gällande skolors sexualundervisning, där bristande likvärdighet betonas. Som Ceder menar pågår det “redan både mycket och bra undervisning om sexualitet och relationer på skolor runt om i Sverige, men ofta är denna kopplad till enskilda lärare, kanske eldsjälar, och saknar ofta samordning och systematik bortom enskilda insatser” (2021, s. 19), något vi i vår undersökning också funnit.

Vår studie är en kvalitativ undersökning med fokus på hur verksamma inom skolan tolkar och upplever arbetet med det nya kunskapsområdet, där vi ställer frågor om vilka förutsättningar som krävs för att nå ett fungerande, fruktbart och långsiktigt arbete med området. Detta gör vi genom att intervjua fyra verksamma personer inom gymnasieskolan och genom att tematiskt analysera vilka förutsättningar de identifierar, samt vilka positioner de intar (avsnitt 5). Vårt teoretiska ramverk utgörs av policy enactment theory (avsnitt 4.1), vilket hjälper oss att urskilja vilka aktörsroller informanterna intar, samt hur de positionerar sig i relation till kunskapsområdet (Braun et al. 2011).

Vi lutar oss även mot Lindensjö & Lundgrens (2014) läroplansteoretiska ramverk om läroplansarenor, med utgångspunkten att läroplaner processas på olika nivåer där det går att synliggöra eventuella diskrepanser mellan vad Skolverket formulerat och vad verksamma inom skolan realiserat (avsnitt 4.2). Uppsatsen diskuterar hur läroplansteorin tydliggör ansvaret som läggs på skolorna gällande att tolka eller lösa samhällliga problem. Det läroplansteoretiska ramverket i kombination med att vi kontextualiserar sexualundervisningen historiskt fungerar som ett diskussions- och jämförelsematerial till våra fynd (avsnitt 3.1-3.2).

I avsnitt 6 redovisar vi vårt resultat, där vi redogör för vilka aktörsroller och positioneringar våra informanter intagit i sin tolkning av Sexualitet, samtycke och relationer, samt vilka förutsättningar för att arbeta med kunskapsområdet vi identifierat i vårt material. Resultatet diskuteras sedan i avsnitt 7, där vi uppmärksammar frågor om ämnets historiska kontext och utmaningar, samt skolan som politiskt fält för samhällliga förändringar.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår uppsats är att undersöka huruvida verksamma inom gymnasieskolan upplever sig förberedda inför att ta sig an undervisningen i det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer (SSR). Vi vill se om lärare och biträdande rektorer upplever att de vet hur undervisning inom kunskapsområdet ska ske praktiskt och om de upplever att det finns tillräcklig kompetens gällande detta inom lärargruppen. Vi gör detta genom att analysera tematiskt kodade intervjuer med två lärare och två biträdande rektorer med hjälp av policy enactment theory, där vi undersöker de positioneringar som informanterna tar som subjekt och aktörer inför arbetet med SSR (Braun et al. 2011).

Kunskapsområdet går att förstå djupare i relation till sexualundervisning utifrån en historisk kontext, varför vi också jämför dagens arbete med hur området tidigare behandlats av skolans värld. Vi ställer alltså specifika frågor om aktörsroller och praktiskt arbete med utgångspunkten att allt arbete med SSR sker inom specifika kontexter och diskurser, varför vi också jämför dagens hantering av kunskapsområdet med aktuella och historiska styrdokument. För att svara på frågan om vilka förutsättningar för att arbeta med SSR som går att identifiera i vårt material har vi ställt frågor om vad som gynnar respektive hämmar arbetet med SSR.

Våra forskningsfrågor är:

- Vilka positioner intar verksamma inom skolan i relation till kunskapsområdet?
- Hur tolkar gymnasielärare och biträdande rektorer kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer?
- Vad gynnar respektive hämmar arbetet med det nya kunskapsområdet?

3. Bakgrund

Som nämnts ovan är historiska och aktuella styrdokument som behandlar sexualundervisning av relevans för oss, då dessa fungerar som jämförelsematerial i vår undersökning. Nedan ges därför först en historisk bakgrund till sexualundervisning (3.1), därefter en presentation av kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer (3.2) och slutligen ett avsnitt om tidigare forskning (3.3).

3.1 Sexualundervisning utifrån ett historiskt perspektiv

Sedan 1955 har sexualundervisning varit en obligatorisk del i svensk skola, som kan härledas till det tidiga 1900-talets allmänna efterfrågan gällande en ökad kunskap relaterad till sexuell och reproduktiv hälsa. Den obligatoriska undervisningen kan också härledas till att den ansågs vara nödvändig då sexualitet beskrevs som "[...] ett känsligt ämne, alltför känsligt för familjen att hantera" (Ceder & Gunnarsson 2021 s. 52), vilket kan förstås utifrån idén om skolan som fostrande samhällsfunktion. Kungliga Skolöverstyrelsen, numera Skolverket, tog därför fram ett stödmaterial som skulle ge lärare handfasta råd gällande sexualundervisning. Materialet bestod av regelrätta lektionsplaneringar vilka skulle fungera vägledande för lärarna. Undervisningen skulle leda till samtal mellan elever och lärare där elevers "spontana frågor" skulle uppmuntras (Skolöverstyrelsen 1956 s. 36).

Stödmaterialen fick dock motta kritik av i sammanhanget tongivande personer såsom bland andra Alva Myrdal och Elise Ottesen Jensen. Kritiken berörde dels materialets didaktiska delar, vilka inte ansågs vara tillräckligt uttömmande, dels att det "[...] var alltför moraliserande och la alltför stort fokus på problem och risker" (Ceder & Gunnarsson 2021, s. 53), då det i materialet förekom formuleringar såsom "[u]ndervisningen måste allvarligt hävda den uppfattningen, att avhållsamhet från sexuellt samliv under uppväxtåren är det enda skolan med gott samvete kan rekommendera" (Skolöverstyrelsen 1956 s. 13), vilka ska ses utifrån den heterosexuella äktenskapsnorm som då var rådande. Formuleringarna ska också ses i ljuset av den då gällande abortlagstiftningen, vilken förbjöd aborter, samt till problemen med oönskade (tonårs)graviditeter vilka ofta ledde till riskabla illegala aborter. Att avhållsamhet var lösningen kontrasterade mot vad kritiker såsom Ottesen Jensen i stället förespråkade; preventivmedelsrådgivning och fri abort, något som också ungefär tjugo år senare blev verklighet i samband med en revidering av stödmaterialen tillsammans med en ny lagstiftning.

Riskperspektivet och uppmaningarna till avhållsamhet kom under 1960- och 70-talet att bytas ut till ett alltmer framträdande friskperspektiv, vilket dels kan sättas i relation till att äktenskapet som institution inte längre hade samma hegemoniska samhällsställning, dels till den ökade tillgången till preventivmedel, dels till att abort legaliserades i samband

med lagstiftningen 1975, samt att Socialstyrelsen 1979 tog bort sjukdomsbeteckningen på homosexualitet (Ceder & Gunnarsson 2021). Dessa samhällsförändringar – pådrivna av den tidens kvinno- och hbtqia-rörelse¹, erbjöd en sexualundervisning som utöver att informera om sexuella interaktioners potentiella risker, även fokuserade på de hälsofrämjande aspekterna såsom njutning (ibid.). Sexualundervisningen kom därmed att närma sig dagens undervisning med sitt främjande och förebyggande arbete, där preventivmedelsrådgivningen fungerade både just främjande och förebyggande.

Stödmaterialet *Samlevnadsundervisning* som gavs ut av Skolöverstyrelsen 1977 innehöll formuleringar om jämställdhet, såsom att undervisningen skulle ”motverka de traditionella könsrollerna, d v s den prägling av män och kvinnor som motverkar jämställdhet mellan könen” (Skolöverstyrelsen 1977, s. 19). Samtidigt uppvisar materialet en dubbelhet som kan ses som en spegling av sin samtid, där frågor om jämställdhet och sexuell frigörelse exempelvis blandas med föreställningar om en sexualdrift sedd utifrån en tvåkönsmodell² (Ceder & Gunnarsson 2021). Där finns även formuleringar om att undervisningen skulle vara ”familjeförberedande” där man med familj avsåg “varje gemenskap mellan man, kvinna och barn, eller mellan två av dessa parter” (Skolöverstyrelsen 1977, s. 10). Ceder och Gunnarsson (2021) konstaterar att materialet bestod av ”essentialistiska tankegångar” (ibid., s. 54), samtidigt som de skriver att ”[h]andledningens övergripande budskap var att undervisningen skulle vara saklig och allsidig snarare än moraliserande” (ibid., s. 54).

Hiv- och aidsepidemin under 1980- och 90-talet innebar att fokus i sexualundervisningen återigen intog ett riskperspektiv, vilket var tydligt preventionsinriktat. Skillnaden mot tidigare undervisning var dock att det förebyggande arbetet tydligt även riktade sig till pojkar, som nu skulle ta ett större ansvar över att skydda sig – ett ansvar som tidigare mestadels tillskrivits flickor (Ceder & Gunnarsson 2021). Som stöttning i undervisningen hade lärarna ett stödmaterial utgivet av Skolöverstyrelsen 1985. I materialet betonades återigen vikten av samtal, något som känns igen från 1956 års stödmaterial, där värderingsövningar nu fanns med som del av undervisningen. De dikterande dragen som varit tydliga i tidigare stödmaterial tonades dock ned, då ”[m]an insåg [...] att ett alltför föreskrivande sätt att ge information inte gav önskat resultat. [...] Därför kom man att betona olika metoder för samtal och sätt att tillsammans med elever driva och planera undervisningen” (Centerwall 2005, s. 43). Syftet med att använda samtal som metod tydliggjordes dock först i samband med läroplanen 1994, där en del var att ”träna eleverna

¹ Akronymen hbtqia står för homosexuella, bisexuella, trans-, queera-, intersexuella- och asexuella personer.

² Med tvåkönsmodell menas att femininitet och maskulinitet ses som homogena, stabila och binära kategorier.

i att ta ansvar för och fatta egna beslut samt stärka sin självkänsla” (Ceder & Gunnarsson 2021, s. 56).

3.1.1 Ämnesövergripande kunskapsområde

I samband med 1994 års läroplan blev sexualundervisningen ett ämnesövergripande kunskapsområde samtidigt som värdegrundsbegreppet introducerades. Skolorna tog sig an uppdraget genom värderingsfrågor och samtal, där Skolverket gav ut ett stödmaterial vilket skulle verka tydliggörande och som skulle ha elevernas erfarenheter som grund för undervisningen. Materialet lyfte frågor om identitet och frångick 1985 års preventionsinriktning: “Att hoppa över frågorna kring identitet och prata direkt om sexuella handlingar och om att skydda sig, innebär att man undviker det mest centrala i tonårslivet” (Centerwall 1995, s. 46). Homosexualitet tas i materialet upp löpande, vilket är en förändring sedan tidigare stödmaterial – dock läggs tyngdpunkten på de svårigheter som en normbrytande sexualitet kan medföra, samt att detta är något ”eleverna ska lära sig att acceptera” (Ceder & Gunnarsson 2021, s. 56). Normer benämns samtidigt som något privat och individuellt – frikopplat från strukturella fenomen och makt: ”var och en måste – just för att kärleken och sexualiteten är så privat – skapa sin egen normvärld” (Centerwall 1995, s. 106). Materialets ambition att verka tydliggörande levde dock inte upp till förväntningarna och läroplanen fick därför motta kritik då den uppfattades som vag gällande hur det nya kunskapsområdet skulle införlivas, då begreppen sex och samlevnad endast nämns på ett ställe i läroplanen – i samband med rubriken ”rektorns ansvar” (Centerwall 2005). Mot bakgrund av detta genomfördes därför en granskning:

Skolverket genomförde 1999 en kvalitetsgranskning av undervisningen utifrån ett jämställdhetsperspektiv. Resultaten av granskningen i åttio skolor fördelades i tre grupper, där skolor som uppfyllde alla kriterier placerades i grupp 1. De kännetecknades av tydlig styrning av rektor, god elevmedverkan, ett medvetet genusperspektiv, en variation i arbetssätt och en balans mellan ett friskperspektiv och riskperspektiv. Grupp 2 hade också en god kvalitet på sin sex- och samlevnadsundervisning, men variationen var stor inom en och samma skola. Allt berodde på vilken lärare eleverna hade och likvärdigheten brast därför. Slutligen hade grupp 3 en undervisning där flera av perspektiven saknades. Sex- och samlevnadsundervisningen blev ofta knuten till enstaka lärare, i de flesta fall enbart en dag på året och utan rektors styrning och ledning.

(Skolverket 2013a, s. 13)

I samband med granskningen framkom att rektorns styrning och ledning saknades på de flesta av skolorna, där ett ledande arbete av rektorer endast gällde fyra av de 51 granskade grundskolorna och sex av de 29 granskade gymnasieskolorna. Skolverket kommenterar även i sin rapport att “[...] endast ett fåtal av skolorna har några nedskrivna mål” (Skolverket 2000, s. 52) sett till sin sexualundervisning, och att det leder till att begreppet ”sex och samlevnad” beskrivs bli ”diffus[t]” (ibid.), något som de menar påverkar lärarnas uppdrag. De konstaterar vidare att det därför blir svårt “[...] att uppnå det i läroplanen uttryckta nationella målet, att sexualitet och samlevnad skall vara ett

ämnesövergripande kunskapsområde” (ibid., s. 52). Vidare påtalar de sårbarheten som uppstår då arbetet endast är avhängigt ett fåtal personers engagemang, vilket har en negativ inverkan på likvärdigheten, samt att undervisningen inte enbart kan vara förlagd att ske under enstaka temadagar.

I och med diskrimineringslagens inträde i svensk offentlighet och så även i svensk skola 2009 samt i samband med den nya skollagen och läroplanerna 2011 skärptes och tydliggjordes skolans ansvar och skyldighet att verka mot diskriminering och kränkning. Skolorna var nu skyldiga att årligen upprätta likabehandlingsplaner samt att anmäla och agera vid kränkningar. Sexualundervisningen knöts tydligare till likabehandlingsarbetet, och i Skolverkets stödmaterial från 2013 betonades återigen att sexualundervisningen skulle ses som ett ämnesövergripande kunskapsområde, där en förhoppning med stödmaterialen bland annat var att det skulle ”vägleda lärare att se samband mellan skolämnen och sex och samlevnad” (Ceder & Gunnarsson 2021, s. 57). Mot bakgrund av diskrimineringslagens intåg föreskrevs även ett normkritiskt förhållningssätt med intersektionalitet som analytiskt ramverk, där materialet även trycker på att en större variation och representation av sexuella identiteter ska inkluderas i undervisningen, till skillnad från tidigare år där enbart en tvåkönsmodell varit representerad.

3.1.2 Skolinspektionens kritik

På uppdrag av regeringen publicerade Skolinspektionen 2018 en kvalitetsgranskning av skolors sexualundervisning, vilken visade på flera brister. Precis som i Skolverkets kvalitetsgranskning nästan tjugo år tidigare visade Skolinspektionens granskning att en majoritet av de tillfrågade rektorerna visade brister i sitt ansvar sett till ledning av arbetet med kunskapsområdet, där också en ”övervägande majoritet” (Skolinspektionen 2018, s. 6) av lärarna inte fick kompetensutveckling. Vidare riktade Skolinspektionen bland annat kritik gällande bristen på kontinuitet, bristen på elevdelaktighet, frånvaron av ett systematiskt utvecklingsarbete samt bristen på samarbete med elevhälsan sett till kunskapsområdet. De lyfter även att få skolor kopplar undervisningen inom kunskapsområdet till värdegrundsuppdraget, samt att det råder stora brister gällande det normkritiska arbetet. Samtidigt framhåller de att de flesta skolor anger att de arbetar ämnesintegrerat med kunskapsområdet, vilket de konstaterar är en förbättring mot vad tidigare granskningar visat, men påtalar samtidigt att ”[...] många lärare känner osäkerhet kring hur detta kunskapsområde berör dem” (Skolinspektionen 2018, s. 6) och att ”[e]n anledning till denna osäkerhet är att få skolor tar ett helhetsgrepp kring sex- och samlevnadsfrågor” (ibid., s. 6).

3.1.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis finns det, åtminstone under de senaste nästan trettio åren, återkommande utmaningar sett till arbetet med kunskapsområdet innefattande brist på

ledning från rektorer, osäkerhet bland lärare gällande att arbeta ämnesintegrerat, brist på kompetensutveckling och ett frånvarande värdegrundsarbete. Trots att Skolverket trycker på att skolans värdegrunds- och kunskapsuppdrag ska samverka och inte ”behandlas som skilda spår” (Gunnarsson 2021, s. 26), visar alltså tidigare nämnda granskningar att skolor haft problem med att anta ett helhetsgrepp relaterat till just kunskaps- och värdegrundsuppdraget. Vad som även går att urskilja som ett återkommande mönster är att allt stödmaterial som givits ut i samband med läroplansrevideringarna har tryckt på vikten av att involvera eleverna i arbetet, samt att skolans sexualundervisning styrts av samhällseliga förändringar. Det är bland annat mot den bakgrunden det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer ska förstås.

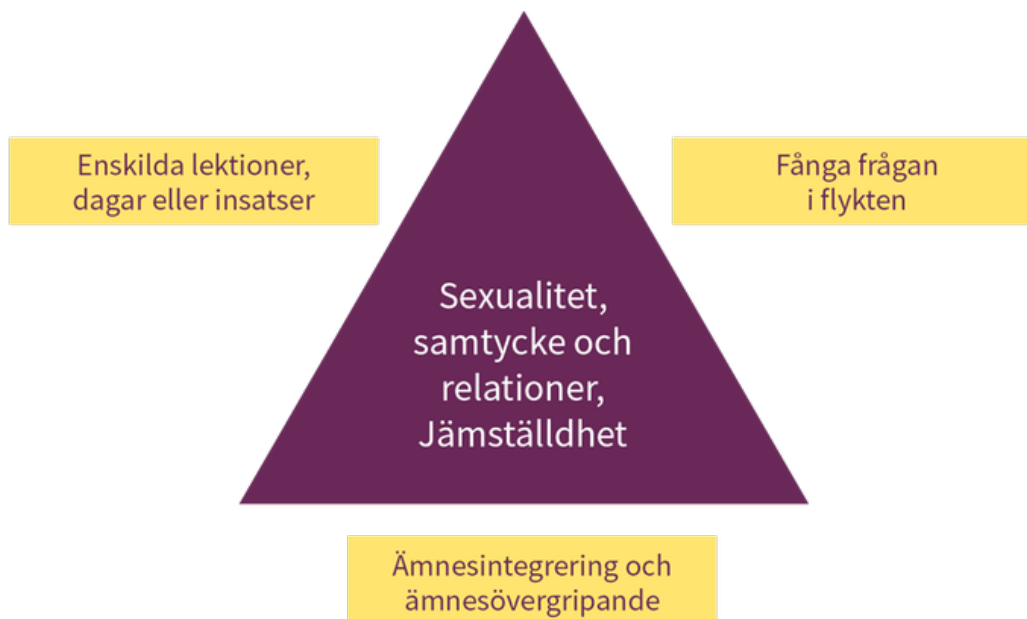
3.2 Det nya kunskapsområdet SSR

Från och med höstterminen 2022 heter kunskapsområdet sex- och samlevnad i stället *Sexualitet, samtycke och relationer*. Precis som vid tidigare läroplansförändringar (jfr. 3.1) har de senaste revideringarna av läroplanerna inneburit en diskussion kring begreppsbyggnad och tolkning relaterat till kunskapsområdet, då ”[v]issa ord har ansetts för specifika och andra för generella. Det har ställts många frågor om hur läroplanens reglerande funktion kan vara tydlig utan att detaljstyra” (Gunnarsson 2021, s. 27). Det nya namnet vittnar om en ambition till att bredda synen på sex- och samlevnad, då ordet *sexualitet* även rymmer frågor om identitet till skillnad från ordet *sex*; som enbart tenderar att tolkas som en handling. Även ordet *relationer* rymmer en bredare tolkning än *samlevnad*, då ordet inte nödvändigtvis syftar på kärleksrelationer utan även på enbart sexuella relationer samt på vänskaps- och familjerelationer. Ordet *samtycke* ska förmedla att sexuella interaktioner och relationer ska bygga på ömsesidighet (Skolverket 2023a), där ordets tillkomst kan härledas till samhällsdebatten som förts de senaste åren – med metoo och den debatt som sedan följde, vilken hade en inverkan på den samtyckeslagstiftning som tillkom 2018.

3.2.1 Skolverkets triangel

Kunskapsområdet ska förstås utifrån tre delar, vilket Skolverket belyser med hjälp av en triangel (se figur 1). Triangelns tre delar ska synliggöra hur arbetet med kunskapsområdet är tänkt att läggas upp, där basen utgörs av det som benämns som *Ämnesintegrering och ämnesövergripande arbeten*, medan de två andra sidorna utgörs och benämns som *Enskilda lektioner, dagar eller insatser* och *Fånga frågan i flykten*. Att det är just det ämnesintegrerade och övergripande arbetet som utgör basen i triangeln signalerar att *Sexualitet, samtycke och relationer* ska förstås som ett kunskapsområde, något som därmed ska behandlas i alla ämnen och inte enbart ges som isolerade insatser. Den andra delen visar samtidigt att enskilda dagar och insatser kan vara gynnsamt, då exempelvis temadagar kan fungera extra belysande av en viss fråga, och att skolor vid enskilda insatser kan ta del av kompetens utifrån såsom från RFSL/RFSU, vilket kan fungera

stödande. Den sista delen understryker att lärare behöver ha en kompetens att även kunna hantera de spontana situationer som kan uppstå i en skolmiljö; som i samband med mentorstid, incidenter i skolkorridoren under raster eller spontant uppkomna diskussioner av potentiellt känslig karaktär i samband med lektioner. Alla lärare behöver alltså ”ha en generell kompetens på kunskapsområdet, kunna reflektera över didaktiska förhållningssätt och ha en grundläggande medvetenhet om normer” (Ceder 2021, s. 16).



Figur 1. Skolverkets triangel (Skolverket 2023a)

3.2.2 Revideringens nya formuleringar

I samband med revideringen av läroplanen har det utöver namnbytet tillkommit en del nya formuleringar samt omformuleringar relaterat till kunskapsområdet. Nytt är exempelvis att hedersrelaterat våld och förtryck nämns, samt att pornografi ska behandlas i undervisningen:

Skolan har ett ansvar för att eleverna återkommande under skolgången får möta frågor som rör *sexualitet, samtycke* och *relationer*. Utbildningen ska därigenom främja alla elevers hälsa och välbefinnande samt stärka deras förutsättningar att göra medvetna och självständiga val. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för egna och andras rättigheter och förmedla betydelsen av att sexualitet och relationer präglas av samtycke. I utbildningen ska maktstrukturer kopplade till kön och hedersrelaterat våld och förtryck kritiskt granskas. Eleverna ska även ges möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till hur relationer och sexualitet framställs i olika medier och sammanhang, bland annat i pornografi.

(SKOLFS 2021:9, s. 4, kursivering i original)

Revideringen och de nya formuleringarna syftar till att ”skapa en ökad likvärdighet och kvalitet” (Gunnarsson, 2021: 24), där Skolverket (2023b) i informationsfilmen *Fem frågor om ändringar i läroplanernas inledande delar* påtalar vikten av att arbetet med kunskapsområdet når alla elever, vilket de menar inte tidigare varit fallet då arbetet med kunskapsområdet tenderat att skilja sig åt både mellan och inom skolor, och där arbetet ibland tenderat att vara avhängigt enstaka eldsjälers kunskap och engagemang. De betonar vidare att man genom de nya formuleringarna avser skapa en ökad tydlighet och därigenom skapa bättre förutsättningar för att kunna organisera arbetet. Rektorns ansvar gällande att verka för att kunskapsområdet behandlas kontinuerligt och systematiskt skrivs fram tydligare under rubriken *Rektorns ansvar* (SKOLFS 2021:9, s. 13). Värdegrundsuppdraget, som ska löpa parallellt med kunskapsuppdraget synliggörs och förstärks i samband med revideringen, då värdegrundsbegreppet nu bland annat knyts tydligare till skolans demokratiuppdrag genom att exempelvis kopplas till barnkonventionen samt diskrimineringslagen, vilket visar på hur “värdegrundsbegreppet har rört sig från ett brett till ett mer specialiserat begrepp när demokrati, mänskliga rättigheter, självförtroende, ansvarstagande och inflytande har knutits till begreppet” (Ahrenby 2021, s. 21).

Det som verksamma inom skolan har att tillgå sett till stödmaterial knutet till kunskapsområdet består bland annat dels av en utifrån skolform (1-6 och fritidshem, grundskola, gymnasium, anpassade grundskolan, anpassade gymnasieskolan) framtagen webbkurs, där webbkursen för gymnasieskolan består av “teoretiska inslag, reflektionsfrågor, diskussionsövningar och praktiska uppgifter.” (Skolverket 2023c), och som anges ta 15-20 timmar att genomföra, dels filmer vars innehåll består av ämnesdidaktiska råd utifrån ämnen (bild, biologi, historia, naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap, svenska, svenska som andraspråk och samiska) (Skolverket 2023d), dels olika informationsfilmer som kan ses som komplement till den textmässiga information som också ges.

3.3 Tidigare forskning

Eftersom kunskapsområdet SSR är att betrakta som nytt finns inga tidigare studier att tillgå som specifikt behandlar det. Däremot pågår just nu ett forskningsprojekt vid Stockholms universitet där fyra forskare under fyra år ska undersöka kunskapsområdet. Forskningens fokus är ur ett didaktiskt perspektiv där lärarnas upplevelser relaterat till kunskapsområdet är centrala. Då studien ännu pågår och några resultat därmed inte offentliggjorts förhåller vi oss främst till tidigare studier vilka alla behandlar frågor om sexualundervisning eller värdegrundsarbete i svensk skola. När vi har sökt på litteratur har vi avgränsat oss till forskning som behandlar sexualundervisning i Sverige under de senaste tio år sen, förutom i ett fall där en doktorsavhandling behandlar värdegrundsarbete men gör detta med samma teori som vi använder (Ahrenby 2021). De främsta sökorden

har varit: Sexualundervisning, värdegrundsarbete/uppdraget, sex- och samlevnad, ämnesintegrering och normkritisk undervisning.

Hanna Ahrenby (2021) undersöker hur högstadieskolors bildundervisning kan organiseras i relation till värdegrundsuppdraget. Hon analyserar hur skolans lokala kontext påverkar lärarnas förutsättningar gällande att arbeta med värdegrunden i bildundervisningen genom att genomföra fältstudier i form av observationer av tre olika kommunala högstadieskolor. Observationerna visade dels att skolornas lokala kontext påverkade lärarnas förutsättningar till arbete med värdegrunden, dels att lärarna och eleverna tillsammans var delaktiga i förhandlingen av tolkningen av värdegrundsarbetet, vilket påverkade undervisningens förutsättningar (Ahrenby 2021, s. 160). Ahrenbys teoretiska ramverk är *policy enactment theory*, som är aktuellt även i vår studie (Braun et al. 2011) (se avsnitt 4.1). Innehållet är för oss intressant då den vidrör frågor om kontextuella förutsättningar för förståelsen av och arbetet med de delar av läroplanen som är ämnesövergripande och som inte fokuserar på kunskapskrav – i vårt fall kunskapsområdet SSR.

Sara Planting-Bergloos (2023) avhandling undersöker hur sexualundervisning på högstadiet och gymnasiet kan organiseras utifrån ett mer utforskande och elevinkluderande perspektiv, samt hur förståelsen av undervisningens innehåll kan vidgas. Genom att dels genomföra klassrumsobservationer på två gymnasieskolor och två högstadieskolor, dels intervjuer med elever och lärare och dels genom att ha varit delaktig i planerandet av lektioner har Planting-Bergloos kunnat se hur undervisningen behöver organiseras på ett utforskande vis för att kunna involvera eleverna och på så vis öka deras delaktighet. Hon kunde också se att en utforskande undervisning kräver planering och ett ökat kollegialt samarbete för att bli lyckad. Planting-Bergloos avhandling undersöker därmed på ett djupgående vis hur kunskapsområdet utifrån specifika frågor kan förstås och arbetas med, vilket skiljer sig från vårt fokus då vi undersöker lärare och rektors generella mottagande och arbete med kunskapsområdet. Avhandlingen berör dock ämnen om elevinkludering och framför allt sexualundervisningen i dagens skola, varför vi valt att presentera den under tidigare forskning.

Brian Unis och Christina Sällström (2020) har gjort en kvalitativ studie med fokus på elevperspektivet. Genom att dela ut och analysera enkäter och intervjuer med elever samt vårdpersonal visar författarna att ungas behov av stöd för sexuell hälsa är avhängigt trygga relationer med olika insatser anpassade efter tonåringarnas mognad.

Jenny Bengtsson och Eva Bolander har studerat hur normkritisk pedagogik i sexualundervisning tolkas och förhandlas av undervisande lärare. Genom analys av observationer visar de främst att lärare hela tiden väljer vissa ord anpassade för att vara normkritiska, på samma gång som det finns en risk att undervisningen blir statisk då eleverna presenteras med svar snarare än att tillåtas engagera sig (Bengtsson & Bolander

2019). Denna studie berör alltså vårt ämne, men fokuserar i stället på den praktiska undervisningen och didaktiska utmaningar.

En till studie som berör samma område vi undersöker är Ann-Cathrine Bramhagen och Mats Lundströms (2022). Studien utgår från att samarbete mellan lärare och skolsköterskor kan stärka sexualundervisningen. Genom en tematisk analys av intervjuer med lärare och skolsköterskor som arbetar med 11-12-åringar visar de att det finns flera utmaningar i samarbetet – framför allt då själva klassrummet automatiskt tas över av lärare. Studien utgör ett exempel på tidigare forskning som berör samarbeten med sexualundervisning, där olika positioner eller roller kan påverka undervisningens resultat.

4. Teori

Här presenterar vi uppsatsens huvudteori, policy enactment theory (4.1), hur denna behandlar kontextuella aspekter av policyarbete (4.1.1) samt de aktörsroller och positioneringar teorin ställt upp (4.1.2). Därefter förklarar vi hur vi förhåller oss till läroplansteori (4.2). Slutligen positionerar vi oss epistemologiskt utifrån vår syn på vetenskap som situerad (4.3) samt behandling av genus som social konstruktion (4.4).

4.1 Policy enactment theory

Analysen av våra intervjuer baseras främst på ett teoretiskt ramverk om "Policy enactment theory" som presenterats av Annette Braun, Stephen J. Ball, Meg Maguire och Kate Hopkins (2011, 2011a, 2011b, 2011c). Om vi kallar det nya kunskapsområdet för en policy, det vill säga ett styrdokument för skolan, kan vi med hjälp av teorin analysera hur skolans personal bemöter eller "enactar" denna. I fortsättningen använder vi det svenska begreppet *iscensättning* av policy, som är en översättning vi lånar av Ahrenby (2021). I det här avsnittet lyfter vi de delar av teorin vi främst använder oss av i vår analys, med fokus på kontext (avsnitt 4.1.1) och berörda aktörers (eller subjekts) positioneringar (avsnitt 4.1.2). Då författarna undersöker hur alla typer av policyarbete fungerar har vi ämnat avgränsa oss genom att fokusera vår analys kring vad som är specifikt för SSR som policy, och inte policy på en generell nivå. I vårt fall undersöker vi bara en policy från Skolverket men ramverket är till för att undersöka alla typer av policys.

Braun, Ball, Maguire och Hopkins baserar sitt teoretiska ramverk på bland annat Foucaults studier om diskurs och makt och grundar sina observationer på fallstudier de gjort vid fyra "vanliga" gymnasieskolor där de genomfört 90 intervjuer (Braun, Ball, Maguire 2011, s. 581f). Från detta ramverk har vi framför allt tagit fasta på vilka typer av positioneringar lärare, skolpersonal eller ansvariga brukar ta vid policyarbete (Ball et al. 2011c), vilket vi förklarar ingående i nedan. Först vill vi dock betona att teorin inte behandlar policy som en stabil riktlinje som kan spåras uppifrån beslutsfattare ner till elevnivå, utan som en process som existerar inom rörliga diskurser och kontexter (Ahrenby 2011, s. 1):

In much writing on school reform and school improvement, the meaning of policy is taken for granted and seen unproblematically as an attempt to 'solve a problem', generally through the production of policy texts such as legislation or other nationally driven insertions into practice. In contrast, we understand policy as a process, as diversely and repeatedly contested and/or subject to 'interpretation' as it is enacted (rather than implemented) in original and creative ways within institutions and classrooms.

(Ball et al. 2011a, s. 586)

4.1.1 Kontextuella aspekter av policy

Policy enactment theory menar alltså att styrdokument utvärderas, tolkas och positioneras inom rådande diskurser och kontexter. I sin forskning visar Braun, Ball, Maguire och Hopkins hur tidigare studier om policy ofta främst fokuserat på skolors egna inre kontexter, som pedagogik och ledarskap, och betonar att politiska och materiella aspekter, som politisk symbolism och skolans miljö, till stor del också formar hur policy iscensätts (Ball et al. 2011, s. 587f). Författarna identifierar fyra olika kontextuella aspekter som påverkar hur policy iscensätts: Situerad kontext, professionell kontext, materiell kontext och extern kontext (våra översättningar):

- Situated contexts (such as locale, school histories, intakes and settings).
- Professional contexts (such as values, teacher commitments and experiences, and ‘policy management’ in schools).
- Material contexts (e.g. staffing, budget, buildings, technology and infrastructure).
- External contexts (e.g. degree and quality of local authority support, pressures and expectations from broader policy context, such as Ofsted ratings, league table positions, legal requirements and responsibilities).

(Ball et al. 2011a, s. 588)

Vi ska nedan lyfta de delar från de olika aspekterna som främst kommer figurera i vår analys. Dessa aspekter kan dock vara sammankopplade eller överlappande; Författarna exemplifierar med hur elevsammansättningen (”intake”) som situerad kontext också kan påverka den professionella kontexten (ibid.).

En aspekt av den situerade kontexten som Ball m. fl. behandlar är hur skolor kan komma att definieras av sin elevsammansättning på samma gång som skolorna själva identifierar sig med elevgruppen (Ball et al. 2011a, s. 589). Författarna understryker dock att observationen inte utgör kritik mot att skolorna möjligen stereotypiserar sina elever, utan är ett exempel på hur den situerade kontexten inverkar på hur policyprocesser skapas och påverkas av både externa och interna relationer till policykrav- och förväntningar (Ball et al. 2011a, s. 590). ”There are intersections of external policy drivers (schools’ reputations and competition with other schools) with internal factors and institutional policy dynamics and priorities and between policy ‘values’ and the ‘valuing’ of different sorts of students.” (Ball et al. 2011a, s. 591)

Den professionella kontexten handlar om lärarnas värderingar, erfarenheter, engagemang och policyhantering (Ball et al. 2011a, s. 591). Författarna pekar på att det kan finnas motsättningar mellan policytrender, som politiska krav, och institutionella värderingar (ibid.). Vidare är den främsta materiella kontexten som lyfts fram skolors budget (Ball et al. 2011a, s. 593). Möjligheten att göra besparing skiljer sig dock mellan det svenska och engelska systemet, men vi kan konstatera att exempelvis elevantal styr skolpengen. Den andra aspekten av den materiella kontexten är lokaler, där platsbrist eller salars utformning kan påverka hur policy iscensätts (Ball et al. 2011a, s. 592).

Extern kontext utgörs i Sverige framför allt av lokala och nationella mätningar (som Nationella proven), policys från Skolverket, granskningar från Skolinspektionen, skolans rankning, eller stöd från kommunen eller andra skolor (Ball et al. 2011a, s. 594). Författarna ger exempel på hur skolorna kan uppskatta informationskampanjer från kommunen, eller sakna finansiering för projekt från densamma (ibid.) Det kan också handla om hur rankningar av skolor kan påverka huruvida skolan upplever att de får stöd eller ej (Ball et al. 2011a, s. 595).

Sammanfattningsvis är dessa kontexter alltid specifika utan att vara uttömmande, på samma gång som de är föränderliga. En aspekt som författarna noterar är att till exempel skolors inriktning spelade mindre roll för policyarbetet än de väntade sig. (Ball et al. 2011a, s. 595).

Schools enact policies in circumstances not always of their own choosing; policies literally move through different spaces, such as the narrow staircases of Atwood school. Policy analyses of schools rarely, if ever, include details of budgets, buildings or staffing in their purviews and contexts are magically dematerialised in the way that schools are represented and 'interpretations' explained. Policy-making and policy-makers tend to assume 'best possible' environments for 'implementation': ideal buildings, students and teachers and even resources. In this paper we have attempted to disrupt this idealism by introducing the 'reality' of our case-study schools, with their situated and material contexts, their specific professional resources and challenges, and their different external pressures and supports.

(Ball et al. 2011a, s. 595).

4.1.2 Aktörer och positioneringar vid policyarbete

I vår analys av hur lärare eller ansvariga tolkar SSR eller arbetet med värdegrundsarbete som berör sexualundervisning har Braun, Ball, Maguire och Hopkins sammanställning av aktörer och positioneringar i relation till policy varit fruktbar.

Teorin om aktörsroller inkluderar dock att de som möter policy också är subjekt, det vill säga tolkare av policy som förhandlar hur denna ska bearbetas i relation till den undervisning de bedriver (Ball et al. 2011b, s. 612). Vad författarna understryker är alltså att även när vi analyserar positioner som aktörskap existerar detta aktörskap alltid i relation till subjektspositioner vilka förhandlas inom rådande diskurser (Ball et al. 2011b, s. 619). Vi vill här belysa den förförståelsen kring komplexiteten i att ta emot policy, där aktörer också är subjekt, när vi använder oss av följande uppställning av roller och positioneringar.

De olika aktörer eller positioneringar i relation till policy som författarna sammanställt är skapade i en kritik mot att många analyser av policy tenderar att utgå ifrån att alla aktörer

är jämlika i policyprocessen (Ball et al. 2011c, s. 625). Ball m. fl. lyfter att i de tolkningar av policy som pågår positionerar sig aktörer olika utifrån vilka roller, handlingar eller sorts engagemang de tar under processen (ibid.).

[‘P]olicy work’ is made up of a set of complex and differentiated activities which involve both creative and disciplinary relations between teachers and are infused with power. This is the paradox of enactment. The teachers and other adults here are not naïve actors, they are creative and sophisticated and they manage, but they are also tired and overloaded much of the time. They are engaged, coping with the meaningful and the meaningless, often self-mobilised around patterns of focus and neglect and torn between discomfort and pragmatism, but most are also very firmly embedded in the prevailing policies discourses.

(ibid.)

Tabell 1. Aktörer och positioneringar vid policyarbete (Ball et al. 2011c, s. 626)

Policy actors	Policy work
Narrators	Interpretation, selection and enforcement of meanings, mainly done by headteachers and the SLT
Entrepreneurs	Advocacy, creativity and integration
Outsiders	Entrepreneurship, partnership and monitoring
Transactors	Accounting, reporting, monitoring
Enthusiasts	Investment, creativity, satisfaction and career
Translators	Production of texts, artifacts and events
Critics	Union representatives: monitoring of management, maintaining counter-discourses
Receivers	Mainly junior teachers and teaching assistants: coping, defending and dependency

Precis som för kontexter kan dessa positioner också vara överlappande eller sammankopplade. Författarna lyfter att till exempel skolledningen (här omnämnda som "headteachers and the SLT [school leadership team, vår anmärkning]") kan var både entreprenörer ["entrepreneurs"] och berättare ["narrators"], på samma gång som en del av dessa roller kan vara olika påfallande vid olika skolor (Ball et al. 2011c, s. 626). Nedan följer en kort genomgång av dessa positioneringar.

Både skolledare och entreprenörer kan bygga upp ett institutionellt narrativ om den kunskap och hanteringen av densamma som existerar inom skolan. Vi har valt att kalla dem *berättare* ("narrators"). Narrativet är berättelsen där tolkning av policy också blir meningsskapande. (Ball et al. 2011c, s. 626) I dessa berättelser om hur policy hanteras skapas både moraliskt eller praktiskt stöd från både personal och elever på skolan (Ball et al. 2011c, s. 228). Samtidigt kan narrativet utmanas, till exempel av kritiker (se nedan) som inte håller med om den rådande tolkningen (Ball et al. 2011c, s. 626).

Entreprenörerna ("entrepreneurs") är egentligen den "ovanligaste" aktören inom skolan, men också de som kan identifiera sig med specifika policys och därmed iscensätter en roll där de producerar information och också varvar fler till policyarbetet (Ball et al. 2011c, s. 628) De *utomstående* ("outsiders") kan vara kommunen, samarbetspartners eller konsulter, vilka kan stödja eller övervaka processen med att implementera policy (Ball et al. 2011c, s. 628f)

Då policy tenderar att behöva ses som färdig eller genomförd, kan mycket tid läggas på att rapportera vad som genomförts i stället för att läggas på arbetet i sig (Ball et al. 2011c, s. 629). *Verkställare* ("transactors") är alltså de som både överblickar arbetet och genomdriver det. Dessa verkställare kan vara kreativa i sina svar till policy, men också ofta landa i att framförallt räkna på genomförande och därmed markera dessa policys utifrån vad som anses räknas mest (ibid.).

Entusiasterna ("enthusiasts") är de aktörer som oftast uttrycker engagemang för specifika policys, där de får utvecklas kreativt och engagera sig i eleverna (Ball et al. 2011c, s. 630). Författarna kallar dem för "förebilder" för policy, vilka förkroppsligar policy i praktiken (ibid.). Vi menar att de även kan beskrivas som eldsjälar. Entusiasterna är också ofta *översättare* ("translators") när de planerar arbete med policy och också kan värva andra (Ball et al. 2011c, s. 630f).

Enthusiasts and translators [...] speak policy to practice, and join up between specialist roles and responsibilities, to make enactment into a collective process. The abstracts or ideals of policy exhortations or texts are translated into actions, things to do in 'real' situations. That is, they are made meaningful and doable, a dual process.

(Ball et al. 2011c, s. 631)

Kritikerna ("critics") kan upprätthålla motdiskurser, det vill säga ibland historiska idéer om policy, vilka utmanar ny policy (Ball et al. 2011c, s. 632). Ball et al. skriver att dessa oftast är fackliga representanter som ifrågasätter policy då den kan gå emot medlemmarnas intressen (Ball et al. 2011c, s. 631). I möten med skolledningen kan de därmed bli en del av processen där policy tolkas (Ball et al. 2011c, s. 632). Vi menar dock att dessa kritiker kan figurera i vår skolkontext, utan att för den delen representera facket.

Slutligen identifieras aktörsrollen *mottagare* ("receivers"), vilka beskrivs vara främst nyexaminerade lärare och lärarassistenter vars fokus ligger på klassrumshantering och därmed gör dem mer benägna att acceptera eller efterleva policy (Ball et al. 2011c, s. 632). De tenderar att uppleva att policy är påtvingat samtidigt som de har ett större behov av tydliga verktyg (Ball et al. 2011c, s. 633f). Samtidigt markerar författarna att ny policy till viss del är diskriminerande mot nyexaminerade lärare, då de både har en tydlig idé om lektionsdesign från sina studier samtidigt som de inte har erfarenheter av från tider då lärandemiljön varit annorlunda (Ball et al. 2011c, s. 634). Vi tror dock att det kan finnas mottagare vilka inte är nyexaminerade men ändå inte upplever sig besitta verktyg.

I arbetet med policy är det också möjligt att se att en del gör "policy careers" då specialisering inom ett visst område kan ge karriärmöjligheter (Ball et al. 2011c, s. 635). Aktörer som gör karriärer kan vara entusiaster, entreprenörer eller verkställare. Författarna understryker dock att till exempel entusiaster kan ha gjort arbete med policy till en del av sin professionella identitet, utan att vara uppenbart karriärsfokuserade (ibid.).

[This] combine to make policies happen, the policy process is iterative and additive, made up of interpretations and translations, which are inflected by existing values and interests (teachers have a multiplicity of interests and values), personal and institutional, by context, and by necessity.

(Ball et al. 2011c, s. 635)

Avslutningsvis vill vi tillsammans med författarna markera att dessa processer vari policy tolkas, översätts och omsätts är komplexa och ofullständiga. Det finns en risk att forskare själva fångas av de narrativ de möter och porträtterar skolors policyarbete som mer stabila än de är (Ball et al. 2011c, s. 637). I vår analys ämnar vi därför hela tiden vara öppna inför att generaliseringar kan vara förenklade förklaringar.

4.2 Läroplansteori

I en svensk kontext syftar ordet läroplan oftast på själva texten och styrdokumentet som bland annat förordnar utbildningens organisation och innehåll, vilket också är den begreppsbildning vi använder oss av. Läroplansteori reser frågor om vad som i ett visst samhälle och i en viss tid betraktas som kunskap – alltså hur kunskap värderas utifrån en historisk, samhällelig och ideologisk kontext, men också hur denna kunskap formuleras och därefter tolkas, organiseras och förmedlas (Lundgren 2020; Linné 2012; Lindensjö & Lundgren 2014). Det som kan betraktas som kärnan i frågan om vad som betraktas som kunskap är "att den alltid är aktuell, oftast väcker känslor och aldrig kommer att få ett slutgiltigt svar, utan i stället ständigt [...] [är] utsatt för omprövning och debatt" (Wahlström 2016, s. 11). Läroplansteorin är för oss intressant då den kan synliggöra eventuella förhandlingar av förståelse sett till kunskapsområdet SSR, där förhandlingarna också ska ses utifrån kunskapsområdets historiska bakgrund (jfr. 3.1). SSR som policy är alltså en del av läroplanen, och går därmed att se i ljuset av läroplansteori.

Hur läroplanen organiseras, tolkas och förmedlas, eller *formuleras*, *transformeras* och *realiseras*, kan förstås genom att den processas genom vad Lindensjö & Lundgren (2014) benämner som *läroplansarenor*. Deras, vad som kan betraktas som analysmodell, utgår från att läroplanen produceras genom att behandlas på tre nivåer; *formulerings-*, *transformerings-* och *realiseringsarenan*, där den förstnämnda är den arena vilken producerar själva läroplanstexten – av policyaktörer såsom Skolverket och regeringen, medan den andra arenan ska förstås som det utrymme där läroplanstexten uttolkas – av aktörer med koppling till skolan såsom huvudmän, skolledare och lärare, men även

“representanter för det civila samhället såsom företagare och organisationsrepresentanter och även de som handlar på statens vägnar i bl.a. lärarutbildning och fortbildning och i inspektion och utvärdering” (Linde 2012, s. 72). Den tredje och sista arenan är där läroplanen realiserar, när den implementeras i verksamheten.

Genom att dela upp och skärskåda den process som läroplanen går igenom kan diskrepansen mellan formulerings- och realiseringsarenan synliggöras, där själva avståndet kan sägas spela in i hur väl läroplanen mottas och realiserar. Då läroplanstexten består av en rad kompromisser på formuleringsarenan påverkar detta förutsättningarna för läroplanens emottagande redan där, något som i kombination med skolverksamhetens egna förutsättningar har en inverkan på hur läroplanen sedan implementeras (Lindensjö & Lundgren 2014; Skolverket 2013b). Med andra ord kan läroplanen “[i] den lokala kontexten [...] uttolkas och realiserar på andra sätt än vad som var intentionerna när den formulerades” (Nordqvist 2022, s. 50). Läroplansarenorna synliggör därmed det ansvar som verksamma inom skolan åläggs ta sig an sett till tolkning och implementering.

Genom att luta oss mot förståelsen av att läroplaner förhandlas inom läroplansarenorna kan vi undersöka hur informanterna tolkar och förstår kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer och i tolkningarna som görs synliggöra eventuella avstånd mellan formulerings- och realiseringsarenan, vilket kan hjälpa oss att svara på forskningsfrågan “Hur tolkar gymnasielärare och biträdande rektorer kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer?” Läroplansteori utgör alltså en förklaringsmodell för våra fynd, men utgör inte vår främsta teoretiska analysmetod.

4.3 Situerad vetenskap och genus som social konstruktion

Vi ser på vetenskap som situerad, vilket vi här kort vill beskriva närmare. Vi avfärdar ett positivistiskt synsätt på kunskap som objektiv, och vill undvika vad Donna Haraway kallar för ”the god trick” – en allseende gudsblick som tenderar att figurera i viss forskning (Haraway 2004, s. 87). Kvalitativ metod är ofta kritiserad för att inte vara transparent (Bryman 2011, s. 370). Vi ämnar därför att i högsta möjliga mån redovisa våra tillvägagångssätt och positioneringar.

The science question in feminism is [...] the joining of partial views and halting voices into a collective subject position that promises a vision of the means of ongoing finite embodiment, of living within limits and contradictions, i.e., of views from somewhere.

(Haraway 2004, s. 93)

Vi vill alltså placera vår studie i denna feministiska epistemologi, varför till exempel vårt metodavsnitt är ett försök att redogöra för våra tillvägagångssätt och utgångspunkter och därmed göra studien mer ansvarstagande (Haraway 2004, s. 97). Vi har även valt policy enactment theory eftersom denna till stor del också understryker rörlighet och motsättningar i det studerade.

Vi vill också kort understryka att vi, när vi i texten behandlar ämnen som rör genus, sexualitet och kön, inte ser på “tjejer” eller “killar” som stabila eller binära kategorier (Butler 2011). Vi lyfter denna definition då vi i vår uppsats inte vill reproducera endimensionella idéer om genus.

5. Metod och material

Vi ska här beskriva hur vi genomfört våra intervjuer och vår analys, samt motivera de analytiska val vi gjort. Mycket kritik mot kvalitativ metod är att den inte är transparent, vilket vi tillsammans med vår utgångspunkt om situerad vetenskap, här ämnar vara.

5.1 Kvalitativ metod

Vi har valt en kvalitativ metod eftersom vi är intresserade av processer som är svåra att mäta kvantitativt. Med en kvalitativ metod ämnar vi komma åt rörliga fenomen och nyanser inom kontexten för undersökningen (Bryman 2011, s. 372). I följande avsnitt redovisar och motiverar vi hur vi gjort vårt urval av informanter, hur vår intervjuguide utformats, samt hur vi genomfört våra intervjuer.

5.1.1 Urval och generaliserbarhet

I vår studie har vi intervjuat två lärare som arbetar med värdegrundsarbete samt två biträdande rektorer vilka har ett utökat ansvar för värdegrundsarbete, varav den ena av lärarna och den ena av de biträdande rektorerna arbetar aktivt med det nya kunskapsområdet SSR. Informanterna arbetar också på olika typer av gymnasieskolor, där skolornas kontext är delvis olika. Vi sökte initialt fler informanter, men landade i att fyra hela intervjuer räcker för att vi ska kunna få ett tillräckligt omfattande material att analysera i relation till omfånget på vår uppsats.

Vi har gjort ett icke-sannolikhetsurval, eftersom vi inte har en kartläggning över en population (skolpersonal som är aktiva i värdegrundsarbete) som skulle kunna ge oss en urvalsram. Vårt urval är dock målinriktat, eftersom vi försökt få tag på intervjusubjekt vilka skulle kunna ge oss olika perspektiv i relation till vår frågeställning. Hade vi bara valt att intervju de lärare vi först kom i kontakt med hade vår urvalsstrategi främst varit ett bekvämlighetsurval (Bryman 2011, s. 194f, 392ff, 434). Orsaken till att vi inte endast intervjuat lärare är för att vi velat få med perspektiv från de som är mer ansvariga för förändringar inom skolan och vice versa.

Även om vårt urval inte ger ett generaliserbart resultat likt en kvantitativ metod, kan fynden i vår studie kopplas till tidigare forskning eller utgöra en språngbräda för framtida studier (Bryman 2011, s. 329). I kvalitativ forskning är inte heller representativitet lika viktigt som i en kvantitativ studie, eftersom målet är en ingående analys av deltagarnas uppfattning om ämnet. Där kvantifierbar forskning kan generera generaliseringar kan kvalitativ ge en kontextuell förståelse, på samma gång som det går att argumentera för att en kvalitativ metod kan göra måttliga generaliseringar (Bryman 2011, s. 370ff).

De informanter som vi intervjuat har vi valt att kalla Anders, Isabella, Sebastian och Karin. Anders och Karin arbetar som biträdande rektorer medan Sebastian och Isabella arbetar som lärare. Anders, Isabella och Sebastian arbetar alla tre på högskoleförberedande gymnasieskolor, medan Karin arbetar på en yrkesförberedande gymnasieskola. Alla fyra arbetar dock i samma sydsvenska stad och har alla omkring tjugo års, eller mer, erfarenhet av läraryrket.

Vår uppsats ämnar inte undersöka om det finns skillnader mellan gymnasieskolors inriktningar, eller huruvida de är högskoleförberedande eller ej, och om detta påverkar arbetet med SSR. I vårt resultat och vår diskussion ämnar vi dock förhålla oss till detta.

5.1.2 Semistrukturerade intervjuer

Baserat på våra forskningsfrågor arbetade vi fram en intervjuguide (Se bilaga 1, Intervjuguide) (Bryman 2011, s. 419). Frågorna i guiden var därmed utformade utifrån i förväg uttänkta teman, men så pass breda att informanten skulle kunna lyfta vad den tyckte var viktigt. Intervjun är semistrukturerad med målet att gynna en flexibel intervju, eftersom vi låtit informanten utveckla ämnen utifrån följdfrågor där den fått belysa vad den tyckt varit värt att lyfta (Bryman: 2011, s. 415). I vår utformning av guiden såg vi också till att inleda med bakgrundsinformation både för syftet att samla information men också för att inleda med konversationsstartare (Bryman 2011, s. 419f, 422, 213).

5.1.3 Genomförande

Vi har hanterat vårt material och informerat våra informanter om studien och deras deltagande utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer om etisk forskning (Vetenskapsrådet 2017). Inför och vid inledningen av intervjutillfället har vi beskrivit vår studies utformning och syfte. Vi har bett om en underskrift för samtycke att delta, samt informerat om att informanten anonymiseras och kan dra sig ur närsomhelst under processen (Bryman 2011, s. 212). Informanterna har även fått behålla en kopia av samtyckesblanketten innehållande samma information, samt våra kontaktuppgifter (se bilaga 2).

Intervjuerna har spelats in, samtidigt som vi antecknat. Den ena av oss har lett intervjun, så att den andra kunnat föra mer detaljerade anteckningar och ställa eventuella följdfrågor som den andra inte lyft. Vi har spelat in intervjuerna i varsin app på våra telefoner, vilken endast gått att nå med ett lösenord. Intervjuerna har sedan transkriberats.

Eftersom vi i vår analysmetod velat kunna titta på hur informanterna uttalat sig om ämnen valde vi att transkribera intervjuerna näst intill fullständigt. Vi valde att inte skriva ut meningsutfyllnader som "eh", men har varit noggranna med att lyfta eventuella tveksamheter när vi lyssnat igenom våra inspelningar. Genom att transkribera

intervjuerna lärde vi även känna vårt material väl. (Bryman 2011, s. 228f) Under transkriberingarna anonymiserade vi information som skulle kunna röja informanternas identitet eller arbetsplats. Uppgifter som kunnat bryta informanternas anonymitet har förvarats lösenordsskyddat. Samtliga transkriberingar förstörs efter att uppsatsen blivit godkänd. Vi är medvetna om att detta innebär att ingen i efterhand kan kontrollera våra resultat mot transkriberingarna, men har tagit ett beslut att det med tanke på uppsatsens nivå är bättre att prioritera praktiskt skydd av anonymitet.

5.2 Tematisk analys

Eftersom vår teori för analys rör sig inom en diskursiv förståelse av hur policy tolkas (se avsnitt 4), vill vi understryka att även vi rör oss inom en konstruktionistisk förståelse av vad vi studerar. Vi analyserar vad informanterna uttryckt, samt deras tolkningar av arbetet med SSR, värdegrund eller likabehandling. Vad vi analyserar är alltså "ett urval av flera tänkbara beskrivningar" om ämnet (Bryman 2011, s. 475).

Det finns ingen enhetlig specifik process för tematisk analys (Bryman 2011, s. 530). Vårt tillvägagångssätt har varit att sortera informanternas citat utifrån teman som berör våra forskningsfrågor, men vi har samtidigt försökt uppmärksamma repetitioner i materialet, likheter och skillnader mellan vad som sagts i intervjuerna, kausalitet i begreppsanvändning, samt reflektioner över vad våra informanter inte lyft i sina svar (Bryman 2011, s. 529).

Initialt gav vi alla teman namn och färger, samt underkategorier. Exempelvis skapade vi temat "förutsättningar för arbete med SSR" med underteman "styrkor" och "svagheter". I en sammanställning kunde dessa citat sedan plockas ut och hjälpa oss att svara på frågor om vad som hämmar respektive gynnar arbetet med SSR. Ett annat huvudtema var "positioner/roller" vilka vi analyserade i ljuset av policy enactment theory. De citat som motsvarade positioneringar, både hos informanten och andra aktörer de nämnde, sorterade vi sedan in i ett schema över aktörsroller. De aktörsroller vi kategoriserat utifrån hur de omnämnts av informanterna innebär en sorts tvåstegstolkning; det är från informanternas utsagor vi funnit andra aktörsroller än deras egna. De aktörsroller vi funnit i denna tvåstegstolkning utgör dock inte den tyngsta delen av vår analys, utan är mer ytliga, funktionella eller symboliska roller vilka hjälpt oss att förstå vad våra informanter behöver förhålla sig till. Tyngden i vår analys ligger alltså på informanternas aktörsroller.

Sammantaget har denna analysmetod, där cirka femton olika teman och underteman kodats ur intervjuerna, inneburit att vi fått en empirinära grund för vår analys. Efter denna första analys har vi sedan sammanställt större drag vilka kommit att utgöra vårt resultat och därefter diskussionsunderlag. Innan vi presenterar vår analys vill vi dock beskriva hur vi gått tillväga för att kunna finna svar på våra forskningsfrågor i samtliga intervjuer.

Ett viktigt fynd är nämligen att två av fyra informanter – Karin och Isabella, inte arbetar med SSR (se resultatdelen/diskussionsdelen för diskussion om detta). Därför kunde de intervjuerna inte på samma sätt som de andra ge oss svar på forskningsfrågan om hur de tolkar kunskapsområdet. Däremot kunde vi diskutera vad de kände eller inte kände till om SSR, samt övrigt arbete med värdegrundsarbete och sexualundervisning.

Dessa två intervjuer (med lärare Isabella och biträdande rektor Karin) ger oss underlag att diskutera varför skolor inte arbetar med det nya kunskapsområdet, men utgör också jämförelsematerial kring hur berörda positionerar sig i relation till policyarbete som berör värdegrundsarbete. Trots att dessa informanter inte arbetar aktivt med SSR, har vi ändå analyserat deras aktörsroller, och andra aktörsroller de nämnt i intervjun, i relation till värdegrundsarbete som berör sexualundervisning eftersom vi då fått fler teoretiska förklaringsmodeller. De två intervjuer med informanter som arbetar med SSR (biträdande rektor Anders och lärare Sebastian) kan i större mån belysa vad som gynnar arbetet med den nya policyn, men också svara på vad som hämmar arbetet. Vad vi funnit här är grunden för hur vi valt att applicera våra kategoriseringar från policy enactment-teorin. De aktörsroller vi funnit har sedan fått utgöra basen för hur vi jämfört aktörsroller vi identifierat i de andra två intervjuerna. Samtliga intervjuer kan utöver detta även ge oss perspektiv på hur värdegrundsarbete och sexualundervisning behandlas idag och historiskt. Vi analyserar alltså vår forskningsfråga om vad som hämmar respektive gynnar arbetet med SSR med hjälp av att analysera aktörsroller och positioneringar i relation till SSR som policy och informanternas tolkningar av denna, men också genom att analysera aktörsroller hos de vars arbete berör sexualundervisning genom likabehandlings- och värdegrundsarbete, samt genom att se till kontextuella aspekter.

6. Resultat

Upplägget på följande presentation av vårt resultat är att genomgående presentera svar på forskningsfrågan “Hur tolkar gymnasielärare och biträdande rektorer kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer?”. I de aktörsroller vi funnit, som utgör svar på vår forskningsfråga “Vilka positioner intar verksamma inom skolan i relation till kunskapsområdet?” tydliggör vi hur dessa aktörer tolkar SSR, samt hur de förhåller sig till andra aktörsroller de påtalar. Därefter sammanfattar vi våra fynd och svarar på frågan: “Vad motiverar respektive hämmar arbetet med det nya kunskapsområdet?”

6.1 Informanternas aktörsroller

Alla fyra informanter är på olika sätt *berättare* och *översättare* när de beskriver hur skolorna arbetar med SSR eller värdegrundsarbete som berör sexualundervisning. De tar dock dessa roller utifrån olika positioner - som *entreprenörer*, *översättare*, *verkställare* och *entusiaster*. I deras berättelser om eller tolkningar av arbetet med SSR eller sexualundervisning går det att notera narrativ om hur de definierar skolan i relation till elevgruppen och dess styrkor och utmaningar men också till lärarkollegiet och skolans kultur. Vi gör en närmare diskussion om dessa narrativ i avsnittet om situerad kontext nedan (avsnitt 6.4), men ska här närmare presentera våra informanternas direkta roller i relation till policyn SSR eller värdegrundsarbetspolicys som berör sexualundervisning (Tabell 2).

De två biträdande rektorer vi intervjuat är i sina yrkesroller *verkställare* av policy. Biträdande rektor Karin har vi främst identifierat som iscensättare av denna roll, eftersom hon vid flera tillfällen under intervjuens gång visat sig både överblicka och verkställa policy, på samma gång som hon framhållit vissa specifika ämnen inom värdegrundsarbete som berör sexualundervisning och hur dessa är viktiga för arbetet på skolan, som att arbeta mer med transfrågor. Karin ger exempel på hur hon pratat med elever om hur hon själv skulle stötta ett eget barn som var transexuell, men lyfter framförallt andra lärares individuella arbete med frågan (se vidare avsnitten om entusiaster samt utmaningar för en diskussion om detta). I sin egen analys av värdegrundsarbetet på skolan är hon mycket reflekterande och visar en djupare förståelse för de strukturer som påverkar arbetet, samtidigt som själva arbetet beskrivs ganska uppordat. Vi vill med det sagt lyfta hennes stora kunskapsbas, och samtidigt förklara varför vi landat i att hon främst iscensätter rollen *verkställare* i relation till värdegrundsarbete som berör sexualundervisning.

Biträdande rektor Anders är utöver *verkställare* även en *entreprenör*, eftersom han arbetar aktivt och kreativt med SSR i sin delaktighet att driva skolans arbete med denna policy. Han ställer sig öppen inför att lära sig mer om området, på samma gång som han utvärderar arbetet med detsamma. Till exempel pratar han vid flera tillfällen om hur de i sitt arbete med SSR inte själva ska skapa nya exkluderande normer, exempelvis genom

att förutsätta att alla ungdomar vill vara sexuellt aktiva. I sin ansvarsroll som biträdande rektor och verkställare reflekterar han också mycket över vilka lärare som väljer att engagera sig i SSR och vilka som inte gör det, och hur han i sin roll ska bemöta detta (se avsnitt om entusiaster och kritiker för en diskussion om detta). Vi har valt att kalla honom entreprenör för att han är drivande i arbetet med SSR.

Vi menar att lärare Sebastian är både *entreprenör* och *entusiast*. Han beskriver hur hans eget intresse för likabehandlingsfrågor lett till att han idag har extra ansvar för att implementera SSR på skolan. Samtidigt som han som entreprenör ges möjlighet att identifiera sig med SSR som policy, är han entusiast i den mening att han får engagera sig i eleverna och utvecklas kreativt. Både biträdande rektor Anders och lärare Sebastian tolkar och översätter policyn om SSR så att den kan omsättas till meningsfulla handlingar. Det gör även Sebastian till *verkställare*.

Lärare Isabella har vi främst kategoriserat som *entusiast*, då hon är en av skolans mest drivande lärare i arbetet med likabehandling. Skolan hon arbetar på har som sagt inte påbörjat arbetet med SSR, varför vi inte kan kalla henne entreprenör för denna specifika policy på samma sätt som informanterna ovan. Vi är dock övertygade om att hon skulle vara drivande även i arbetet med SSR om skolan hade tagit initiativ till detta (se vidare diskussion om utomstående och vad som hämmar och motiverar arbete med SSR). Då Isabella är så pass engagerad i arbetet med likabehandling blir hon dock en medskapare av narrativet både som *berättare* och *översättare* av policy eller i arbetet med likabehandling.

Slutligen går det att se alla informanter som aktörsrollen *kritiker*, när det i materialet förekommer kritik riktad mot lärares och rektorers generella arbetsbelastning eller ifrågasättande av Skolverkets tanke med varför eller hur SSR ska integreras i alla ämnen.

Tabell 2. Sammanfattning av informanternas aktörsroller och positioneringar

Informanter	Aktörsroller/positioneringar
Karin	Verkställare, berättare, översättare, kritiker
Sebastian	Entreprenör, entusiast, verkställare, berättare, översättare, kritiker
Anders	Verkställare, entreprenör, berättare, översättare, kritiker
Isabella	Entusiast, berättare, översättare, kritiker

6.2 Informanternas tolkningar av SSR

Att två av informanterna är obekanta med det nya kunskapsområdet medan två av informanterna påbörjat arbete med SSR innebär att vi inte kunnat hitta ett uttömmande svar på vår forskningsfråga utifrån allt material. Däremot är det faktum att endast hälften av våra informanter arbetar med SSR ett fynd i sig. Vi kommer att diskutera detta närmare i vår diskussionsdel nedan (avsnitt 7). Här ska vi fokusera på hur de som arbetar med SSR

tolkar policyn, samt hur de andra informanterna tolkar policyn utifrån vad de vet om den eller i relation till liknande arbete, såsom värdegrundsarbete.

I både biträdande rektor Anders och lärare Sebastians arbete med SSR finns en tolkning av policyn där de kommit fram till att elevperspektivet behöver vara grundläggande för hur arbetet ska gå till. De menar båda att det inte går att undervisa i området om skolan inte först vet vad eleverna behöver. I planerna för hur arbetet ska omsättas finns därför en undersökning av och diskussion om hur eleverna förhåller sig till de ämnen kunskapsområdet behandlar. Att involvera eleverna i arbetet med just SSR är inget som explicit uttrycks i styrdokumentet (SKOLFS 2021, s. 9). Där finns bara en skrivelse om elevens allmänna inflytande över sin utbildning, däremot anger Skolverket elevdelaktighet som framgångsfaktor i sitt stödmaterial (Skolverket 2023a). Vi menar därmed att det ligger en tolkning i hur pass mycket utrymme dessa informanter gett elevperspektivet.

Utifrån detta pratar Anders och Sebastian sedan om hur själva arbetet påbörjats och ska fortgå. Här talar båda både om hur utomstående aktörer (se avsnitt 6.5), fortbildning och arbetslagsarbete utgör viktiga moment i arbetet. De har dock delvis olika bilder av vad som kan krävas av läraryrket, troligtvis utifrån sina olika positioner som *verkställare* och *entusiast*. Medan båda identifierar att det finns en utmaning i att alla lärare ska arbeta med området, både utifrån hur pass tvärvetenskapliga ämnen lärarna redan har – där de delvis redan är förberedda på att exempelvis koppla samman litteratur och samhälle – eller lärares intresse och nivå av bekvämlighet inför att samtala om ämnet, har de olika perspektiv på hur denna utmaning kan bemötas. När vi frågar om hur ämnet skulle kunna integreras i de olika ämnena menar Anders, vad vi tolkar är utifrån hans position som verkställare och biträdande rektor, att han inte kan gå in och peta i lärarnas undervisning. Han talar vid upprepade tillfällen om en helhetsbild, där det större perspektivet innebär att alla elever får den undervisning de har rätt till, även om någon lärare inte arbetar med kunskapsområdet. Sebastian understryker i stället hur en policy inte bara kan gälla några få: “Jag säger inte åt vissa av mina barn att ta bort tallriken, utan alla måste ta bort tallriken oavsett ålder. Kanske fånig liknelse, men...”. I helhetsperspektivet Anders pratar om framgår det dock att han i slutändan tror att det endast är några individer som inte kommer arbeta med området, förutsatt att skolan lägger upp en plan som innebär att arbetet implementeras helt. Vi kommer att diskutera utmaningen med att alla lärare ska bedriva undervisning som berör kunskapsområdet nedan, men ville här visa på hur det finns en viss skillnad i hur pass forcerande entreprenören/entusiasten är i sin tolkning jämfört med verkställare/entreprenören.

Denna skillnad ska dock inte överdrivas. Informanterna pratar båda två om hur arbetet med SSR måste introduceras på ett kreativt och icke-tvingande sätt till lärarkollegiet. Det finns alltså en tolkning hos dem båda att fler kommer kunna arbeta med kunskapsområdet

om de får frågan “Vad kan du göra?” i stället för “Detta ska göras.” Lärare Sebastian understryker också att lärare kan arbeta med SSR på mentorstiden som är avsatt med eleverna:

[Vi har] tagit fram mycket metodmaterial som riktar sig till mentorstiden [...] och min målsättning är att vi ska servera lärarna i så stor utsträckning som möjligt, så att; ”det här är samtyckeslagen”, så får man allting liksom, så [läraren] inte behöver dra i varje; ”vad är samtyckeslagen, nu ska jag ta reda på det också”, som blir massa hinder, utan att servera i så stor utsträckning som möjligt. Så även om det inte skulle beröras i de olika ämnena, eller i samtliga ämnena på skolan, så hoppas jag då att det är så att lärare, att mentorer lyfter de här frågorna på mentorstid.

(Sebastian, lärare)

Biträdande rektor Karin är i sin tur inte alls bekant med SSR. Men när vi berättar om hur Sexualitet, samtycke och relationer delvis behandlar sexualundervisning ur ett bredare perspektiv samt att detta ska integreras i fler ämnen kopplar Karin snabbt detta till ett tidigare projekt hon arbetat med för cirka femton år sedan, något vi tror kan härledas till lgy11 (jfr. 3.1.1). Hennes beskrivning av hur de arbetade med att inkludera sexualundervisning i fler ämnen på skolan hon arbetade på då, liknar till stor del hur de informanter som arbetar med SSR beskriver sitt arbete nu. Karin kan alltså, med den erfarenhet och kunskap hon har, snabbt förstå varför och hur SSR skulle komma att fungera. Skulle skolan börja arbeta med det skulle hon troligtvis ta en entreprenörskroll. De utmaningar hon identifierar med arbetet då belyser också liknande utmaningar med att arbeta med SSR nu (se vidare avsnitt 6.5). Hon gör också en bredare koppling till värdegrundsarbete, till exempel då hon kopplar konservativa inställningar till transsexualitet till bland annat religion och hederskultur. Den tolkningen gör även läraren Isabella. Hon påtalar hur religion och hederskultur är en del i det likabehandlingsarbete skolan bedrivit, eftersom det är ett tillägg i styrdokumentet. De har dock inte börjat arbeta eller bekanta sig med SSR på hennes arbetsplats, men när vi pratar om vad SSR innebär säger hon:

Det här med sexualitet är ju lite nygammalt. Det är ju en lite ny formulering där, om samtycke, det har ju inte lyfts fram, men just att man ska undervisa med koppling till identitet och sexualitet, det är ju lite nygammalt. Men Skolverket tänker sig nog en ny kontext här [...]. Jag har inte fått någon information om var jag kan hitta information om detta eller att det är något jag *borde* läst på om, utan nu vet jag [vad ämnet innebär] för att jag jobbar med likabehandling och [...] är intresserad av de här frågorna. Jag använder mig av exempel och samtalar om sexualitet i mina ämnen för att det intresserar mig, men så ska det ju inte vara – det kanske finns nån som tycker att det är jättebehagligt och som undviker det för att ”jag inte fått någon fortbildning i det och vet ingenting om det” och då får de eleverna aldrig möta de här frågorna för att man själv inte känner sig bekväm.

(Isabella, lärare)

I sin tolkning identifierar hon alltså liknande utmaningar som övriga informanter (se vidare diskussion om dessa utmaningar i avsnitt 6.5) på samma gång som hon är insatt i att behandlingen av samtycke utgör en skillnad jämfört med den förra läroplanen. Samtidigt berättar hon om temadagar skolan haft som behandlat just samtycke och är alltså inte obekant med att arbeta med detta.

Sammantaget gör alltså både Karin och Isabella tolkningar av SSR kopplat till de erfarenheter de redan har, vilket innebär att de landar nära Anders och Sebastian i att förstå de styrkor och utmaningar som finns i att arbeta med SSR. Däremot känner de inte till Skolverkets material om kunskapsområdet.

6.3 Identifierade aktörsroller

I det här avsnittet presenterar vi de aktörsroller som figurerar i vårt material när de blivit omnämnda av våra informanter. Dessa aktörsroller är *mottagare*, *kritiker* och *utomstående* och är alltså inte personer vi mött eller intervjuat, utan är roller eller positioneringar våra informanter förhåller sig till. Nedan redovisas på vilket sätt de framträder i materialet, vilket också utgör svar på hur våra informanter tolkar SSR.

Aktörsrollen *mottagare* återfinns i materialet i form av omnämnda kollegor till intervjusubjekten, där de oftast omnämns som personer vilka inte arbetar aktivt med kunskapsområdet och som därmed inte besitter samma kunskap som de som är involverade i policyarbetet. När mottagarrollen figurerar i materialet sker det ofta i relation till att brister i formell kompetens relaterad till undervisning inom kunskapsområdet påpekas, något som framkommer under samtliga intervjuer. Sebastian påtalar att det är en av policyarbetets svagheter: "Svagheten är väl att alla inte är utbildade inom detta, [...] alla lärare [...] är inte bekväma med att diskutera de här sakerna i ett klassrum." Detta tolkar vi dock inte som kritik mot kollegorna i sig utan som ett sätt att påtala brister sett till arbetet med implementeringen, ofta med hänvisning till att Skolverkets direktiv inte anses vara tillräckligt tydliga – att lärare förväntas ta sig an en roll vilken de inte fått utbildning inom. Kollegor till intervjusubjekten som omnämns kan alltså förstås som *mottagare* eftersom de kan sägas stå utanför det sammanhang som framför allt Anders, Isabella och Sebastian ingår i, där det gemensamma sammanhanget är att de alla tre aktivt arbetar med likabehandling och därmed besitter information och kunskap vilken de som står utanför inte har tillgång till förutom när de får ta emot och ta del av information.

Mottagarrollen framträder även då intervjusubjekten pratar om personer som på olika vis kopplas samman med att ha en kompetens inom att arbeta med frågor relaterade till kunskapsområdet, såsom skolkuratorer och skolsköterskor. Vi menar att dessa skolkuratorer och skolsköterskor utgör en form av *utomstående* eftersom de inte är delaktiga i det dagliga arbetet med SSR, men däremot erbjuder mottagare sin expertis.

Detta framgår tydligt under intervjun med biträdande rektor Karin: “Vi har ju kuratorer och skolsköterskor som är jättebra på det, som man kan ta med in i en lektion. [...] För man ska inte göra det själv och känna sig obekvämt, eller att man inte kan svara på frågorna, eller att det blir fel diskussion utav det.” Mottagarrollen kan på så vis sägas vara passiv och beroende av sin omgivning, men samtidigt kan den sägas spegla delar av lärarrollen då lärare ständigt får agera mottagare av ny information och nya direktiv.

Andra sätt som kollegorna till intervjusubjekten omnämns går att koppla till aktörsrollen *kritiker*, där de i intervjumaterialet framställs som kritiska till eller skeptiska inför att ta sig an kunskapsområdet. De beskrivs antingen uttrycka missnöje eller ointresse, men samtidigt påtalar samtliga informanter att kritiken sällan sägs rent ut, utan snarare ofta sker genom en form av passivitet, varför de därför kan benämnas som *passiva kritiker*. Ofta omnämns de i samband med att entusiasterna samtidigt omnämns, som under intervjun med Anders: “Vissa ser det som naturligt och jobbar redan på det här sättet, medan andra kanske känner att ‘Ja, nu kommer de här igen och ska försöka få in [något nytt], men det går inte i kemi””.

Aktörsrollen *utomstående* framträder i materialet i form av att informanterna hänvisar till externa personer eller verksamheter som på olika vis har en direkt eller indirekt påverkan på arbetet med kunskapsområdet. Anders nämner exempelvis en forskare vid ett universitet som inlett ett samarbete med skolor i relation till arbetet med SSR, vilket han benämner som spännande då han menar att forskaren kan hjälpa till med det fortsatta arbetet med SSR.

Den vanligaste utomstående aktören att omnämnas är dock Skolverket, som framträder under intervjuerna med samtliga informanter. Myndigheten omnämns både i positiva och negativa ordalag, där det som framhålls som positivt bland annat anges vara att kunskapsområdet skrivits fram tydligare i läroplanens inledande delar och att SSR ska fungera ämnesintegrerat och ämnesöverskridande, medan det negativa ofta handlar om att policyn upplevs ha “kastats in” utan att Skolverket har gett skolorna klara direktiv gällande hur det ska implementeras, eller som Isabella säger: “[...] jag tänker att Skolverket har ju också ett ansvar – man kan ju inte bara kasta in någonting utan att komma med ett material där man utbildar personalen”. Intressant nog framkommer det i vårt analysmaterial olika medvetenhet om den information och det stödmaterial som Skolverket gett ut relaterat till SSR, där Anders i position som biträdande rektor och verkställare i stället känner till materialet, då han säger att det finns “[...] jättemycket information [om SSR] på Skolverket [hemsida]”.

Övriga utomstående aktörer som omnämns är kommunen och organisationer såsom RFSL och RFSU, som då omnämns ha ordnat kurser och föreläsningar. Under intervjun med Sebastian lyfter han att det kan finnas en poäng med att skolor bjuder in föreläsare som antingen kan fortbilda personalen eller föreläsa för elever – åtminstone när det gäller lite

mer komplexa frågor såsom hur man kan samtala med elever om exempelvis pornografi. Han menar dock att arbetet med SSR inte enbart kan bestå av enskilda temadagar där föreläsare bjuds in, men att det kan ses som ett komplement till övrigt arbete, vilket även ligger i linje med vad Skolverket föreskriver.

6.4 Kontexterna för SSR

Den situerade kontexten, som berör skolans historia och elevsammansättning, är omedelbart närvarande i våra intervjuer. Samtliga informanter berättar om skolorna och bygger det narrativ som arbetet rör sig inom. Sebastian nämner att han relaterat till kunskapsområdet och värdegrundsarbetet initierat ett projekt där skolans elever fått definiera vilka värden de menar att just deras skola står för, detta då han ville belysa de föreställningar som historiskt sett funnits och som enligt honom till viss del fortfarande finns om skolans kultur. Han säger: “[T]ittar man utifrån och in så tror jag att många känner att det här inte är en skola för alla, så att vi måste liksom jobba både med den inre föreställningen [om skolans kultur], men också hur den riktar sig mot [kommuninvånarna] eller liksom de som befinner sig i [skolans] närhet.”

Liknande, vad som kan ses som självrannsakan, framkommer under intervjun med Isabella. Hon påtalar att skolan hon arbetar på har en homogen elevsammansättning som inte är representativ sett till stadens befolkning, och säger att “[d]et finns folk som byter skola här för att man har slöja eller för att man känner att man inte kan identifiera sig med nån på den här skolan, så även om man vill säga att ‘här får man va som vill’ så är det ju med modifikation. Så det finns ju saker att arbeta med”.

Samtidigt framträder det hos både Sebastian och Isabella ett narrativ som positionerar sig på ett särskiljande vis, vilket under intervjun med Sebastian framkommer då han säger att de [skolan han arbetar på] “kommit längre än andra skolor” sett till värdegrundsarbetet och arbetet med SSR, och där Isabella beskriver både sina kollegor och elever som “våldigt medvetna” samtidigt som hon säger: “Jag är helt övertygad om när jag pratar med kollegor på andra skolor att det där är mycket mer minerad mark.” Under intervjun med Isabella framkommer även ett resonemang kring att värdegrundsarbetet inte görs på grund av ett på skolan synligt behov, utan i stället är något som sker naturligt och som kan ses som ett plus i kanten, något som kopplas till elevernas redan utvecklade medvetenhet : “Det här [är] elever som kommer att arbeta med detta i sina liv sen, jag tänker att de kommer bli akademiker och många kommer få fina positioner i samhället, och att då bli ännu mer medvetna och pålästa det är ju bara någonting positivt.”

Elevgruppen och dess framtida arbetssituation benämns även under intervjun med Karin. Eftersom skolan hon företräder är en yrkesförberedande gymnasieskola är den arbetsrelaterade verkligheten utanför skolans dörrar en naturligt inkluderad del av undervisningen, något hon återkommer till under intervjun. Hon påtalar hur skolan aktivt

arbetar med att prata med eleverna om arbetsplatskulturer och frågor som berör diskrimineringsgrunderna, och att prata om "rättigheter och skyldigheter", då relaterat till elevernas framtida arbeten och yrkesliv. Hon beskriver hur värdegrundsarbetet därför ofta vävs in på ett naturligt sätt, då diskussioner om acceptabelt och oacceptabelt beteende relaterat till arbetsplatser ofta uppkommer i samband med elevernas arbetsplatsförlagda lärande (APL). Hon berättar att hon i samband med elevers APL exempelvis har fått markera när elever uttryckt sig kränkande om sexuella minoriteter eller normbrytande familjekonstellationer: "Så sa jag det då att 'det här måste ni lära er, [...] man får lov att tycka vad man vill [...], men man får inte lov att uttrycka sig så.' Och absolut inte när man jobbar på offentliga platser.". Samtidigt framträder vikten av ett värdegrundsarbete då hon berättar om elever som under sina APL-perioder exempelvis blivit utsatta för sexuella övergrepp. I relation till detta påtalar hon vikten av att inte enbart betona elevers skyldigheter utan även deras rättigheter.

Sett till den professionella kontexten, som berör lärares värderingar, policyhantering och engagemang, framgår det i analysmaterialet att samtliga informanter pekar på vikten av engagemang i lärargruppen för att åstadkomma förändring. Anders diskuterar huruvida han som skolledare ska ställa krav på att alla medarbetare deltar i policyarbetet eller ej, men säger samtidigt att det "kanske ibland [är] enklast att jobba med de som vill driva åt ett visst håll, och sen kan de andra haka på. Och det handlar väl om hur en skola är organiserad, vilken kultur som finns på skolan. Vi har valt att jobba med de som är intresserade". Han påtalar samtidigt de risker som finns gällande att arbetet förläggs till ett fåtal engagerade personer, exempelvis att arbetet då blir sårbart för förändring sett till personal som slutar (vilket vi belyser närmare i avsnitt 6.5.1).

Under intervjun med Isabella pratar hon om skolan hon arbetar på som en arbetsplats som har ett utbrett engagemang i personalgruppen. Att arbeta med värdegrundsuppdraget säger hon är "nästan som att slå in öppna dörrar. Det är väldigt välkommande och enkelt". Då hennes skola som nämnts ännu inte påbörjat arbetet med SSR diskuterar hon vad som eventuellt skulle kunna bli ett hinder, varpå hon påtalar att det inte är bristen på engagemang som skulle kunna fungera hämmande, utan avsaknaden av tid, resurser och utrymme i tjänsten:

Så jag känner att det finns en väldigt kompetens och engagemang i kollegiet, men det finns inte utrymme för det helt enkelt. Så det i kombination med vad skolledningen satsar på och ger för förutsättningar – det skulle jag säga är helt avgörande för vilken skola man får.

(Isabella, lärare)

Den materiella kontexten, som handlar om budget och skolors fysiska lokaler, är påtaglig i analysmaterialet. Den framkommer tydligt när informanterna pratar om de hinder och utmaningar som kan sägas sammankopplas med policyarbetet, där ord som "resurser", "satsningar", "tjänstefördelning" och "arbetsbelastning" är återkommande ord. Under

intervjuerna framkommer ett tydligt förgivettagande av att vi som lärarstudenter redan är medvetna om lärarnas arbetsbelastning, vilket ofta sker i samband med att informanterna poängterar att det inte går att trycka in en till policy om inte resurser ges till denna. Den materiella kontexten sammanflätas på så vis med den externa, som handlar om Skolverkets, kommunens och Skolinspektionens påverkan på skolan, då lärarnas arbetsbelastning inte kan förstås utan att se till yttre faktorer såsom utbildningspolitik och direktiv från Skolverket.

6.5 Förutsättningar för att integrera SSR

I vårt material har vi funnit flera gynnande och hämmande aspekter för arbetet med SSR som policy. Dessa aspekter utgör olika sidor av svaret på vilka förutsättningar som krävs för att bedriva arbetet med SSR identifierbara i vårt material. Avsnitten nedan beskriver hur ansvarsfördelning, fortbildning och styrning uppifrån är viktiga faktorer för att skapa ett långsiktigt och hållbart arbete med SSR. Vi kan konstatera att ett stort ansvar över att driva policyarbete eller likabehandlingsarbete hamnar hos *entusiaster* eller *entreprenörer*. Det är när skolledningen som *verkställare* involveras som arbetet kan ta fler steg i att omsättas, eller när Skolverket eller kommunen som *utomstående* initierar fortbildning eller avsätter budget och tid för arbetet.

6.5.1 Eldsjälarna och ansvarsfördelningen

Alla fyra informanter menar att de som främst engagerar sig i policy är "eldsjälarna", vilka vi likställer med aktörsrollen entusiaster. Arbetet med SSR som policy eller med värdegrundsarbete som berör sexualundervisning hamnar alltså hos de som redan är politiskt eller socialt engagerade i frågorna. De tar sig inte an arbetet för att de är ombedda att göra det, för att tid avsätts till det eller för att de får högre lön. Sätt att bemöta risken med att engagemanget för den här typen av arbete främst landar på specifika personer diskuteras av biträdande rektor Anders, när vi frågar vad som är den främsta utmaningen i arbetet med SSR:

Det är just att få ihop alla delar till en helhet. Att göra en inventering på behov, inventering på möjligheter, vad man kan göra. Och att försöka skapa något som går – jag skulle säga – över tre år. För det är bra att ha en plan. Och den är ju bra att ha för att det är människor som slutar och börjar, så att man ska kunna kopplas in i det där arbetet. För att det landar ibland i skolans värld att det är enstaka personer som gör detta och så måste man ersätta just den kompetensen. Men om man kan fånga in och planera den här utvecklingen från årskurs ett till årskurs tre då är det jättebra. Det är den utmaningen jag skulle säga [är det främsta]. Att hitta ett arbetssätt på skolan i stället för att enskilda lärare har olika arbetssätt.

(Anders, biträdande rektor)

Att *verkställare* inte kan sätta direkt press på alla lärare att involvera SSR i sin undervisning går att förstå som en taktik för att skapa ett helhetsarbete där ansvaret inte

läggs på specifika eldsjälur. Relaterat till eldsjälur och intresse är också informanternas konstaterande att det faller sig mer naturligt att ämnesintegrera i vissa ämnen än andra, medan detta i slutändan kan påverka huruvida eleverna får en likvärdig utbildning. De ämnen informanterna menar redan har mer kunskap för att ta in SSR är historia, svenska, religion och samhällskunskap, vilket kontrasteras mot matematik, kemi eller praktiska ämnen som bygg- eller vårdämnena.

Som vi redan påtalat i avsnittet om kontexter ovan ser informanterna dock möjligheter för hur exempelvis praktiska ämnen kan inkorporera SSR, som där Karin menar att de i och med sina samtal om arbetsplatskulturer exempelvis kan prata om attityder och fördjupa diskussioner om inkludering. Samtidigt finns en viss skepsis till möjligheten att faktiskt integrera det i alla ämnen, och en frågeställning om det i slutändan är okej att det inte görs:

Matte, ja det kanske inte är självklart. Sen undrar jag väl också lite att när man kommer med den här typen av generella ämnen som ska införas överallt, så kan man ju fundera över om det verkligen är det mest pragmatiska att göra i alla ämnen, är det ens meningsfullt att bara göra det för sakens skull? Alltså på nåt vis får det ju inte bli ett självändamål, utan man får ju vara lite förnuftig själv och tänka till. Det kanske räcker att man lyfter upp det här i fem-sex andra ämnen, det blir kanske inte bättre av att pressa in det i matematik liksom, tänker jag. Det viktiga är väl kanske att tänka att eleverna får det nånstans och att man på nåt vis ändå förhåller sig till det.

(Isabella, lärare)

I ett liknande resonemang tar Anders upp frågan om utbildningens likvärdighet:

Ser jag våra samhällselever och om jag skulle sätta dem i relation till naturvetenskapseleverna så skulle det vara en skillnad. Frågan är om det räcker ändå, eller om skillnaden är problematisk. Men jag ser att vi driver det här arbetet bra. Men det kanske finns risk att några inte får lika mycket del av det [som] andra.

(Anders, biträdande rektor)

Möjligheten att involvera arbetet i sin karriär kan ge en annan tyngd och fokus på arbetet. Isabella talar till exempel om hur hon har bra stöd från sin chef för att bedriva likabehandlingsarbete, på samma gång som skolledningen inte informerat henne om SSR (se vidare avsnitt 6.5.3). Sebastian har i sin tur blivit tilldelad extra tid för SSR inom sin tjänst, där möjligheten att få göra "policy career" också kunde vara en gynnande faktor för arbetet, även om just Sebastians avsatta tid snarare går att analysera som en del i att skolledningen har budgeterat för en entusiast (se avsnitt 4.1.2 samt 6.5.3).

6.5.2 Fortbildning och formell kompetens

Relaterat till varför det faller sig mer naturligt för vissa ämnen än andra att behandla SSR har samtliga informanter tagit upp att det krävs att lärare känner sig bekväma i att undervisa i de ämnen SSR behandlar. Här pratar informanterna både om omnämnda

naturkunskaps- eller bygglärare, men också om de som redan har ett intresse för värdegrundsarbete. Karin menar att det kan bli fel utfall när en lärare som inte är beredd på elevernas mottagande lyfter ämnet, oavsett lärarens egna engagemang. Fortbildning behöver därmed innefatta både en kunskapsbas och didaktiska format, dels för att göra lärarna trygga i ämnet dels för att de ska veta hur de kan bemöta elevernas frågor eller attityder.

Fortbildning behövs alltså inte bara för de som inte nödvändigtvis har samma intresse eller inte ser sin roll i arbetet. Våra informanter menar att de som redan arbetar med värdegrundsarbete också behöver utveckla sina kunskaper:

Man vill ju inte komma in som en gammal tant och så här: 'Titta på det här exemplet!' liksom: 'Jaa, det var relevant 1990, så här är det ingen som pratar längre och är ingen som förhåller sig till det på det här sättet' och man vill inte heller: 'ah, kolla vad hippt och häftigt', man vill ändå känna sig lite bekväm i det man gör.

(Isabella, lärare)

Lite skämtsamt sa jag så här [när SSR introducerades] att 'ja, men det förutsätter nästan att vi är sexologer' och det är givetvis en överdrift, men helt plötsligt så ska vi kunna behandla frågor som eleverna kanske vill veta utan att ha den formella kompetensen.

(Sebastian, lärare)

6.5.3 Styrning uppifrån, arbetsbelastning och prioriteringar

Samtliga informanter menar också att det behövs tryck uppifrån eller utifrån för att arbetet på skolorna ska ta fart. Det handlar alltså om att få förutsättningar från *verkställare* inom skolan, som skolledningen, men också från *utomstående* som kommunen eller Skolverket (och i slutändan regeringen, se diskussionsdel om skolan som politiskt fält). På frågan om vad som är den främsta utmaningen med att integrera SSR säger Isabella:

Spontant skulle jag säga arbetsbelastning och tid. Det finns hur många i det här huset som helst som skulle kunna göra en massa spännande, roliga saker om de inte hade varit så belastade i sin tjänstefördelning. Jag känner att det finns en väldig kompetens och engagemang i kollegiet, men det finns inte utrymme för det helt enkelt. Det i kombination med vad skolledningen satsar på och ger för förutsättningar – det skulle jag säga är helt avgörande för vilken skola man får.

(Isabella, lärare)

Att skolledningen behöver planera och skapa en långsiktigt hållbar strategi och avsätta tid för denna påtalas av samtliga informanter. En del i detta är fortbildning för både elever och personalgrupp, vilket informanterna bland annat menar behöver komma utifrån i form som konsulter och föreläsare. Detta för att lärarna ska kunna referera till den gemensamma föreläsningen med eleverna, och inte behöva ta en roll de själva eventuellt inte är bekväma i.

Utomstående aktörer kan alltså generera ett mer informerat arbete med SSR som policy. Här har alla informanter efterfrågat initiativ från Skolverket eller kommunen, på samma gång som de belyst att de ämnen som behandlas måste upplevas som relevanta av skolans aktörer samt ges utrymme för att bearbetas. I skolan kan dessa initiativ sedan fångas upp av aktörer som kan skapa meningsbärande och relevanta aktiviteter av det material som når dem.

De som vi identifierat som *mottagare* eller *kritiker* är delvis mer beroende av information och initiativ från utomstående, men samtidigt av de som arbetar med policyn inom skolan. Det krävs en form av kedjereaktion eller växelverkan, där de som är intresserade av att arbeta med SSR ges tid och resurser, på samma gång som alla på skolan kan nås av det material de behöver. Alla informanter är överens om att det inte räcker med en uppdaterad läroplan, eller med Skolverkets informationsmaterial.

[...]men ja –lagar och förordningar, implementeringar och förändringar i styrdokument ger en signal [men] [...] om det inte satsas eller ges konkreta verksamhetsförankrade förslag så kommer det här bara vara fina ord.

(Sebastian, lärare)

När Isabella pratar om hur Skolverket tenderar att lägga in saker “lite på snedden” påtalar hon också ett annat dilemma lärare upplever i relation till arbetsbelastning och prioriteringar. Hon menar att lärare tenderar att prioritera det absolut viktigaste i sin undervisning, eller det som är mätbart på grund av att det ska redovisas.

Eftersom det inte är så lätt att mäta, det är inget mätbart område och det är inte så lätt att sätta betyg –det är lättare att mäta kunskaper i retorik eller vad det nu skulle kunna tänkas vara för nånting, det är en faktor som skulle kunna göra att man hoppar över det. Det andra är att när det kommer in så där lite på snedden, att man tenderar att pga att kurserna är så pass stofftunga – det är så otroligt mycket man ska hinna med, så när man ska ställning till ett stoff till i en redan stofftung kurs så är risken att man kör på det gamla, man orkar kanske inte hitta på nåt nytt eller man känner att ”jamen jag har redan så mycket att hinna med, hur ska jag också hinna med sexualitet och samtycke?”.

(Isabella, lärare)

En sista kommentar under denna rubrik bör behandla det faktum att arbetet med SSR inte påbörjats på Isabellas eller Karins skolor. I Isabellas fall hade hon och hennes kollegor inte fått information om SSR från skolledningen, och i Karins fall borde hon och övrig skolledning behövt nås av information om denna läroplansförändring från Skolverket. I vårt material kan vi inte finna svar på varför detta inte skett, men en möjlig förklaring sett utifrån policy enactment theory skulle kunna finnas i hur den professionella kontexten påverkas av den situerade. Med andra ord kan en anledning till att skolledningen på Isabellas skola inte har påbörjat arbetet med SSR bero på att de har en självbild av att de redan är medvetna, och därmed inte har uppdaterat sig om styrdokumentet.

7. Diskussion

I denna diskussionsdel kommer vi att ta upp hur vårt resultat kan kopplas till tidigare granskningar av skolors sexualundervisning (7.1). I samma avsnitt kommer vi att koppla resultatet till en historisk kontext. Därefter följer en diskussion om hur skolan används för att lösa samhällsproblem, och ställer frågor om kunskapsrådets chanser att få en given plats i verksamheten (7.2). Därefter reflekterar vi över svagheter och styrkor med vår studie (7.3) och ger förslag på vidare forskning (7.4). Först följer dock en sammanfattning av våra resultat.

Vi har besvarat forskningsfrågan “Vilka positioner intar verksamma inom skolan i relation till kunskapsområdet?” genom att visa hur våra informanter intagit roller som *verkställare*, *entreprenörer* och *entusiaster*, men samtidigt *berättare* och *översättare* och i andra sammanhang *kritiker*. Vi har även svarat på samma fråga genom att synliggöra andra aktörsroller som våra informanter förhåller sig till, som *mottagare*, *kritiker* och *utomstående*, vilka alltså är personer eller positioner omnämnda av våra informanter.

Frågan “Hur tolkar gymnasielärare och biträdande rektorer kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer?” har besvarats med att visa hur våra informanter tolkat påbörjat arbete med SSR eller hur de har diskuterat möjligheter och utmaningar med att arbeta med området utifrån sina erfarenheter med värdegrundsarbete. Deras tolkningar har varit, utöver förståelsen för att policyn ska ämnesintegreras, att skolor behöver anta ett helhetsgrepp om kunskapsområdet, där de ämnen som är tvärvetenskapliga betraktas vara de som kunskapsområdet främst kan inkorporeras i. Mentorstiden och temadagar med inbjudna föreläsare nämns även som tillfällen att arbeta med policyn.

Slutligen har vi svarat på frågan “Vad gynnar respektive hämmar arbetet med det nya kunskapsområdet?” genom att identifiera tre kategorier som inrymmer förutsättningar för att arbeta med SSR baserat på våra informanternas utsagor samt kontextuella dimensioner. Vårt resultat visar att ansvarsfördelningen i arbetet är skev där störst ansvar tenderar att läggas på eldsjälarna. Vidare visar vi hur fortbildning för att vidga kollegiets formella kompetens och styrning uppifrån, det vill säga både från skolledning och politisk nivå, där arbetet med policyn ges tid och utrymme är väsentliga för ett långsiktigt hållbart arbete med SSR.

7.1 Hämmande förutsättningar

Vi har i analysen kunnat urskilja drag vilka kan sammankopplas med en historisk kontext. I vårt resultat där vi redovisar vad som hämmar arbetet med SSR framträder en kritik gentemot Skolverket som dels berör huruvida myndigheten gett tillräckligt klara direktiv angående hur implementeringen av SSR ska gå till, dels huruvida det stödmaterial som finns att tillgå är tillräckligt uttömmande. Detta kan kopplas till den kritik som riktats

mot tidigare läroplansförändringar sett till just sexualundervisningen, vilken handlat om att styrdokumentet antingen ansetts vara för föreskrivande eller för vaga (jfr. 3.1).

Vad som därtill känns igen från uppsatsens bakgrundsbeskrivning är det som informanterna har angett som eventuella utmaningar sett till arbetet med SSR, där mycket av det som nämns återfinns i Skolverkets och Skolinspektionens kvalitetsgranskningar från 1999 respektive 2018. Vad som där sammanfaller med fynden i vårt material är att arbetet med SSR tenderar att vara avhängigt eldsjärlars engagemang och insatser, att det krävs styrning uppifrån för att implementeringen ska ske, att skolan bör anta ett helhetsgrepp, samt att lärare behöver fortbildning och extra resurser för att kunna ta sig an uppdraget.

Vid en läsning av tidigare granskningar samt en läsning av och om tidigare styrdokument som berör sexualundervisning är det intressant att mycket av den kritik som tidigare framförts alltså går igen i vårt material. Sett utifrån läroplansteori och läroplansarenorna är det tydligt att det funnits och finns ett glapp mellan vad som formulerats och vad som realiserats, då det är tydligt att Skolverkets tidigare styrdokument inte realiserats – utan i stället år efter år har reviderats. Ett exempel är hur kunskapsområdet som ämnesövergripande funktion nu framställs som något nytt, trots att det sedan 1994 ska ha fungerat ämnesövergripande. Det är intressant att ställa sig frågan huruvida detta kan knytas till sexualundervisningen eller kunskapsområdet i sig eller om detta kan ses som ett mönster gällande läroplansförändringar generellt. Då vi inte undersöker eller jämför läroplansförändringar kan vi bara spekulera i huruvida så är fallet.

Vi vill dock påtala att det faktum att endast två av fyra informanter påbörjat arbete med SSR, trots att det är ett obligatoriskt direktiv i läroplanen sedan höstterminen 2022, går att förstå i ljuset av vilka förutsättningar vi identifierat krävs för att börja arbeta med SSR som ny policy. Det krävs ett systematiskt arbete lett av skolläda, huvudman och stat för att rulla igång arbetet. Det går inte att förlita sig på eldsjälarna.

7.2 Skolan som politiskt fält

I vårt resultat har vi visat hur iscensättning av policy innebär att olika aktörsroller axlar olika positioner i relation till arbetet med SSR. Denna process går att se som delar av vad som i läroplansteori kallas för transformerings- och realiseringsarenan, där vår undersökning rör sig inom transformeringsarenan eftersom det är där tolkningen av policy görs. Dessa arenor förhåller sig dock till formuleringsarenan, och det är där vi återfunnit en diskrepans mellan vad som kan ha avsetts och vad som genomförs. Utgångspunkten för denna uppsats är som sagt att policyerna i skolan aldrig omsätts i ett rakt led uppifrån och ned, men det är intressant att notera hur pass stora glapperna mellan de olika arenorna kan vara. Skolan används ofta som ett verktyg för att lösa samhällsrelaterade problem. I vår historiska översikt kan vi se hur skolan fått i uppgift att upplysa om problem eller risker

med sexuella relationer, om preventivmedel eller prevention vid spridning av aids och påbudet en heterosexuell tvåsamhetsnorm (avsnitt 3.1).

Dagens fokus på samtycke går att koppla till de senaste årens debatt om metoo, på samma gång som normkritiska aspekter går att koppla till den moderna hbtqia-rörelsen eller den breddade relationsförståelsen till diskrimineringslagen. Skolans mål läggs alltså utifrån samhällsliga problem, och frågan är vad som händer med dessa beslut. Vilka processer är det som tar tag i de mål som beslutsfattarna har formulerat? Och inom vilka kontexter sker de? Detta har vi försökt få en glimt av ett svar på i vår uppsats. Kanske avspeglar diskrepansen mellan läroplansarenorna det faktum att det är lärarna eller aktörerna på skolan som själva är övertygade om att samma förändring behövs som tenderar att ta på sig arbetet.

Vårt resultat visar också hur lärarna redan upplever sig vara överbelastade, och har svårt att motivera extra arbete med ett kunskapsområde som inte är mätbart eller behöver betygsättas. Lärare fokuserar på det basala i ett demokratiuppdrag; de lägger sin energi på att ge eleverna grundläggande ämneskunskaper. En fråga som kan ställas är hur mycket detta spelar in när det gäller möjligheten för kunskapsområden som SSR att bli en given del av undervisningen.

7.3 Svagheter och alternativa tolkningar

Här kommer vi kort att diskutera styrkor och svagheter med vår studie, samt hur andra tillvägagångssätt hade kunnat generera andra eller utförligare tolkningar.

En styrka med vår undersökning är att vi i vårt resultat gjort fynd vilka går att härleda till tidigare undersökningar och forskning om liknande arbete. Detta visar att de generaliseringar vi gjort är trovärdiga, även om vi fortfarande är öppna inför att andra möjliga tolkningar kunnat göras. Det är dock intressant att den främsta tematiken vi funnit i vårt material går att sammankoppla med tidigare observerade mönster, likt Planting-Bergloos (2023) eller Ahrenbys (2021) fynd.

Vi har redan påtalat att vi gör en form av tvåstegstolkning av aktörsroller, när vi inkluderar de aktörer som vi funnit i våra informanternas utsagor. Orsaken till att vi landat i att denna metod varit gångbar är på grund av vårt knappa material, samt på grund av att tyngden i vår analys ändå legat på informanternas aktörsroller och positioneringar i förhållande till SSR eller värdegrundsarbete som berör sexualundervisning. Som nämnts i våra metod- och resultatdelar fyller dessa övriga positioneringar och aktörsroller främst funktionen att ge en ökad förståelse för vad våra informanter behöver förhålla sig till. I vår resultatdel har vi därför valt att endast presentera informanternas aktörsroller i en tabell (Tabell 2). Övriga aktörsroller är alltför flytande i hur de förhåller sig till varandra,

vilket vi menar beror på att vi faktiskt inte intervjuat de som skulle representera dessa positioneringar. En sammanfattande tabell hade därför inte varit fruktbar.

Inledningsvis i vår arbetsprocess ville även få intervjuer med lärare som inte är lika involverade i likabehandlingsarbete, eftersom deras aktörsskap och tolkning hade kunnat svara på våra forskningsfrågor från en delvis annan vinkel. Vårt urval baserades dock på en form av bekvämlighet, där det inom vår tidsram och på grund av det delvis laddade ämnet var svårt att värva mer till ämnet skeptiska informanter. Vidare hade vi även kunnat intervjuar nyexaminerade lärare eller lärarstudenter, men vi valde att avgränsa oss till de som redan praktiskt arbetar med policys om likabehandling på grund av deras erfarenhet.

Initialt ville vi även göra en förstudie med hjälp av enklare enkäter som kunde ge oss svar på huruvida lärare känner till SSR och om de vet hur de ska arbeta med detta i sitt ämne. Detta hade kunnat ge oss kvantitativa data, eller åtminstone ett större kvalitativt material som hade kunnat styrka eller komplicera våra fynd.

Att skolornas har olika profiler skulle i viss mån kunna påverka hur de arbetar med SSR eller värdegrundsarbete som berör sexualundervisning. Vi har dock valt att inte analysera detta närmare på grund av den knapphändiga representationen i vårt material. Skolornas olika profiler kan dock delvis ha påverkat våra resultat.

En sista kritisk självreflektion är att vi troligtvis hade genomfört mer fokuserade intervjuer om vi hade gjort fler, eller tränat oss mer i intervjuteknik. Under vårt transkriberingsarbete har vi lagt märke till att vi ibland utgått ifrån att vi förstått vad informanterna menar när vi egentligen hade behövt ställa följdfrågor. Då vi kan ha missat vad informanten egentligen menade har vi valt att inte använda oss av dessa utsagor.

7.4 Förslag på vidare forskning

Vår studie vore intressant att följa upp eller göra i större skala om cirka fem till tio år. Vad kommer hända med policyarbetet med SSR? Kommer fler revideringar att göras? Studien skulle också kunna ta in ett elevperspektiv för att se hur undervisningens syfte omsätts.

Som vi redan varit inne på i diskussionen om styrkor och svagheter med vår studie, hade en studie baserad på lärarstudenters upplevda förberedelser inför att arbeta med SSR eller en studie där fler lärare intervjuas, även de skeptiska, kunnat ge ett bredare analysmaterial. En enkätundersökning skulle också kunna generera en studie med kvantifierbara data.

Vidare vore det intressant att se hur olika kommuner eller huvudmän arbetar med SSR, samt hur ansvariga och de som är aktiva på formuleringsarenan, som Skolverket, ser på

processen. Att granska offentliga utredningar (SOU), annat förarbete eller göra en diskursiv analys av läroplansformuleringarna skulle också kunna belysa vad vår studie funnit ur andra eller mer ingående perspektiv.

8. Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka huruvida verksamma inom gymnasieskolan upplever sig förberedda inför att ta sig an undervisningen i det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer (SSR). Genom policy enactment theory, läroplansteori och en jämförelse med sexualundervisningens historiska kontext har vi i vårt material bestående av kvalitativa intervjuer med två lärare och två biträdande rektorer som vi kodat tematiskt, svarat på forskningsfrågorna: “Hur tolkar gymnasielärare och biträdande rektorer kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer?”, “Vilka positioner intar verksamma inom skolan i relation till kunskapsområdet?” samt “Vad gynnar respektive hämmar arbetet med det nya kunskapsområdet?” Vårt resultat visar att arbetet med SSR tenderar att landa på eldsjälar, på samma gång som lärare som arbetar med SSR eller värdegrundsarbete som berör sexualundervisning efterfrågar mer stöd från skolledningen, formell kompetens hos kollegiet samt tid och resurser. Tematiken i vårt resultat går att återfinna i sexualundervisningens historiska kontext och i tidigare forskning. Studien ställer frågor om skolans förmåga att lösa samhällsliga problem, på samma gång som den belyser förutsättningar för arbete med liknande värdegrundsarbete.

Referenser

- Ahrenby, Hanna. (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. Diss. Umeå universitet
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-179720>
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette & Hoskins, Kate. (2011a). "Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school", I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, s. 585–596, DOI: 10.1080/01596306.2011.601555 (Hämtad 23-04-25)
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette & Hoskins, Kate. (2011b). "Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses", I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, s. 611–624, DOI: 10.1080/01596306.2011.601564 (Hämtad 23-04-25)
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette & Hoskins, Kate. (2011c). "Policy actors: doing policy work in schools", I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, s. 625–639, DOI: 10.1080/01596306.2011.601565 (Hämtad 23-04-25)
- Bengtsson, Jenny & Bolander, Eva. (2019) *Strategies for inclusion and equality – 'norm-critical' sex education in Sweden*, s. 154–169,
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042> (Hämtad 23-05-19)
- Bramhagen, Ann-Cathrine & Lundström, Mats. (2022) *Teachers' and nurses' perspective regarding sex education in primary school and influencing factors*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116484> (Hämtad 23-05-19)
- Braun, Annette, Ball, Stephen J. & Maguire, Meg. (2011) "Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research", I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 581–583, DOI: 10.1080/01596306.2011.601554 (Hämtad 23-04-25)
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a utg.; B. Nilsson, övers.). Liber.
- Butler, Judith (2011). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. 2. uppl. Daidalos
- Ceder, Simon. (2021). "Vad är sexualitet och relationer?" I: Ceder, Simon, Gunnarsson, Karin, Planting-Bergloo, Sara, Öhman, Lisa & Arvola Orlander, Auli. *Sexualitet och*

relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan.
Studentlitteratur.

Ceder, Simon. & Gunnarsson, Karin. (2021). "Historisk tillbakablick och internationell utblick." I: Ceder, Simon, Gunnarsson, Karin, Planting-Bergloo, Sara, Öhman, Lisa & Arvola Orlander, Auli. *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan.* Studentlitteratur.

Centerwall, Erik. (1995). *Kärlek känns! Förstår du? Samtal om sexualitet och samlevnad i skolan: Ett referensmaterial från Skolverket.* Liber Distribution.

Centerwall, Erik. (2005). *Obligatorisk sexualundervisning—Perspektiv på tre handledningar.* I A. Nilsson (Red.), *78 Hela livet: 50 år med sex- och samlevnadsundervisning.* Myndigheten för skolutveckling.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Reviderad utgåva.:
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
(Hämtad 23-05-09)

Gunnarsson, Karin. (2021). "Sexualitet och relationer i skolans styrdokument." I: Ceder, Simon, Gunnarsson, Karin, Planting-Bergloo, Sara, Öhman, Lisa & Arvola Orlander, Auli. *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan.* Studentlitteratur.

Haraway, Donna Jeanne. (2004). "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective" I: Harding, Sandra G. (red.), *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies.* Routledge, s. 81–101

Linde, Göran. (2012). *Det ska ni veta! :en introduktion till läroplansteori!* (3., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Linné, Agneta. (2012). "Läroplansteori mellan rum, tid och handling." I: Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Liber.

Lindensjö, Bo., & Lundgren, Ulf. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl.). Liber.

Lundgren, Ulf, P. (2020). "Läroplansteori och didaktik: framväxten av två centrala områden." I: Lundgren, Ulf. P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare.* Natur & Kultur.

Nordqvist, Maria. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. Doktorsavhandling. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1692591/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 23-05-15)

Planting-Bergloo, Sara. (2023). *Becomings of Swedish secondary sexuality education. Enactments in natural science subjects and interdisciplinary teaching about pornography*. Diss. Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1734111/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 23-05-15)

SKOLFS 2021:9. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning. Tematisk kvalitetsgranskning*. Diarienummer: 400-2016:11445 <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf> (Hämtad 2023-05-23)

Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999: Skolors arbete mot mobbning och annan kränkande behandling: sex- och samlevnadsundervisningen: undervisningen om tobak, alkohol och andra droger*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6538dc/1553956767097> (Hämtad 2023-05-02).

Skolverket. (2013a). *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år: Jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen. Årskurserna 7-9*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab12/> (Hämtad 230502)

Skolverket. (2013b). *Forskning om skolreformer och deras genomslag*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2980> (Hämtad 230502)

Skolverket. (2023a). *Sexualitet, samtycke och relationer*. [https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer - h-Vadomfattararbetetmedsexualitetsamtyckeochrelationer](https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer-h-Vadomfattararbetetmedsexualitetsamtyckeochrelationer) (Hämtad 23-05-02)

Skolverket. (2023b). *Fem frågor om ändringar i läroplanernas inledande delar*. [Informationsfilm] <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022> (Hämtad 23-05-05)

Skolverket. (2023c). *Sexualitet, samtycke och relationer i gymnasiet – webbkurs*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/sexualitet-samtycke-och-relationer-i-gymnasiet---webbkurs#h-Okadinakunskaperomattundervisaomsexualitetsamtyckeochrelationer> (Hämtad 23-05-11)

Skolverket. (2023d). *Sexualitet, samtycke och relationer i undervisningen*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer-i-undervisningen> (Hämtad 23-05-11)

Skolöverstyrelsen. (1956). *Handledning i sexualundervisning*. (Skolöverstyrelsens skriftserie, 99–0439296-X)

Skolöverstyrelsen. (1977). *Samlevnadsundervisning*. Liber Läromedel.

Unis, Brian., Sällström, Christina. (2020) “Adolescents’ conceptions of learning and education about sex and relationships” I: *American Journal of Sexuality Education*, 15(1): 25-52 <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816> (Hämtad 23-05-11)

Wahlström, Ninni. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

Bilagor

1. Intervjuguide

Examensuppsats om Sexualitet, samtycke och relationer

- Bakgrund om intervjupersonen. Beskriv din tjänst. Hur länge har du varit verksam i skolans värld? *Ställ eventuellt fler frågor om arbetet med likabehandling och mångfald och styrkor och bromsklossar om tid finns över vid slutet.*
- Vad känner du till om det nya kunskapsområdet?
- Vad är din roll i relation till det nya kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer? Ansvar / arbete / titel.
- Vad är din upplevelse av kunskapsområdet SSR? Styrkor, utmaningar med att ämnesintegrera? *Generell nivå.*
- Hur har det nya kunskapsområdet tagits emot i kollegiet? Upplever du att samtliga lärare är med på tåget gällande uppdraget? Positiva eller skeptiska reaktioner?
- Hur har kunskapsområdet tagits emot av lärare i humanistiska ämnen? I naturvetenskapliga? Praktiska? *Be om exempel. Tid, kunskap, idéer*
- Upplever du någon skillnad mellan exempelvis svensklärare kontra lärare i de praktiska ämnena sett till attityder gentemot att undervisa inom kunskapsområdet?
- Hur ser det ut med elevdelaktigheten; har ni tagit reda på vad eleverna önskar få lyfta/få kunskap om relaterat till kunskapsområdet?
- Hur ser er likabehandlingsgrupp ut?
- Hur ser EHT:s inblandning ut?
- Av vilken anledning arbetar du med likabehandling; av intresse eller att du "enbart" är ålagd att ta dig an uppdraget?

- Vad motiverar de som är engagerade i dessa typer av förändringar / värdegrundsarbete? *Eldsjälar, press från chefen, bra på CV, uppskattat av kollegor/elever? Be om exempel.*
- Vad hindrar de som inte engagerar sig i dessa typer av förändringar / värdegrundsarbete? *Arbetsbelastning, bra/dåligt på CV, ej uppskattat av kollegor? Kontroversiella åsikter (om ex genus/feminism)? Be om exempel.*

Dessa frågor om styrkor utmaningar på specifik nivå.

- Vilka generella utmaningar ser du gällande implementeringen av SSR som nytt kunskapsområde?
- Hur önskar du att arbetet med kunskapsområdet SSR ser ut om fem på er skola?
- Hur tror du att arbetet med kunskapsområdet SSR ser ut om fem år på er skola?
- *Sammanfatta kort vad vi pratat om, vad vi uppfattat personen sagt. Är det något annat du tänkt kring ämnet som vi inte pratat om nu?*

2. Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Tack för att du vill medverka i vår studie om arbetet med det nya kunskapsområdet Sexualitet, samtycke och relationer. Studien är vårt examensarbete inför vår ämneslärarexamen som svensklärare med inriktning mot gymnasieskolan vid Lunds universitet. Syftet med studien är att undersöka hur förberedda skolor är inför arbetet med det nya kunskapsområdet. Vi är intresserade av lärares och ansvarigas egna uppfattningar om förutsättningarna för att arbeta med Sexualitet, samtycke och relationer.

Intervjun med dig kommer att anonymiseras, transkriberas och förvaras lösenordskyddad. När examensarbetet är godkänt kommer transkriberingen att raderas. Innan dess har du rätt att ta del av transkriberingen. Denna samtyckesblankett kommer att förvaras inlåst där endast vi två som genomför studien har tillgång. Efter fem år kommer samtyckesblanketten att förstöras. Du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande i studien genom att kontakta oss. Med din underskrift visar du att du förstått vad din delaktighet i studien innebär.

/ Moa Olsson Sandberg och Tove Normark Heggemann
moaolssonsandberg@gmail.com tove.heggemann@gmail.com

Deltagarens underskrift Datum

Namnförtydligande



LUNDS
UNIVERSITET