LUND UNIVERSITY

Från elevdiskurser till biologibruk

Sexualundervisning på gymnasiet

Hildebrand, Lee Ä.

2025

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Hildebrand, L. Ä. (2025). *Från elevdiskurser till biologibruk: Sexualundervisning på gymnasiet*. [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

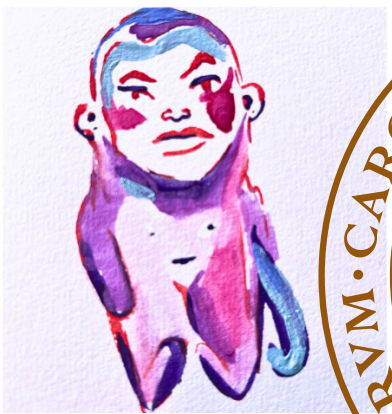
LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Från elevdiskurser till biologibruk

Sexualundervisning på gymnasiet

LEE Ä. HILDEBRAND
INSTITUTIONEN FÖR UTBILDNINGSVETENSKAP | LUND UNIVERSITY



FRÅN ELEVDISKURSER TILL BIOLOGIBRUK
SEXUALUNDERVISNING PÅ GYMNASIET

Från elevdiskurser till biologibruk

Sexualundervisning på gymnasiet

Lee Ä. Hildebrand

LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

Doctoral dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)
at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University.

To be publicly defended on 16th of May 2025 at 13.15 at LUX:C116a,
Helgonavägen 3, Lund

Faculty opponent
Professor Åse Røthing, Oslo Metropolitan

Organization: LUND UNIVERSITY

Document name: DOCTORAL DISSERTATION **Date of issue** 2025-06-16

Author(s): Lee Ä. Hildebrand **Sponsoring organization:**

Title and subtitle: From student discourses to biology - Sex education in upper secondary education

Abstract:

This thesis is about sex education and how sex education is constructed as a social phenomenon. The aim of the thesis is to explore how power and norms construct sex education as a social phenomenon and how power and norms shape discourses and knowledge in the content of the studied sex education, or exclude certain discourses and knowledge from it. A further aim is to make visible how sex education can have consequences for the students who participate in it. This dissertation is written in the field of Discipline-Based education research, more specifically in the field of Curriculum theory. It is also written in relation to research on sex education, mainly the field of classroom-based sex education research, more specifically in a Swedish context. The thesis is furthermore underpinned by research on heteronormativity in sex education, a field to which the dissertation contributes.

The main theory in this thesis is Laclau and Mouffe's discourse theory, exploring the discourses that the observed sex education consists of. The subject positions that subjects, or persons, can take are explored as part of the answer to the consequences of sex education for the students who participate in it. In addition to Laclau and Mouffe's discourse theory, the thesis uses Foucault's understanding of power, as well as concepts of norms and heteronormativity. The methods used in the study are classroom observations of sex education and interviews with the science teachers who teach it. The approach is inspired by qualitative school ethnography.

The results show that when students articulate a significant portion of the teaching content, there is an increased risk of reinforcement of heteronormativity in teaching. This tendency is particularly evident when student articulations are not guided by teacher instructions and instead reflect social interactions outside of formal education, which in this thesis is referred to as *student discourses*. In comparison, teaching where the content is positioned within science, biological knowledge is employed to redefine traditional meanings associated with sex, moving beyond mere reproduction-centric interpretations, conceptualized here as "biologibruk". The teaching where the content is conducted *with* norms underscores the pervasive nature of heteronormativity, intertwined with norms surrounding monogamy, age, and gender anatomy. However, teaching *about* norms also leads to repetition of what the norm entails rather than critical analysis. This is probably due to the fact that both teachers and students are immersed in the norms being discussed, making it challenging to step outside these norms for a critical perspective. The teaching inadvertently creates normative subject positions for students to identify with, despite the intention to critique and provide a nuanced view of living beyond established norms. The complexity lies in balancing awareness and critique of norms within the educational context, where embedded norms can persist even when being discussed critically.

Key words: Swedish sexuality education, science education, with and about norms, norm critical education, heteronormativity, discorse theory, curriculum theory, LGBTQI, exclusion, school ethnography, power

Classification system and/or index terms (if any) Supplementary bibliographical information

Language Swedish **Number of pages**: 338

ISSN and key title: 2002-6323 Lund Studies in Educational Sciences 24

ISBN: 978-91-89874-96-1 (tryckt publikation) 978-91-89874-97-8 (elektronisk publikation)

Recipient's notes Price Security classification

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature Date 2024-03-26

Från elevdiskurser till biologibruk

Sexualundervisning på gymnasiet

Lee Ä. Hildebrand

LUNDS
UNIVERSITET

Omslagsbild: Tilda Hansson
Copyright: Lee Ä. Hildebrand

Humanistiska och teologiska fakulteterna
Institutionen för utbildningsvetenskap

ISBN 978-91-89874-96-1 (tryckt publikation)
ISBN 978-91-89874-97-8 (elektronisk publikation)
ISSN 2002-6323

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet
Lund 2025

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel
certified provider of printed material.
Read more about our environmental
work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN

Till Oskar, Tilda, Vilgot

Innehållsförteckning

Förord **11**
DEL I – Utgångspunkter **13**
Kapitel 1 – Inledning **15**
Syfte och forskningsfrågor 19
Disposition 19
Kapitel 2 – Bakgrund, positionering och forskningsöversikt **21**
Sexualundervisning och lärares uppdrag 21
Sexualundervisning – en historik 24
Forskningssammanhang ämnesdidaktik och läroplansteori 42
Forskningssammanhang sexualundervisningsforskning 46
Heteronormativitet 50
Undervisning och tystnader kring minoriteter 55
Normkritik och elevdeltagande 66
Kapitel 3 – Teori **72**
Diskursteori 72
Diskursteoretiska utgångspunkter 73
Diskursers konstruktion 76
Diskurser och makt 78
Subjektens samband med diskurser 80
Queerteori, normer och heteronormativitet 82
Sammanfattning 86
Kapitel 4 – Metoder, material och metodologi **87**
Metoden skoletnografi 87
Material, genomförande och urval 92
Observationer 93
Intervjuer 95
Analysprocess 97
Etik 102
Sammanfattning 105

DEL II – Undervisningsinnehållens positioneringar 107
Kapitel 5 – Undervisning från elevpositioner 109
Elevers tal om homosexualitet 109
Tecknet bög 112
Tecknet bög och krångliga subjektspositioner 116
En humoristisk identifikations(o)möjlighet? 118
Killen som de andra inte förstår hur han menar 120
Olika förståelser av homofobi 122
King och slampa 124
Elevers tal om tjejer och killar 126
Elevers binära identifikationsmöjligheter 129
Kondomanvändning för tjejer och killar 130
Elevers tal om kondomanvändning 134
Sammanfattande diskussion 139
Kapitel 6 – Undervisning från lärarpositioner 145
Homosexualitet i kontexter 145
Homosexualitet artikuleras brett men negativt 148
Film och identitetsskapande utrop 149
Analsex 153
Tjejers och killars lust 157
Viagra, stake och onani 161
Undervisning om övergrepp 166
Vems fel är övergreppet? 169
Tecknet hora 174
Sammanfattande diskussion 175
Kapitel 7 – Undervisning från diskurser positionerade inom vetenskap 180
Sex finns 180
Genetisk variation, sex och lust 182
Biologisk och social lust 183
Biologiska likheter och sociala skillnader 185
Elevers identifikationsmöjligheter 187
Att motverka heteronormativitet med biologibruk 188
Slidkrans kontra mödomshinna 189
Antagonism mellan slidkrans och mödomshinna 192
Elevers identifikationer i undervisning om slidkrans och mödomshinna. 193
Sammanfattande diskussion 197

DEL III – Undervisning *med* eller *om* normer 201
Kapitel 8 – Undervisning *med* normer 203
Sexuella praktiker 203
Heterosexuella sexuella praktiker 203
Queera sexuella praktiker 210
Tecknet sex 214
Vad homosexualitet beror på 217
Homosexualitet som ett avgränsat fenomen 220
Heterosexualitetens konstruktion 222
Reproduktion och samlag 223
Mannen som norm 225
Tvåsamhet och monogami 227
Ålder 230
Sammanfattande diskussion 231
Kapitel 9 – Undervisning *om* normer 237
Om normer 237
Undervisning *om* normer 238
Om heteronormen 241
Om normer kring kvinnligt och manligt 251
Kön, intersex och könsidentiteter 256
Kön; biologiskt, socialt, mentalt och juridiskt 257
Undervisning om intersex 258
Cis, trans och transidentiteter 263
Sammanfattande diskussion 266
DEL IV – Avslutning 273
Kapitel 10 – Slutsatser, diskussion och praktiska implikationer 275
Normer, makt och kunskaper; från elevdiskurser till biologibruk 275
Konsekvenser och identifikationer 281
Praktiska implikationer 286
Avhandlingens bidrag 292
Summary 296
Points of departure 296
Results and analyses 302
Conclusions 312
Referenser 315

Förord

Så är jag här tillslut. Jag har faktiskt aldrig tvivlat på att jag kommer att disputera trots att livet återkommande har givit mig smällar. Det är svårt att uttala, men jag är stolt över mig själv för att jag ställt mig upp och klarat att komma tillbaka. Lättare är att vara stolt över er som trott på mig, hjälpt mig, stöttat mig, låtit mig luta mig mot er när jag varit ledsen och älskat den jag är. Kerstin Hildebrand, min mamma, ditt stöd i mitt liv är ofantligt. Det är som om du givit mig liv otaligt fler gånger än den där första. Jag är så tacksam för dig mamma och jag är så tacksam för dig Bengt Nordstrand, mammas kille, som med orubbligt lugn följer det du tycker är rätt och genom det är den klippa som vi runt dig kan räkna med. Kiin Andersson, min kärlek och tacksamhet för att få ha dig vet inga gränser. Tänk att det fanns en som du som vill leka det här livet med mig, att vi hittade varandra är en helt orimlig lyckträff! Jag har aldrig så mycket varit mig själv som med dig. Jag är så djupt tacksam för er Oskar, Tilda, Vilgot, mina barn. Som jag älskar er, ni är min lycka och min glädje! Att få ha er kloka, fina, roliga, underbara i mitt liv är det bästa som finns! Jag är så tacksam för dig fina Tilly, mitt bonusbarn, en så fantastisk bonus att få ha dig i mitt liv! Och för dig Emelie Nordström, mitt kloka fina brorsbarn! Kalle Hildebrand, min bror, jag är så tacksam över att få ha en så snäll och klok klippa som du till bror, jag är också så tacksam att du gör det jag inte orkar göra. Jag är också så tacksam för mina vänner! Anna Sol Eneroth, det är som om vi möttes och gjorde det till vår resa att med klokhet, mod och öppenhet hjälpas åt att ta oss dit vi ville här i livet. Nu är vi där. Bolette Frydendahl Larsen, du hjälpte mig med några av de viktigaste stegen i mitt liv och du fick mig att förstå att jag är fin och bra. Jag är evigt tacksam för det. Det är svårt att tacka alla här på grund av ingen nämnd och ingen glömd och jag ber om ursäkt på förhand till er jag missat, men ändå; tack för att jag får ha er Ulrika Anzén, Olle Svensson, Ida Qvarnström, Ida Nilsson, Mia Mårtensson, Malin Axzell, Kristina Funkesson, Helena Berglund, Linda-Maria Mårtensson, Karin Görlin, Martin Cederberg, Em Andersson, Olivia Chimene – livet är mycket roligare och bättre med er! Är så tacksam för er nyare vänskaper som på olika sätt har med sexualitetsforskning och/eller Kiin att göra; Charlotta Carlström, Malin Lindroth, Jack Lukkerz, Anna Arvidsson, Ida Elisabeth Hall, Camilla Palm, Julia Linde, Becky Nelson, Rebecka Fingalsson, Tove Lundberg, Camilla Ivarsson, Julia Bahner, Hanna Thomé, Matilda Svensson, Hanna Cinthio, Sara Alfredsson och Elisabeth Apelmo. Så kul vi har haft! Tack också till er i ÄMOR! Jag är också så tacksam för er mina fina släktingar i Stockholm som jag känner värmen ifrån även om det blir sällan vi ses.

Närmare arbetet med avhandlingen finns många jag är tacksam gentemot. Min huvudhandledare Roger Johansson, du har varit precis den jag behövt för att kunna slutföra den här avhandlingen. I efterhand kan jag se att du visste att jag hade mycket längre kvar än jag förstod och hur du tryggt portionerat ut arbetet i lagom bitar för att jag inte skulle bli utmattad igen. Jag är så tacksam över att du med värme tog dig an mig utan att alls ha någon egen vinning av det och trots att det finns så mycket annat du vill göra. Jag är så tacksam över mina fina biträdande handledare. Över dig Bodil Liljefors-Persson; när du kliver in i ett rum fylls det med ro och glädje. Och över dig Johanna Gustafsson Lundberg, alltid positiv och konstruktiv. Som ni tre roat er över att ni kommenterat precis likadant i mina texter! Tänk så tryggt det varit för mig att er sammanhållna kunnighet och klokhet fört mitt arbete framåt. Tack också till Irina Schmitt och Åsa Lindberg-Sand, er omsorg och era kloka ord på vägen har varit guld värda. Tack till dig Karin Gunnarsson vars läsning och kritik vid slutseminariet förbättrat avhandlingen avsevärt! Jag vill även tacka Tove Lundberg, Malin Lindroth och Kiin Andersson för era betydelsefulla läsningar och kommentarer, samt Kerstin Hildebrand för korrektur.

Jag är även så tacksam för de utmärkta sammanhang som jag fått möjlighet att vistas och utvecklas i, såsom institutionen för utbildningsvetenskap och avdelningen för högskolepedagogisk utveckling. Tack Anders Persson, Glen Helmstad, Helen Persson, och särskilt till er där som stöttat mig i olika skeden; Sinikka Neuhaus, Karin Hjalmarsson, Carina Lillsjö, Lina Andersson, Katarina Mårtensson med flera. Tack till er tidiga doktorander på utbildningsvetenskapen; Katarina Blennow, Janna Lundberg, Martin Malmström, Ingrid Bosseldal, David Örbring, Hans Teke, Magnus Grahn (postumt) och Ingmar Karlsson (postumt). Som jag lärt mig mycket av er, och så mycket vi upplevde tillsammans! Jag saknar er och den tiden ibland. Tack också till er Helena Berglund, Emil Bernmalm, Tina Gunnarsson, Jonatan Nästesjö, Ylva Hamnell-Pamment och Paul Strand som kom in lite senare. Vi har också kommit varandra nära. Det har också varit fint att lära känna er nyare doktorander. Jag vill också tacka er som var aktiva i det normkritiska nätverket och seminarieserien, det var så fint att vi hade det och vi lärde oss så mycket! Tack också till er i nätverken; för juniora forskare inom sexologi och sexualitetsstudier, det utbildningsvetenskapliga nätverket för sexualitet och relationer, samt det nordiska nätverket för HBTQ+-forskning om hälsa och livsvillkor för givande samtal och trevlig samvaro. Jag är också så tacksam för er som jag arbetat nära det senaste året, ni på utbildningsförvaltningen. Som ni mjukt har välkomnat mig in i arbetslivet, tack Mia, Andreas, Maria, Lisa, Emmi, Marie, Kajsa, Kristel med flera.

Min tacksamhet är även stor till er lärare som lät mig följa er undervisning! Tack till er deltagande lärare – utan er, ingen avhandling!

Lund i mars 2025

DEL I – Utgångspunkter

Kapitel 1 – Inledning

Den här avhandlingen handlar om sexualundervisning[1] och om hur sexualundervisning konstrueras som socialt fenomen. Det finns flera anledningar till varför det är viktigt att utforska detta. Till att börja med är sexuell hälsa enligt Världshälsoorganisationen fundamental för människors allmänna hälsa och välbefinnande. Världshälsoorganisationen lyfter fram att en av de delar som inverkar på människors sexuella hälsa är tillgången till omfattande information om sex och sexualitet av god kvalitet (WHO, 2023a). I Sverige är skolan den informationskälla om sexualitet och relationer som flest unga uppger (Folkhälsomyndigheten, 2025). Unga i Sverige får dock inte likvärdigt god information om sex och sexualitet genom sin sexualundervisning sett till vilka behov de har av undervisningen, något som Schindele et al. (2023) visar kvantitativt i sin studie om unga HBTQI-personer.[2] Schindele et al. (2023) visar att unga HBTQI-personer i Sverige inte har lika goda möjligheter som andra att använda den sexualundervisning de fått som en resurs för sin sexuella hälsa. För att informationen till unga om sex och sexualitet ska vara av så god kvalitet som möjligt är det viktigt med kritisk forskning om sexualundervisning som kan förbättra den, inte minst forskning som bedrivs i Sverige och som utgår från svenska förhållanden är angelägen för att möta de kunskapsbehov som lärare och lärarutbildningar har i den svenska kontexten (Gunnarsson et al., 2025, s. 6). Mera specifikt finns ett behov av klassrumsforskning

[1] Det kunskapsområde som undersöks i avhandlingen benämns sexualundervisning. Att benämna området sexualundervisning har inte varit självklart och i avsnittet om tidigare forskning finns ett längre resonemang om varför kunskapsområdet omnämns just sexualundervisning. Kort sagt används benämningen sexualundervisning för att det är inkluderande om sexualundervisning i olika sammanhang, både historiska och internationella.

[2] I avhandlingen används HBTQI i stort som samlingsnamn för homosexuella, bisexuella, transpersoner, queera och intersexpersoner på samma vis som RFSL använder akronymen (RFSL, 2025a). Undantag från detta är när fokus är på skrifter som använder andra akronym än HBTQI. I dessa fall används den förkortning som skriften använder även i avhandlingen. Ett exempel på detta är Skolinspektionens användning av HBTQ nedan. När Skolinspektionen använder akronymen HBTQ står det även HBTQ i avhandlingen när den handlar om vad Skolinspektionen skriver om HBTQ. RFSL i sin tur står för Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter. Organisationen arbetar för en jämlik värld där alla HBTQI-personers mänskliga rättigheter respekteras och ingen lämnas utanför (RFSL, 2025a).

rörande sexualundervisning (Planting-Bergloo, 2023; Planting-Bergloo et al., 2022; Roien et al., 2022), en forskningsinriktning som denna avhandling sällar sig till. En kartläggning från Malmö universitet och RFSU[3] om sexualundervisning i lärarutbildning pekar på att det behövs ny och aktuell forskning om kunskapsområdet för att området ska utvecklas (Andersson et al., 2020), något som är en viktig anledning till forskning om sexualundervisning i stort. Andra utredningar kring sexualundervisning visar att undervisningen behöver utvecklas samt att det finns brister i den. År 2018 genomförde Skolinspektionen en granskning av sexundervisningen då det sedan tidigare, inte minst tydligt i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar 1999 (Skolverket, 2000b), fanns starka signaler om brister och varierande kvalitet i den. Resultaten från Skolinspektionens rapport visar ett stort behov av kompetensutveckling för lärare som arbetar med sexualundervisning; bland annat tycker många lärare att det är svårt att undervisa om sex- och samlevnad, att de inte hänger med i samhällsutvecklingen rörande sexualfrågor, att de saknar kunskap om HBTQ, samt att de inte vet hur de ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund. Detta för bland annat med sig att det finns stora brister i undervisningen om HBTQ samt att undervisningen sällan är relaterad till värdegrunden (Skolinspektionen, 2018). I ett kunskapsområde som sexualundervisning, som ofta rör mänskliga värden, är värdegrundens formuleringar centrala. Värdegrunden handlar bland annat om människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet mellan människor, samt att ingen i skolan ska ”utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas.” (Skolverket, 2011a; 2011b). Skolinspektionen skriver att om lärare inte har kompetens att undervisa om sex- och samlevnad kan det hända att elever inte får tillräckligt med kunskaper inom området, vilket för med sig att de då inte utvecklar förhållningssätt till sexualitet, identitet och relationer som stämmer överens med skolans värdegrund (Skolinspektionen, 2018). Folkhälsomyndigheten (2019) genomförde 2017 en befolkningsundersökning om sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter. I denna fann man bland annat att unga mellan 16–29 år tyckte att skolan förvisso givit dem tillräckliga kunskaper om kroppen, graviditet och kondomanvändning, men att skolan givit för lite kunskaper om relationer, jämställdhet, normer, HIV och genus. Folkhälsomyndigheten skriver ”För att eleverna ska få tillgång till handlingsstrategier

[3] RFSU, Riksförbundet för sexuell upplysning, är en organisation som arbetar med sexualupplysning och sexualpolitik. Organisationen verkar genom kunskap, engagemang och påverkan för att bidra till en värld där alla människor är fria att bestämma över sin sexualitet och kropp (RFSU, 2025a).

och stärka sin egenmakt behöver undervisningen också inkludera frågor om normer och rättigheter." (Folkhälsomyndigheten, 2019, s. 235). Skolinspektionens (2018) och Folkhälsomyndighetens (2019) undersökningar, samt Malmö universitets och RFSU:s kartläggning om sexualundervisning på lärarutbildningar (Andersson et al., 2020), visar alltså att sexualundervisningen behöver utvecklas. Denna avhandling avser kunna ge förståelser kring sexualundervisning som kan bidra till utveckling av den.

I avhandlingen utforskas specifikt sexualundervisning i naturkunskapsämnet på gymnasiet. Grunden till att det är just naturkunskapsämnets sexualundervisning som undersöks är att jag tidigare arbetat som gymnasielärare i naturkunskap och biologi på gymnasiet, varför mina förkunskaper om just naturkunskapsämnet är betydande. År 2011 kom nya styrdokument för naturkunskap vilka innefattade den sexual-undervisning som undersöks i den här studien. Sexualundervisningen som fanns med i det centrala innehållet i den då nya ämnesplanen löd: "Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion om normer, rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa." (Skolverket, 2011b). De diskussioner som uppstod oss kollegor emellan kring att vi nu skulle hålla i sexualundervisning är upprinnelsen till valet av ämne för den här avhandlingen. Centralt i diskussionerna var att vi naturkunskapslärare inte ansåg oss ha utbildning för att undervisa om de delar av sexualundervisningen som hade med normer och relationer att göra, varpå jag fann det relevant att utforska hur sexualundervisning konstrueras under sådana omständigheter. Att avhandlingen undersöker sexualundervisning inom just naturvetenskap svarar mot Lundins (2014, s. 389f.) hållning att det finns ett behov av en forskningsinriktning som undersöker hur heteronormativa mönster kan brytas i just naturvetenskapliga ämnen, en inriktning som denna studie kan sägas tillhöra.

Avhandlingens empiriska material består av observationsprotokoll från nio naturkunskapslärares lektioner i sexualundervisning samt intervjuer med dessa lärare. Den övergripande frågan under observationerna var vad elever erbjuds lära sig i sin sexualundervisning, något som är nära förbundet med *kunskaper* och vad som förstås och räknas som kunskaper. Vad som ses som kunskaper i sexualundervisning är relevant i förhållande till de problem som Skolverket, Skolinspektionen och Folkhälsoinstitutet beskriver, se ovan. Till exempel har vad som förstås som kunskaper i sexualundervisning att göra med de teman som instanserna nämner; HBTQ, normer, lärares kompetens, laddade diskussioner och värdegrund samt elevers förhållningssätt till sexualitet, identitet och relationer. Vad förstås till exempel som kunskaper om HBTQI? I avhandlingen förstås kunskaper som uppbyggda av diskurser, och diskurser kan förenklat beskrivas som sätt på vilka man talar om något. Eftersom hur man talar om något bygger upp vad som är kunskap, och man talar på mycket skilda sätt i olika undervisningssammanhang, kan kunskap i sexualundervisningssammanhang variera

mycket. Vad som förstås som kunskaper om HBTQI kan därmed bli mycket olika beroende på hur det talas om HBTQI i undervisningssammanhangen. Ett exempel på detta från avhandlingens material är att undervisning kring HBTQI kan bestå i så olika undervisning att elever på ett håll erbjuds lära sig om heteronormen, medan elever i ett annat undervisningssammanhang erbjuds lära att bög är något äckligt. Vad som är att förstå som kunskaper i dessa båda sammanhang är i och med detta vitt skilt. I avhandlingen förstås diskurser och kunskaper även som nära förbundna med makt (jämför Nilsson, 2008, s. 80f.), då makt förstås som det som genererar diskurser och därmed kunskap (jämför Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Givet att makt genererar vad som förstås som kunskaper i sexualundervisning är det inte maktneutralt att kunskaper om HBTQI i ett undervisningssammanhang blir att bög är något äckligt. I avhandlingen finns ett fokus på *hur* det kommer sig att undervisningen rymmer denna ”kunskap”, något som är relevant för att kunna förbättra sexualundervisning. Ett begrepp nära förbundet med makt i avhandlingen är motstånd; där det finns makt finns alltid motstånd (Foucault, 2002, s. 104ff.). Ytterligare ett centralt begrepp i avhandlingen som har med makt att göra är normer, vilket även det är nära sammanbundet med makt. I avhandlingen förstås normer som diskurser med mycket makt i, något som hör samman med att de upprepas (jämför Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). Normer är en viktig del i hur sexualundervisning konstrueras och vad som kan förstås och räknas som kunskap i den. Det är makt och upprepning som underbygger normer kring HBTQI så att det blir möjligt att undervisningen kan erbjuda elever att lära sig att bög är något äckligt. Att utforska makt och normer i sexualundervisning är genom detta resonemang centralt för att förstå vad som kan bli till innehåll och ses som kunskaper i sexualundervisning, vilket i sin tur kan ge förståelser kring hur sexualundervisning kan utvecklas. Vad gäller hur sexualundervisning skulle kunna utvecklas är förståelsen att makt alltid skulle ha kunnat generera andra diskurser viktig; varje gång makt genererar diskurser och kunskaper på ett sätt utesluts alla andra sätt på vilka de hade kunnat se ut (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 45). När makt har synliggjorts finns möjlighet att visa på alternativ till den, något som görs återkommande i avhandlingen.

En ytterligare grund till varför det är viktigt att undersöka och i förlängningen utveckla sexualundervisning är att den kan få olika konsekvenser för olika elever. Skolmiljöer är platser där unga lägger ned mycket energi på att lära sig genus, kön och sexuella normer samt att presentera sina identiteter i relation till dessa (Schmitt, 2010, s. 16). Sexualundervisning är relaterad till sådana processer. Att utforska konsekvenser av sexualundervisning som har med identitet, genus, kön och sexuella normer att göra är bland annat relevant i förhållande till att inkluderande sexualundervisning är en nödvändighet för att förbättra både den känslomässiga och sexuella hälsan hos HBTQ-

ungdomar (Epps et al., 2023), medan kostnader för elever att inte passa in i heteronormativt inrättade skolmiljöer är stora (Francis, 2019, s. 410). När sexualundervisningen inte är inkluderande finns risken att skolor fortsätter att vara heteronormativa miljöer, något som oavsiktligt underlättar mobbning av sexuella minoriteter (Epps et al., 2023).

Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att undersöka hur makt och normer konstruerar sexualundervisning som socialt fenomen, samt hur makt och normer formar diskurser och kunskaper i den studerade sexualundervisningens innehåll, eller utesluter vissa diskurser och kunskaper från den. Ett ytterligare syfte är att synliggöra hur sexualundervisningen kan ge konsekvenser för de elever som deltar i den.

Avhandlingens forskningsfrågor:

- Hur formar makt och normer vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen?
- Vilka konsekvenser kan sexualundervisningen medföra?

Disposition

Avhandlingen är strukturerad i fyra delar. I del I, utgångspunkter, finns sådant som läsare kan behöva ha med sig för att kunna förstå helheten. Till att börja med gavs en inledning med motivation till studien samt dess syfte och frågeställningar. Närmast härefter följer en beskrivning av det uppdrag som lärarna som deltar i den här studien har samt något om kunskapsområdet sexualundervisning. På det följer en historik som visar på historiska förutsättningar och villkor för den observerade sexual-undervisningen. Efter historiken ges en översikt över avhandlingens forskningssammanhang. Först beskrivs det ämnesdidaktiska forsknings-sammanhang som avhandlingen återfinns inom, sedan skrivs studien in i forskningsområdet sexualundervisning. En genomgång av den teori som används i avhandlingen följer sedan, följt av en resonerande beskrivning av vilka metoder som använts och vilket material de genererat. I samband med detta förs diskussioner kring ontologi, epistemologi, metodologi samt etik. Näst på det följer den andra delen av avhandlingen, del II, vilken innefattar de tre första resultat- och analyskapitlen. Dessa undersöker undervisningsinnehåll genererade från elevpositioner, lärarpositioner samt från

diskurser positionerade inom vetenskap. Efter denna del följer del III, vilken rymmer två kapitel. I det första av dessa utforskas undervisning *med* normer, och i det andra undervisning *om* normer. Slutligen följer del IV, vilken rymmer avslutande diskussioner och slutsatser utifrån avhandlingens forskningsfrågor samt diskussioner kring dess praktiska implikationer och bidrag.

Kapitel 2 – Bakgrund, positionering och forskningsöversikt

I det här kapitlet presenteras bakgrunder till avhandlingen. Kapitlet börjar med att beskriva det uppdrag som de deltagande lärarna i studien har i relation till kunskapsområdet sexualundervisning. Efter detta följer en historik om sexualundervisningen i Sverige, följt av avhandlingens forskningssammanhang. I forskningssammanhanget behandlas först det ämnesdidaktiska och läroplansteoretiska sammanhanget och sedan sexualundervisningens forskningssammanhang.

Sexualundervisning och lärares uppdrag

Något som behövs för att förstå avhandlingens sammanhang om man inte är bekant med skola på formellt vis är kännedom om vad som formellt styr en gymnasielärares arbete i förhållande till vad undervisningen får för innehåll. Gymnasieskolans verksamhet styrs av dess styrdokument, av vilka läroplanen för gymnasieskolan samt ämnesplan för naturkunskap är mest centrala i den här avhandlingen (Skolverket, 2011b). Gymnasieskolans läroplan rymmer övergripande formuleringar om värden, mål och uppgifter som undervisningens innehåll ska utformas i linje med samt, av mindre vikt i avhandlingen, respektive utbildnings programmål. Ämnesplanerna beskriver vad undervisningen ska innehålla i varje ämne och kurs, vilket bland annat består av syfte, centralt innehåll samt betygskriterier. Den formulering om sexualundervisning i naturkunskapsämnet som mest konkret styr vad sexualundervisningen som utforskas i den här avhandlingen ska bestå i är formulerat som centralt innehåll. Lärare utformar själva undervisningens innehåll utifrån läro- och ämnesplan. Formellt sett har lärare i Sverige, till skillnad från en del andra länder, närmast inga restriktioner när det kommer till att förkovra sig och välja och vraka i material att bygga upp sin undervisning kring. Lärarna har rätt att själva utifrån sin profession välja ut vad eleverna ska ges för undervisningsinnehåll att lära utifrån, förutsatt att de väljer med utgångspunkt i styrdokumenten. Lärare väljer och planerar undervisningsinnehåll och undervisningsstrategier utifrån sin förståelse av

ämnesplanens formuleringar, något som ser olika ut från lärare till lärare (jämför Wahlström, 2023, s. 10). I lärarnas omvandling av styrdokument till undervisning ingår också att avgöra hur mycket tid som ska avsättas för varje kunskapsområde samt att hur de olika delarna av kursen ska examineras (Skolverket, 2022b). Naturkunskapsämnet är uppdelat i fyra kurser, varav de två grundkurserna är de som innehåller sexualundervisning; 1a1, som läses på yrkesprogrammen, samt 1b, som läses på studieförberedande program. Naturkunskap är ett så kallat gymnasiegemensamt ämne, vilket innebär att de flesta elever i gymnasieskolan läser det. Den sexualundervisning som undersöks i avhandlingen är ett kunskapsområde i naturkunskapsämnet, inte ett eget ämne (Skolverket, 2011b). Nedan beskrivs kunskapsområdet sexualundervisning i ett större sammanhang än som en del av naturkunskapsämnet.

Kunskapsområdet sexualundervisning

Skolverkets nuvarande namn för kunskapsområdet som i avhandlingen omnämns sexualundervisning är *Sexualitet, samtycke och relationer* (Skolverket, 2022a). Under den tid då avhandlingens empiri insamlades var namnet på kunskapsområdet *Sex- och samlevnadsundervisning.* I avhandlingen omnämns kunskapsområdet sexualundervisning då denna term kan användas inkluderande om sexualundervisning i olika sammanhang, både historiska och internationella, något som fördjupas i avsnittet om forsknings-sammanhang. Kunskapsområdets namnbyte skedde i samband med omfattande förändringar av skolans styrdokument år 2022. Grundskolan fick då en ny läroplan, Lgr 22, medan gymnasieskolans läroplan fick betydande förändringar (Skolverket, 2022a; 2025). På grund av dessa reformer har sexualundervisningen på nytt fått uppmärksamhet och ökad prioritet inom den utbildningspolitiska agendan (Gunnarsson & Ceder, 2023). Även lärarnas ämneskunskaper kring kunskapsområdet har setts över på senare tid. Examensmålen för lärarutbildningarna ändrades 2021 till att inkludera nya examensmål som rör identitet, sexualitet och relationer (Regeringskansliet, 2020). Dock är den formulering av kunskapsområdet i naturkunskapsämnet som kom 2011, alltså den punkt som den här avhandlingen är starkt relaterad till, inte förändrad. Innan 2011 fanns ingen specifik formulering rörande sexualundervisning i naturkunskap på gymnasiet. År 2025 kommer det en ny läroplan för gymnasieskolan, Gy25. Denna kommer att innehålla en ny formulering i det centrala innehållet för sexualitet, samtycke och relationer i naturkunskapsämnet; ”Sexualitet och sexuell hälsa samt hur dessa kan kopplas till relationer, identitet och samtycke.” (Skolverket, 2023a). I den formuleringen är de tidigare centrala begreppen normer och naturvetenskapliga aspekter inte längre med.

Skolverket har en sida på sin webbplats som sammanställer kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer i undervisningen (Skolverket, 2023b). På sidan står bland annat att området är ämnesintegrerat och inskrivet i flera skolämnen såsom biologi, historia, religionskunskap, samhällskunskap, naturkunskap, idrott och hälsa, svenska, musik och bild. Skolverket skriver också att kunskapsområdet innefattar innehåll om sexualitet, identitet, hälsa, normer, jämställdhet, relationer, samt framhåller vikten av att sexualitet och relationer präglas av samtycke. Sammanställningen av kunskapsområdet innefattar även vad som ses som framgångsfaktorer i undervisningen. Bland dessa nämns att anpassa undervisningen till ens elever och ge utrymme till samtal, reflektion och elevers frågor, att inte fokusera för ensidigt på risker, att inte förstärka skillnader mellan flickor och pojkar, samt att ha ett normmedvetet förhållningssätt. Skolverket framhåller även att sexualundervisningen ingår i skolans övergripande värdegrundsuppdrag samt att den är en del av skolans likabehandlingsarbete. Värdegrunden fick nya formuleringar både i Lgr 22 och i förändringarna av gymnasieskolans läroplan 2022. I värdegrunden för gymnasieskolan står vilka värden som skolan och undervisningen ska förmedla, något som lärare måste ta hänsyn till när de utformar sin undervisning. Skollagen (2010) fastslår att läroplanens delar om värden, förståsele och medmänsklighet ska följas. I läroplanen för gymnasieskolan beskrivs värdegrunden bland annat såhär (Skolverket, 2011b, s. 5):

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla.
>
> Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas.

Som nämndes i inledningen visade Skolinspektionens (2018) utredning om sexualundervisning att lärarna inte vet hur de ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund samt att undervisningen sällan är relaterad till värdegrunden. Utredningen visade också att endast en mindre del av de medverkande skolorna kopplar arbetet med sex och samlevnad till värdegrunden. Så trots att det är tydligt i skolans styrdokument att värdegrunden ska följas sker detta inte alltid. Skolinspektionen (2018) påtalar att när skolor inte relaterar sexualundervisning till värdegrundsarbetet riskerar viktiga frågor att uteslutas, vilket ökar risker för kränkningar och diskriminering av elever.

Sexualundervisning – en historik

Det här avsnittet beskriver sexualundervisningens historia i Sverige inbäddad i historiska skeenden som ger den kontext. Historiken finns med i avhandlingen för att ge perspektiv och fördjupad förståelse kring hur det kommer sig att den sexualundervisning som följts under fältarbetet ser ut som den gör.[4] Utöver det är historiken bildande för pedagoger och andra som vill veta mera om sexualundervisningens historia och förutsättningar. Genomgången här är inte en komplett orientering av historiska skeenden kring sexualundervisning. De delar av historien som är med är främst utvalda för att de utgör förutsättningar och villkor för den sexualundervisning som observerats för den här avhandlingen. De sentida delarna av historiken är inriktade mot naturvetenskapliga ämnen och mot gymnasieskolan, detta för att smalna av och synliggöra förutsättningar för den sexualundervisning som observerats i avhandlingen. Historiken strävar mot att vara kronologiskt strukturerad med bilder av hur sexualundervisningen sett ut placerad först i varje epok. I relation till dessa beskrivs sedan samhällstendenser som kan ge ledtrådar till hur det kommer sig att sexualundervisningen sett ut som den gjort vid den aktuella tiden. Sådana tendenser kan även vara att det inte alls talas om någonting i historien, det vill säga diskursiva tystnader. I historiken, likt i avhandlingen i stort, fästs vikt vid diskursiva tystnader eftersom de utgör en central grund till vad som kan bli till sexualundervisning. Mot slutet av varje tid framställs historik kring HBTQI-personer, en grupp som ofta inte är med i historieskrivningar. För att kunna skriva fram de sammanhang som lett fram till dagens undervisning har det dessvärre varit nödvändigt att benämna, och därmed reproducera, sätt att tala som är problematiska bland annat i det att de verkar kränkande och andrafierande.

[4] Anledningen till att det är historiska skeden med betydelse för hur sexualundervisningen kan bli i nutid som valts ut är att dessa delar ingår i en typ av analys som benämns retroduktiv. Hur retroduktiva analyser förstås och används i avhandlingen beskrivs närmare i avsnittet om analysprocess, kapitel 4, men kort kan retroduktiva analyser beskrivas som att man frågar vilka de grundläggande förutsättningarna och villkoren för människors handlingar, tänkande och vetande är (Danermark, 2003, s. 192, Glynos och Howarth, 2007, s. 24–27). Hur sexualundervisningen varit och vad den har haft för premisser ses i avhandlingen som en del av de grundläggande förutsättningarna och villkoren för hur sexualundervisningen kan bli i nutid, varför denna historik blir en av avhandlingens grunder för retroduktiva analyser. Med teoretiska begrepp, som presenteras i teorikapitlet, kan detta beskrivas som att de grundläggande förutsättningarna och villkoren för hur sexualundervisning kan konstrueras är hur diskurser som har att göra med sexualundervisning har varit konstruerade genom historien. För att kunna göra den typen av analyser behövs en historisk bakgrund som beskriver hur sexualundervisningen diskursivt vuxit fram, en historik. Historiken utgör på så sätt en grund för en del av de retroduktiva analyser som utförs i resultat- och slutsatskapitlen.

Innan 1800-talet

Den här historiken börjar i något av det tidigaste som finns dokumenterat om sexualundervisning i Sverige; Carl von Linnés frispråkiga föreläsningar för läkarstudenter, *Om sättet att tillhopa gå*, från 1700-talet. Dessa föreläsningar hölls trots att ortodoxa kyrkliga normer var tongivande för lagstiftningen vid tiden, åtminstone vad gällde sedlighetsfrågor. Hade föreläsningarna föregått på 1800-talet skulle de troligtvis ha ansetts leda till vad man kallade en osund sexuell retning (Centerwall, 2005, s. 27f.). Vid tiden då Linné var aktiv var straffen för utomäktenskapliga handlingar, hor, skarpa. Med tiden dömdes dessa brott allt mildare även om de var fortsatt olagliga fram till år 1864. Straffen mot homosexuella handlingar var förhållandevis få på grund av att utomäktenskapliga handlingar mellan kvinnor och män var ett större problem än sexuella förbindelser som på den tiden inte gav någon avkomma. Eftersom familjen ansågs vara samhällets grundläggande byggsten satsade de styrande i samhället istället på att det inte skulle förekomma några utomäktenskapliga barn (Norrhem et al., 2008, s. 86–91). För att visa på tidens anda kan nämnas att om en kvinna födde barn utanför äktenskapet tvingades hon i vissa delar av Sverige bära horhuva, och kunde därtill ses som ett hot mot de andra i byn (Centerwall, 2005, s. 27). Hot mot allmän ordning var också bland annat att klä sig i det andra könets kläder, att dölja sin sociala hemvist samt abort (Elgán, 1997, s. 221f.). Vid tiden var problemen med sexuellt överförbara infektioner mycket stora (Lindstedt Cronberg, 1997, s. 51–78) och de första anspråken på sexualupplysning i Sverige uppkom på 1700-talet just till följd av de veneriska sjukdomarnas härjningar (Bäckman, 2003, s. 50f.). Under 1600- och 1700-talen fanns i Sverige ingen begreppsapparat som beskrev sexuellt begär mellan personer av samma kön (Liljequist, 1997, s. 94–112). Homosexuella handlingar straffbelades för första gången i Sverige år 1608, men dessa föreskrifter återfinns inte i 1734 års lag. Få men hårda straff mot homosexuella handlingar utdömdes ändå, och tystnaden var en medveten strategi för att stävja homosexuella beteenden genom att folk i allmänhet så långt som möjligt skulle undanhållas vetskap om detta lagbrott (jämför Edenheim, 2005, s. 27f.; Norrhem et al., 2008, s. 86–91).

1800-tal och tidigt 1900-tal; sexologins och benämningarnas framväxt

Under 1800-talet blev både skolan och sjukvården nya fora för att förmedla och kontrollera sexualmoralen. Detta hade att göra med att omständigheterna kring hur man såg på sexualitet förändrades i och med att prästerskapets kontroll över sexualmoralen minskade, något som i sin tur var en följd av den ökande industrialiseringen och urbaniseringen (Sandström, 1995, s. 9f.). Skolan blev gradvis allt mera sekulariserad och skolämnen med anknytning till medborgarskap ökade i betydelse (Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 1). Under 1800-talet uppkom även en delvis ny diskurs i vilken läkare och samhällsdebattörer författade detaljerade

föreskrifter för sexualiteten. Dessa skrifter påbjöd måttfullhet och självkontroll som ideal och de väjde därmed inte för att göra intrång i människors privata sfärer, såsom kyrkan tidigare till viss del gjort. Sexmoralen från tiden då sexualiteten medikaliserades byggde bland annat på kyskhetsideal, oro för onanins skadeverkningar samt att sexualiteten skulle hållas mellan makar. Denna moral skulle internaliseras i var människa och bygga på att man skulle ha omsorg om sig själv. Fortplantningen skulle därtill hållas i schack genom självkontroll, bara människorna upplystes och uppfostrades (Bäckman, 2003, s. 50–53; Levin, 1997, s. 206). En omständighet kring hur det pratades kring sexualitet var bland annat att det på 1880-talet pågick en omfattande sedlighetsdebatt i Norden som enligt Levin (1997, s. 205f.) var sprungen ur samtidens diskurser om omfattande superi och sexuell osedlighet (se även Elgán, 1997, s. 227). En annan faktor som påverkade sexualundervisningen vid tiden var en ideologisk debatt om födelsekontroll genom preventivmedel. Argument från bland annat nymalthusianismen om att människor skulle lära sig att använda preventivmedel för att kunna hindra en överbefolkning utan att behöva avstå från sexuell aktivitet stod mot flertalet andra rörelsers uppfattningar om hur problem med bland annat prostitution, veneriska sjukdomar och befolkningstillväxt skulle lösas (Elgán, 1997, s. 222ff.; Lennerhed, 2002, s. 21ff.; Levin, 1997, s. 205). Nymalthusianismen var en del av en större kulturell innovation eller ideologisk revolution som innehöll en förväntan på materiellt framåtskridande, välstånd och njutning samt att plikt ersattes av lycka och förnöjsamhet. Detta fick sekularisering till följd, något som var nödvändigt för att preventivläran skulle kunna nå framgång (Levin, 1997, s. 209; Elgán, 1997, s. 229ff.).

Sexualundervisningen var utbredd på flickskolorna redan vid tidigt 1900-tal. Initiativtagare till denna undervisning var läkarkvinnor, ofta frisinnade feministiska sådana, som till exempel Karolina Widerström. Widerström var gynekolog och det var hon som på 1890-talet höll den första dokumenterade sexualundervisningen i Sverige, riktad endast till flickor (Lennerhed, 2002, s. 19ff.). Flera handledningar för sexualundervisning författades under tidigt 1900-tal, främst av läkarkvinnor (Lennerhed, 2002, s. 123ff.). I många skrifter som användes vid den här tiden var kyrkans begrepp som synd och skam kring sexuella uttryck utbytta mot beskrivningar av vad som betraktades som friskt eller sjukt (Sandström, 1995, s. 10). En riskdiskurs med fokus på preventivmedel samt idéer om att kunskaper om sexualitet skulle göra att människor kunde styra sina egna liv märks i denna tids sexualundervisning. Ett resultat av dessa läkarkvinnors och intresserade pedagogers arbete blev att sexualundervisning redan år 1921 var införd vid 72 av 84 flickskolor (Lennerhed, 2002, s. 124; Levin, 1997, s. 212). Den första diskussionen i riksdagen om införandet av vad som då benämndes sexualhygien i skolor skedde år 1908, en diskussion som bland annat rörde de smittsamma veneriska sjukdomarna. Diskussionen handlade även om att

kunskapsområdet var särskilt känsligt, krävde mer lyhördhet och takt än andra ämnen, att alla elever inte var lämpade att få denna utbildning, att inte heller alla lärare inte var lämpade att undervisa i ämnet, samt att det var inom naturvetenskap som undervisning om sexuell hygien skulle äga rum. Redan i denna diskussion argumenterades det därtill för att kunskapsområdet bör bli inkluderat i lärarutbildningarna (Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 2).

Under 1800-talet skedde en medikalisering av sexualiteten, något som rimligen haft inverkan på hur sexualundervisningen kunde se ut under tidigt 1900-tal. Den framväxande sexologin, vetenskapen om sexualiteten, förde med sig att flera av de sexuella handlingar som tidigare setts som omoraliska, syndfulla och också i vissa fall straffbara (såsom till exempel homosexualitet), kom att ses på som något patologiskt, ett sjukdomsfenomen. De olika prefixen homo-, hetero-, och bi- uppkom också under denna tid (Lennerhed, 2002, s. 13), medan ordet sexualitet fick sin nuvarande betydelse; en beteckning för det mänskliga könslivet (Bergenheim & Lennerhed, 1997, s. 13). Uppkomsten av prefixen homo-, hetero-, och bi- kom att få konsekvenser för 1900-talshistorien på flera sätt och senare kritisk läsning av den naturvetenskapliga observation, kartläggning och klassificering som pågick under denna tid har visat att den inte bara var kunskapsgenererande, utan att dessa kategoriseringar lett till fastlåsningar i bestämda biologiska kategorier och identiteter som bör analyseras utifrån en konstruktivistisk utgångspunkt (Rosenbeck, 1997, s. 339–353). Bland annat uppkom å ena sidan en diskurs som innebar att personer som blev förälskade i personer av samma kön kunde se på sig själva på ett nytt sätt, som homosexuella, ett begrepp som innefattade hur många kände. Å andra sidan uppkom inte bara begreppet homosexuell, utan också det sammanhörande ordet heterosexuell, ett begrepp som kunde fyllas med det som utgjorde normalitet. Mänskligheten kunde nu delas upp i antingen hetero- eller homosexuella, där heterosexualiteten blev den sexuella normen som det gällde för människor att leva upp till. Läkarvetenskapen försökte komma på sätt att bota eller kontrollera homosexualiteten, och eftersom den rådande vanligaste förklaringen av homosexualitet var att den berodde på obalans i hormonerna diskuterades till exempel möjligheten att bota den genom testikeltransplantation, kastration eller hormonbehandling (de två sistnämnda gällde även kvinnor) (Norrhem et al., 2008, s. 104f.). Från åtminstone 1907 förkommer begreppet homosexuell allmänt i pressen i Sverige (Norrhem et al., 2008, s. 100–104). Ordet homosexuell användes för första gången år 1869, men spreds först till större kretsar av sexologen Richard von Krafft-Ebing genom hans bok *Psychopatia Sexualis*, en bok som utkom i nya upplagor mellan åren 1886–1924. I Norden pågick på 1880-talet en omfattande sedlighetsdebatt och inom denna debatt användes ordet homosexualitet för första gången på svenska. Detta skedde i medicinaren Seved Ribbings bok *Om den sexuella*

hygienen och dess etiska konsekvenser, i vilken han betraktar samtidens förfall och företeelsen homosexualitet med avsky. Som tidigare nämnts hade formuleringen som förbjöd homosexuella handlingar tagits bort i 1734 års lydelse, men i strafflagen från år 1864 förbjöds homosexuella handlingar ånyo (Edenheim, 2005, s. 27–30; Norrhem, et al., 2008, s. 106). I början av 1900-talet kunde en viss ökad sympati för homosexuella skönjas både i press och straffsatser och lagen som förbjöd homosexuella handlingar sågs som alltmer otidsenlig (Norrhem et al., 2008, s. 103–125). Lydelsen som förbjudit homosexuella handlingar i strafflagen sedan 1864 fanns kvar ända till 1944 då homosexuella handlingar avkriminaliserades i Sverige. Fler män än kvinnor straffades under de år som homosexuella handlingar var olagliga i Sverige (Edenheim, 2005, s. 27–30; Norrhem et al., 2008, s. 106). Givet dessa omständigheter kring homosexuella identiteter och handlingar är det inte konstigt att homosexualitet inte var en del av sexualundervisningen och upplysningen vid tiden. Vad gäller transfrågor står i Könstillhörighetsutredningen (2007, s. 48) att de första uppgifterna om medicinska observationer av transsexualism publicerades på 1800-talet, men att företeelsen transsexualism är känd sedan långt dessförinnan. Det är dock svårt att tolka om historiska källor har att göra med transsexualism, transvestiter, intersex[5] eller homo/bisexuella personer (Chiland, 2003), varför det finns en besvikelse kring fenomenet att transhistoria använts till att exemplifiera att samkönat begär funnits i alla tider. Historiskt har homosexuella beteenden varit starkt kopplade till könsöverskridande beteenden (Norrhem et al., 2008). Genom historiska källor kan man därtill endast få veta något om dem som det kom att talas om av en eller annan anledning, till exempel för de var kända eller kriminella eller för att de skrev ned sina egna berättelser (Chiland, 2003, s. 36f.). Den första könskorrigerande operationen gjordes i Berlin år 1912 (Könstillhörighetsutredningen 2007, s. 48).

1930-, 1940- och 1950-talen

Som nämnts kom de första kraven om sexualundervisning i skolan på 1890-talet. De kommande decennierna följdes av påtryckningar rörande sexualundervisning från bland annat kvinnoorganisationer och senare även befolkningskommissionen (Lennerhed, 2002, s. 123). Politiker och utredare lyfte alltmer fram behovet av ökad styrning av hälsovården och sexualupplysning bedömdes inte längre kunna lämnas över till enskilda initiativ (Bäckman, 2003, s. 58). Även om det fanns röster som protesterade framstod det hos en allmänhet som alltmer naturligt och riktigt att barn skulle få svar på frågor och funderingar om sexuallivet. Debatten kom därför att övergå från om man skulle ha sexualundervisning i skolarna till vad den skulle innefatta (Lennerhed, 2002, s. 123ff.). 1930-talet blir det decennium då sexualupplysningsarbetet blir en fråga som

[5] Intersex innebär biologiska variationer i könskarakteristika (jämför Lundberg et. al., 2021, s. 552).

diskuteras på riksdagsnivå, och diskussionen innefattar bland annat förslag om att utforma sexualundervisning via skolväsendet. År 1935 inkluderades vad som omnämndes *Könslivets biologi och hygien* i styrdokumenten för nuvarande högstadiet, dock som ett valfritt kunskapsområde. Ett skäl till att hålla ämnet frivilligt var att lärarna saknade ämneskunskaper inom sexualundervisning trots att den fanns med i lärarutbildningarna (Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 3). En viktig omständighet kring att sexualundervisning kunde bli aktuell vid den här tiden var att Sverige vid 1930-talets början stod på tröskeln till stora förändringar genom att under socialdemokratisk ledning genomdriva ett omfattande socialt reformprogram i skapandet av ett jämlikt samhälle med nyordningar som allmän sjukförsäkring samt fri barna- och mödravård (Lennerhed, 2002, s. 9ff.; Bäckman, 2003, s. 55). Även om kampen för sexuell reformation pågått sedan 1880-talet var det först på 1930-talet som omständigheterna kom att bli sådana att arbetet kunde ta fart. Andra omständigheter som har att göra med införandet av sexualundervisning vid den tiden är att synen på preventivmedel och abort förändrades på 1930-talet. Preventivmedel började ses som en möjlighet att uppnå ett lyckligt äktenskap och en lagom stor familj, samt som en möjlighet att undvika att få barn i socialt icke önskvärda situationer (Elgán, 1997, s. 228). Något att ha i åtanke här är att propagandan för preventivmedel är mycket yngre än preventivmedlen i sig. Som exempel kan nämnas att avbrutet samlag använts i långa tider, samt att de första kondomerna tillverkades redan under 1500-talet (Lennerhed, 2002, s. 21). Vid sidan av preventivmedelsfrågan fanns frågan om abort som var än mer kontroversiell. Kravet på rätt till abort väcktes på allvar på 1920-talet då sexualreformsgrupper, kvinnoorganisationer och andra politiska organisationer krävde kvinnors rätt till abort på medicinska, sociala och rashygieniska grunder. Innan 1864 var abort belagt med dödsstraff men över tid blev straffen för denna företeelse allt mildare fram tills att aborter under vissa omständigheter blev tillåtna vid införandet av den första abortlagen år 1938. Abortlagstiftningen har fortsatt att liberaliseras även efter detta, inte minst år 1975 då lagen om fri abort antogs (Elgán, 1997, s. 219ff.; Sandström, 1995, s. 12f.).

På 1930-talet, år 1933, bildades även RFSU, Riksförbundet För Sexuell Upplysning. Förbundet grundades av Elise Ottesen-Jensen, några socialistiska läkare samt företrädare från fackliga organisationer. Det tidiga RFSU verkade i ett samhälle där krafterna för förändring var betydande på flera områden och nivåer, vilket delvis förklarar förbundets framgångsrika tidiga historia. RFSU:s tidiga krav var bland annat att sexualupplysning skulle införas i skolan, att rådfrågningsbyråer skulle införas, att människor skulle få tillgång till preventivmedel, abort och steriliseringar samt att homosexuella kontakter skulle avkriminaliseras. RFSU har under alla år sett sexualupplysning som en central uppgift och har därför bedrivit, och bedriver, en

betydande upplysningsverksamhet (Lennerhed, 2002, s. 9ff.). I förbundets ungdom var RFSU:s inställning till kunskap om sexualitet att människor med kunskap skulle kunna styra över sina liv, undvika sexualitetens avigsidor samt kunna finna vägen till harmoni och lycka (Lennerhed, 2002, s. 123). En viktig följd av RFSU:s upplysningsverksamhet är att förbundet, tillsammans med andra aktörer, medverkat till att dra upp riktlinjerna för hur vi i vår tid förstår bland annat sexualitet, njutning och kön. RFSU är på så sätt en av konstruktörerna för modern sexualitet, då förståelsen av ord som sexualitet och kön blir olika beroende av i vilka historiska, sociala och kulturella sammanhang de formas (Lennerhed, 2002, s. 9ff.).

På 1940-talet var frågan om allmän sexualundervisning i skolorna het och bland de aktörer som drev frågan kan nämnas Fredrika Bremer-förbundet, RFSU, Sveriges Folkskollärarinneförbund och Sveriges Socialdemokratiska kvinnoförbund (Lennerhed, 2002, s. 123–127). RFSU krävde utöver sexualundervisning för barn och ungdomar även att undervisningen skulle införas på landets seminarier för utbildning av lärare, då lärarna knappt fick någon träning i att undervisa om sexualitet. År 1942 blev sexualundervisning i folkskolan rekommenderad i en Kunglig kungörelse. Undervisningen skulle enligt denna bland annat innefatta anatomi, skillnaden mellan könen, befruktning, fosterutveckling, könssjukdomar, rasbiologi samt skarpt framhålla att könslivets mål och mening var fortplantning och att återhållsamhet därför skulle gälla fram till familjebildandet (Lennerhed, 2002). År 1944 utkom en handledning med riktlinjer om innehåll och förfarande för sexualundervisningen författad på uppdrag av tidens ecklesiastikminister Gösta Bagge av bland andra skolöverläkare C. W. Herlitz, biskop Arvid Runestam, överläraren Gunnar Ahlberg samt medicine licentiaten Elsa-Brita Nordlund (Ecklesiastikdepartementet, 1944). I handledningen framhölls att skolans plikt var att förmedla fasta normer såsom att avhållsamhet inte var skadligt samt att undervisningens riktlinje var kärlek–äktenskap–barn. Handledningen förespråkar även att sexualundervisningen ska ta utgångspunkt i barnens egna frågor (Lindgren & Backman, 2021; 2022), något som förespråkas än idag. Handledningen blev föremål för en mängd protester från så skilda håll som debattörer, RFSU samt medicinal- och socialstyrelserna. Kritik riktades bland annat mot att handledningen var för moraliserande, att framställningen av samlaget var för vag, att homosexuella beskrevs som abnorma och farliga, att onani var en ovana som skulle brytas samt mot att den bidrog till fortsatt stigmatisering av ensamstående mödrar och utomäktenskapliga barn. Efter några mindre ändringar utkom handledningen 1945 (Ecklesiastikdepartementet, 1944; Lennerhed, 2002, s. 127ff.). I relation till att handledningen kritiserades för att bidra till stigmatisering av ensamstående mödrar och utomäktenskapliga barn kan nämnas att budskapet till unga kvinnor på 1940- och 1950-talen var att man måste hålla på sig och inte bli med barn. Blev man gravid relegerades man från skolan och

fick leva med skammen, något som kan beskrivas vara en del av att det var andra som bestämde över de unga kvinnornas liv än de unga kvinnorna själva (Sandström, 1995, s. 17).

Under de kommande åren uppfattar Lennerhed (2002) två tongivande konkurrerande diskurser i debatten om sexualundervisningen; den äldre kristna mot den moderna vetenskapliga. Förespråkare för den äldre kristna diskursen betonade att äktenskapet var instiftat av gud och att sexualiteten var en primitiv drift som hade ett värde i sitt rätta sammanhang; i en äktenskaplig kärleksrelation med syfte att alstra barn. Bakom denna falang återfanns förutom kristna representanter även Skolöverstyrelsen, dåvarande Skolverket. Skolöverstyrelsens fokus låg dock i att det var viktigt att barn skulle få lära sig var sexualitetens rätta sammanhang var. Den moderna vetenskapliga diskursen, som bland annat RFSU stod bakom, var förankrad i medicin, sociologi och psykologi. Här framställdes sexualiteten som naturlig och sund med ett egenvärde som inte var kopplat till äktenskapet (Lennerhed, 2002, s. 138–141). Under 1950-talets första hälft genomförde Skolöverstyrelsen undersökningar om sexualundervisningen. Undersökningarna visade på att undervisningen såg olika ut på olika platser vilket pekade mot att sexualundervisningen behövde bli obligatorisk (Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 4), något som skedde 1955 (Skolöverstyrelsen, 1955). Sexualundervisning blev dock inte ett eget skolämne, något det ännu inte är. Området skulle bland annat ingå i skolämnena hembygds-, natur- samt kristendomskunskap (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 27).

Samma år som handledningen med riktlinjer för sexualundervisningen kom ut, 1944, avkriminaliserades homosexuella handlingar. Innan denna lagförändring var på ingång letade polisen sällan aktivt upp homosexuella, något polisen däremot gjorde på 1930-talet. På 1930-talet ökade antalet dömda för homosexuella handlingar samtidigt som straffen stegvis mildrades i takt med att homosexualitet allt mera börjat ses som en sjukdom. Under denna tid ökade också antalet som dömdes för lesbiska handlingar. Homofobin växte sig motsägelsefullt starkare åren efter avkriminaliseringen av homosexuella handlingar. I hetskampanjer mot homosexuella framställdes att dessa varelser, utan att synas, hotade själva grundvalarna i samhället. Även kyrkan reagerade under denna tid och protesterade mot avkriminaliseringen (Norrhem, et al., 2008, s. 127f.). Tiden efter andra världskriget kan beskrivas som den tid i västvärldens historia då de olika delarna av HBT-rörelsen skildes ut från varandra, samt att denna utveckling blivit möjlig för att rättsväsendet och vetenskapen inte längre hade ensamrätt på att beskriva och definiera gruppen. Från att ha satts ihop i en grupp, de med konträr sexualitet, dök nu subgruppsrelaterade begrepp som lesbisk och trans upp (Norrhem et al., 2008, s. 130). Det var av 1940-talet som ordet transsexualism började användas på det sätt som görs i dag (Könstillhörighetsutredningen, 2007, s. 48f). År 1952 bildades

den RFSL, som vid tiden stod för Riksförbundet för sexuellt likaberättigande, efter att de första åren varit en del av det danska förbundet som drev frågar kring homosexualitet (RFSL, 2025b). Vid tiden då förbundet bildades var det viktigt att de som var med i det garanterades anonymitet på grund av utbredd homofobi. Många ville hellre kalla sig homofil än homosexuell för att markera att den sexuella läggningen inte bara hade med sex att göra samt för att många levde med en internaliserad självbild av att homosexualitet var en sjukdom (Norrhem, et al., 2008).

1960- och 1970-talen

På 1960- och 1970-talen gick sexualpolitiken och därmed sexualundervisningen in i en ny fas. Preventivmedelslagen togs bort och p-pillret introduceras brett. På 1970-talet skedde omvälvande förändringar i inställningen till sexualitet, inte minst för att det då blev legitimt att planera sin sexualitet (Elgán, 1997, s. 220). Inställningen ”barns rätt att vara älskade” slog igenom med följder som att begreppet ”ogift mor” förlorade sin laddning då en gravid kvinna kunde välja att leva ihop med barnets fader eller inte (Sandström, 1995, s. 14). En följd av p-pillrets tilltagande användning blev att försäljningen av preventivmedel gick från butiker till att tillhandahållas av sjukvården, varpå en medikalisering av preventivfrågan ägde rum (Elgán, 1997, s. 220). Sandström (2001) undersöker officiella dokument relaterade till svensk sexualpolitik historiskt med fokus på första halvan av 1970-talet. Dessa dokument rör sig från att representera medborgarna som passiva objekt som ska styras i en viss riktning, till att alltmera beskrivas som individer, subjekt, med eget ansvar för sin egen och andras lycka. Vid sidan av skolan är barnmorskor en part att räkna med beträffande vilka som bedriver sexualupplysning. Barnmorskornas sexualupplysning startade i och med en förändring i barnmorskornas arbetsuppgifter under 1970-talet. Nya preventivmetoder, såsom p-piller och spiral, i kombination med debatten kring abortlagen som infördes 1974, banade väg för en förändring av barnmorskornas yrkesutövning till att nu också inkludera preventivmedelsrådgivning och sexualupplysning. Den första ungdomsmottagningen startade också på 1970-talet, och det viktigaste i dessa organs verksamhet var att minska antalet oönskade graviditeter samt att förhindra spridningen av könssjukdomar. I denna verksamhet finns ett tydligt sexualupplysande drag som med tiden utvecklats till att mera explicit innehålla en sådan dimension. Det är fortfarande vanligt att ungdomsmottagningar bedriver sex- och samlevnadsundervisning som komplement till skolans undervisning (Sandström, 1995, s. 12ff.; 2001).

I den första läroplanen för grundskolan som kom år 1962, Lgr 62, nämns inte sexualundervisningen (Skolöverstyrelsen, 1962). Istället regleras sexualundervisningen i kursplaner, inte minst biologi, där de tydligaste formuleringarna återfinns för årskurs 9. Här står att området ska få ett relativt fylligt utrymme, att det inte bara ska innehålla

anatomi och fysiologi, utan att det ovillkorligen också ska innehålla psykologiska och etiska aspekter (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 282f.). Nästkommande läroplan, Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969), lade sin tyngdpunkt gällande sexualundervisning i årskurs 8, där den sedan blivit kvar under lång tid. Samverkan mellan ämnen uppmuntras och de ämnen som omnämns i samband med detta är biologi, hembygdskunskap, naturkunskap, samhällskunskap samt religionskunskap. Kunskapsområdet beskrivs dock främst i biologiämnet, vari anatomi och fysiologi fortfarande betonas, men här med tillägget ärftlighet och utveckling. Även sociala, psykologiska och etiska synpunkter betonas. I Lgr 69 framförs att elevernas egna frågor och problem ska ges en allsidig belysning samt att undervisningen i stor utsträckning ska utformas som samtal (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 52f.). Genom detta fortsätter läroplanen från 1969 att förespråka metoden att ta utgångspunkt i barnens egna frågor i sexualundervisningen såsom förespråkades redan i handledningen från 1944 (jämför Lindgren & Backman Prytz, 2021; 2022), se ovan.

En statlig utredning om sexualundervisning som efterfrågats 1964 färdigställdes 1974 (USSU, 1974). Denna visade att lärare undvek att undervisa i kunskapsområdet trots att det vid den här tiden var obligatoriskt, men att elever i allmänhet ändå hade kunskaper i kunskapsområdet. I den offentliga debatten var kritiken att området både var för konservativt och för ineffektivt, det senare då undervisningen inte verkat råda bot på vare sig könssjukdomar eller antalet tonårsgraviditeter. Utredningen tog bland annat avstamp i elevers upplevelser av sexualundervisning samt i elevers sexuella normer och erfarenheter (Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 5; USSU, 1974). En ny lärarhandledning från Skolöverstyrelsen som byggde på 1974 års statliga utredning utkom 1977 (Centerwall, 1995). Motivet med handledningen var bland annat att värderingsfrågor som man tänkte sig stärker en demokrati, såsom tolerans, samverkan och likaberättigande, skulle rymmas inom undervisningen (Sandström, 1995, s. 11). Etiska frågor kring sexualitet skulle lyftas fram och lärarna var ålagda att framföra de värden som Skolöverstyrelsen förmedlade. Meningsskiljaktigheter kring etiska frågor beskrevs som bra utgångspunkter för diskussion och eleverna gavs i handledningen rätt att uttrycka sina åsikter i etiska frågor. I handledningen framhålls även att ålderdomliga föreställningar om att personer med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar ska berövas sexuella relationer inte längre är acceptabla (Boëthius, 1985, s. 276f.). En ny syn på sexualiteten befästes i och med den nya handledningen, vilket bland annat ses genom de stora förändringarna mot tidigare motsvarande texter i fråga om en mera positiv inställning till preventivmedel och sexuellt samliv före äktenskapet, även bland unga. Handledningen var därtill generellt långt mera detaljerad både vad gäller innehåll och utformning (Sandström, 1995, s. 11).

I 1977 års handledning fanns även homosexualitet med. Handledningen beskrev homosexuellas situation, teorier om homosexualitet samt en historisk översikt av samhällets föreställningar om homosexualitet. Den förklarade även att det inte fanns några rimliga förklaringar till varför vissa människor blev homosexuella, att det var en kamp att acceptera sin egen sexualitet som homosexuell samt att det samtida samhället accepterade samlevnad mellan personer av samma kön (Lindgren & Backman Prytz, 2022). Även om det skedde omvälvande förändringar i inställningen till sexualitet på 1970-talet framstod ändå den heterosexuella familjen eller paret som en självklarhet (Sandström, 2001, s. 110f.). En grund till det förändrade klimatet kring homosexualitet på 1970-talet var att RFSL förändrades och förbundet började ta mera plats. RFSL ordnade offentliga demonstrationer och startade lokala avdelningar där en känsla av sammanhållning fick möjlighet att utvecklas. De första initiativen för homosexuellas offentliga erkännande, främst i form av motioner från VPK, Vänsterpartiet Kommunisterna, kom under 1970-talet. Sammantaget ledde dessa till att den så kallade homosexutredningen uppkom. Utredningen pågick mellan 1978–1984 och hade till uppgift att finna eventuell kvarvarande diskriminering i lagstiftningen (Norrhem et al., 2008, s. 136–157). År 1977 fastslogs lika åldersgränser för homosexuella och heterosexuella relationer och 1979 ströks homosexualitet helt och hållet som sjukdomsbegrepp av Socialstyrelsen (Edenheim, 2005). Viljan från de politiska partierna att lyssna till kraven från HBT-rörelsen har till stor del berott på det övergripande politiska sammanhanget, men arbetet har även påverkats av energiska och väl riktade lobbykampanjer (Rydström, 2011, s. 167).

Under 1960- och 70-talen fanns ingen annan grupp i HBTQI-paraplyet än homosexuella med i styrdokument för skolan. Även om det inte talades om transfrågor i skolan hände mycket kring dessa frågor i samhället. Ett viktigt år i transhistorien är 1966 då läkaren Benjamin publicerade en bok i vilken han presenterar termen transsexualism som till skillnad från transsexualitet markerar att transsexualism inte har med sexualitet att göra. I sin beskrivning av transsexualism framhåller Benjamin att det är ett sjukligt tillstånd som innebär ett stort lidande, samt att detta tillstånd kan botas med könskorrigerande operationer (Benjamin, 1966). I Könstillhörighetsutredningen (2007, s. 49) framkommer att det under 1950- och 1960-talen rådde stor rättslig osäkerhet för transsexuella som fanns i Sverige. Under 1960-talet opererades allt fler transsexuella och denna grupp begärde att få ändra sina förnamn trots att ingen lagstiftning fanns om detta (Norrhem et al., 2008, 132f.). I betänkandet från 2007 står att om en persons kön registrerades i folkbokföringen fanns ingen möjlighet att ändra i denna, undantaget intersexvariationer som i viss utsträckning kunde få en anteckning om kön ändrad i efterhand om första anteckningen blivit felaktig. En utredning med ändamålet att undersöka personer med intersexvariationer och transsexuellas behov och

möjligheter att tillgodose dessa medicinskt och juridiskt tillsattes 1966 (Justitiedepartementet, 1968). Utredningen följer till stor del de linjer som Benjamin utmålade. En viktig skillnad i utredningen som skiljer sig från dagens synsätt är uppfattningen att en transsexuell person blir heterosexuell efter könskorrigerande behandling (jämför Justitiedepartementet, 1968, s. 15). I utredningen finns också formuleringar som bland annat åberopar risk för utbredning av homosexualitet, förvirrat föräldraskap (till exempel om kvinnor kunde bli fäder) och oordning i släktskapsrelationer (Justitiedepartementet, 1968, s. 38–52). Dylika skrivningar tolkas av Edenheim (2005, s. 76–81) som en följd av att ett heteronormativt tänkande genomsyrar hela utredningen, vilket gjort att några mellanformer mellan manligt och kvinnligt inte fick förekomma. Utredarna pekar på att flertalet lagar bygger på en dikotom könsuppdelning, varför tvetydiga könstillhörigheter skulle omöjliggöra bruket av dessa lagar. För många var det ändå en stor lättnad när Lag (1972:119) om fastställande av könsidentitet i vissa fall, som i stort byggde på ovan nämnda utredning, trädde i kraft år 1972 (Norrhem et al., 2008, s. 133). I Könstillhörighetsutredningen (2007, s. 49) står att i och med lagens införande blev Sverige det första landet i världen som lagreglerade könsbyten. Vidare skriver utredarna att det faktum att en myndighets godkännande behövs för könskorrigerande plastikoperationer i ett internationellt perspektiv är mycket ovanligt. Man nämner därtill att övrig behandling, såsom hormonterapi och plastikkirurgiska ingrepp förutom ingrepp i könsorganen, däremot inte kräver särskilt tillstånd från någon myndighet. Lagen från 1972 innehöll skrivelser som avsåg att det skulle råda absolut tystnadsplikt kring dem som byter kön samt lydelser som förde med sig att de spår som visade att en person innan ett könsbyte haft ett annat kön suddades bort genom de villkor som ställs upp för könsbytet. Lagen (1972:119) tolkas också som att i de fall patienten frusit in könsceller, fick könsbyte inte genomföras. En motsats till laglydelsens scenario kan beskrivas såhär; om föreställningen istället hade varit att kön är någonting som kan ändras över tid, något som ses som flytande, skulle lagtexten inte behöva explicera ett pånyttfödande av individen efter könskorrigering. Undanröjandet av bevis av individens tidigare könsidentitet skulle då inte vara nödvändig. Den politiska kampen för transpersoner som förts av bland annat RFSL har under tider varit svår att förena med kamp som rör homo- och bisexuella, då de tidigare velat ha en sjukdomsförklaring för att få tillgång till könskorrigerande åtgärder medan de senare har velat bli av med sin sjukdomsstämpel. Sedan 2001 är dock transsexuella med i RFSL:s stadgar och aktiva arbete. Transpersoner har i allmänhet svårare att dölja sig för intoleranta personer än till exempel homosexuella, varför gruppen är utsatt för brutalare våld, hån och förföljelser (Norrhem et al., 2008, s. 119–122, 131–135). Bremer (2011, s. 218) förklarar till exempel faran i att som transperson ertappas i ett könsreglerat rum, som en offentlig toalett eller på ett badhus, något som kan leda till hotfulla situationer med

våld och/eller diskriminering som följd. Sedan 2019 är även intersexpersoner en grupp som RFSL arbetar för (RFSL, 2025c).

1980 – 1990-tal

1980-talet kan ses som en tid upptagen av frågor kring säker sex och fasta relationer (Bäckman, 2003, s. 64). Många kvinnor väljer att skjuta upp barnafödandet, varpå det nu blir viktigt att bevara fertiliteten. Frågan om skydd mot sexuellt överförbara infektioner, och då inte minst HIV, ökar i betydelse. År 1987 kom bastuklubbslagen som ett resultat av myndigheternas agerande i HIV-frågan (Norrhem et al., 2008, s. 155). Öppenheten och kunskapen kring risker och smittvägar ökar allmänt under 1980-talet med följden att människor som bedömer att de rör sig i riskzoner för smitta självmant söker behandling, både för sin egen och sin/sina partners skull (Sandström, 1995, s. 15). I läroplanen som kom 1980, Lgr 80, beskrivs sexualundervisningen ännu mindre ingående än i tidigare läroplaner (Skolöverstyrelsen, 1980). Läroplanen befäster dock att skolan ska ge eleverna insikter i sexualfrågor. I läroplanen från 1994, Lpo 94, är den statliga detaljstyrningen av sexualundervisningen obefintlig även om sexualundervisning är kvar som kunskapsområde (Utbildningsdepartementet, 1994b). Formuleringarna om sexualundervisning är kortfattade och utan detaljer och kunskapsområdet nämns främst i uppdraget till rektor (Sandström, 1995, s. 11; Utbildningsdepartementet, 1994b). På ett samhälleligt plan rör sig pendeln igen mot en mer bejakande sexualsyn under 1990-talet (Bäckman, 2003, s. 64). 1990-talet blev också den tid i Sverige då homosexuella fick massmedialt utrymme med homosexuella förebilder som följd (Norrhem et al., 2008, s. 155). En lag rörande homosexuella sambor infördes 1988 och 1994 kom partnerskapslagen (Edenheim, 2005, s. 29f.).

I biologiämnet som reglerades i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 9–11) skulle eleverna ha uppnått elementär kunskap om människans fortplantning, födelse, åldrande och död, ha kunskap om vad befruktning innebär, veta lite grann om det genetiska arvet samt ha kunskap om sexuallivets biologi, om preventivmetoder och sexuellt överförbar smitta. Under rubriken människan fastslår läroplanen också att:

> Eleverna skall få möjlighet att, utifrån perspektivet att ta ansvar för sig själva och andra, diskutera frågor om kärlek, sexualitet och samlevnad. Frågor om homosexualitet skall få en saklig belysning i undervisningen. Varje elev skall också tillägna sig kunskap om könsorganens byggnad och funktion, om befruktning, olika preventivmetoder och deras möjligheter och begränsningar samt om sexuellt överförbar smitta och hur den sprids.

År 1995 kom efterföljaren efter 1977 års handledning kring sexualundervisning, ett referensmaterial utgivet av Skolverket och författat av Centerwall. I materialet framställs

elevers delaktighet som viktig genom formuleringen; ”i hög grad bygger på ungdomars uppgifter om sig själva” samt genom att materialet är utformat så att det ska ge möjligheter till samtal. Det senare för att samtal enligt referensmaterialet utgör den pedagogiska modell som är särskilt gynnsam för sexualundervisning (Centerwall, 1995, s. 7; Lindgren & Backman Prytz, 2022, s. 7). Om att diskutera med andra förklaras att man då jämför sina egna normer med andras och skapar nya gemensamma, samt att praktiken att ge uttryck för en egen åsikt ger självkänsla. Vidare framförs att upptäckten av att andra tycker annorlunda kan innebära en träning i respekt och hänsyn (Centerwall, 1995, s. 97). I handledningen från 1977 är det tydligare att samtalen i sexualundervisningen förväntas ha med etik att göra eftersom samtalen som referensmaterialet från 1995 framhåller att samtal i undervisningen är önskvärda även kring andra ämnen än de som direkt har med etik att göra. I 1995 års referensmaterial finns en historik kring homosexualitet samt en guide för hur man kan undervisa om det. Utöver att bisexualitet nämns kort är ingen annan grupp av HBTQI än homosexuella representerad. Sexualundervisningen som följde av formuleringarna i Lpo 94 har varit föremål för en del utredningar och översyner som stundom givit en dyster bild av sexualundervisningen och vagheten i formuleringarna kring kunskapsområdet. Skolverket (2000b) skriver i nationella kvalitetsgranskningar från 1999 att variationen på undervisningen i sex- och samlevnadsundervisningen var stor. På de skolor som inte undervisar kring sexualitet ämnesövergripande, utan där biologiämnet blir det enda som tar upp ämnet, tenderar riskperspektiv att ta över (Skolverket, 2000b). Av vikt här är att det i läroplanen fanns ett uttryckt nationellt mål om att sexualitet och samlevnad skulle vara ett ämnesövergripande kunskapsområde. I kvalitetsgranskningen framkom också att det endast var ett fåtal av skolorna som hade några nedskrivna mål för sin sex- och samlevnadsundervisning, vilket gjorde innebörden i begreppet ”sex- och samlevnad” diffus. Rektor ledde endast på ett fåtal skolor arbetet med undervisning i kunskapsområdet, trots att ansvaret uttryckligen var rektors samt att utredningen kom fram till att tydlig styrning var en till synes viktig orsak till om och hur sex- och samlevnadsundervisningen bedrevs. Utredningen konstaterade också att det inte fanns några garantier för att alla elever fick denna undervisning vid tiden då utredningen gjordes (Skolverket, 2000b).

År 2000 kom en ny kursplan i biologi (Skolverket, 2000a). De skillnader som ses från 1994 års kursplan är att eleverna ska utveckla ”förmågan att diskutera frågor om hälsa och samlevnad utifrån relevant biologisk kunskap och personliga erfarenheter.” samt att utifrån perspektivet ta ansvar både för sig själv och andra behandla frågor om kärlek, sexualitet och samlevnad (Skolverket, 2000a). Formuleringen öppnar för att se elever som mera sexuella och relationella subjekt vilkas personliga erfarenheter ska vara en interagerad del av undervisningsinnehållet. Ordalydelsen som tidigare handlat om

homosexuella har också ändrats, nu till att: ”kunna föra diskussioner om sexualitet och samlevnad och därvid visa respekt för andras ståndpunkter och för olika samlevnadsformer” (Skolverket, 2000a).

2000-talet

I de styrdokument som kom år 2011, vilka är de som var gällande under fältarbetet i denna studie, är formuleringarna kring sexualundervisning förnyade. För gymnasiet finns undervisning om sexualitet med som tydligt centralt innehåll i flera ämnesplaner, bland annat historia, idrott och hälsa, samhällskunskap, religionskunskap samt naturkunskap (Skolverket, 2011b). I 2011 års läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet finns undervisning om sexualitet representerat i bildämnet, historieämnet, biologi, religionskunskap och samhällskunskap (Skolverket, 2011a). Innan 2011 fanns inte något explicit kursinnehåll rörande sexualitet i kursbeskrivningar för kärnämnen, respektive gymnasiegemensamma ämnen (som det heter efter 2011) för gymnasieskolan. Ett gymnasiegemensamt skolämne som fick ett nytt och explicit centralt innehåll rörande sexualundervisning är naturkunskap, vilket är det ämne som undersöks i den här avhandlingen. Formuleringen, som även omnämns tidigare i introduktionen, lyder: ”Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion kring normer, rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa” (Skolverket, 2011b, s. 127ff.). I relation till sexualundervisningen från 2011 utgav Skolverket (2013) ett stödmaterial som på motsvarande vis som referensmaterialet från 1995 skulle stötta de lärare som fått i uppgift att hålla i sexualundervisning. Lindgren och Backman Prytz (2022, s.7) beskriver att detta stödmaterial inte erbjuder några färdiga metoder, utan att det istället presenterar exempel och inspiration från erfarna lärare om hur man kan undervisa om jämställdhet, sexualitet, relationer, normer och könsmönster. I stödmaterialet för gymnasieskolan framträder en bild av att de nya explicita formuleringarna borgar för undervisning som kan ge elever flertalet infallsvinklar gällande frågor kring sexualitet, relationer och jämställdhet, samt att Skolverket finner det önskvärt att arbeta ämnesintegrerat (Skolverket, 2013, s. 12ff.). I materialet framhålls flera kopplingar mellan samhällsvetenskap och naturvetenskap som undervisningen kan innehålla utifrån formuleringen kring sexualundervisning i naturkunskap. Ett exempel på detta är att kunskaper inom biologi om kroppen framhålls som viktiga i förhållande till diskussioner om kulturella och religiösa aspekter av sexualitet och dess omgivande ritualer och traditioner (jämför Skolverket, 2013, s. 36–46). Enligt stödmaterialet innehåller formuleringen i naturkunskapsämnet fyra olika kunskapsområden som ska finnas med i sexualundervisningen; sexualitet, lust, relationer och sexuell hälsa. Dessa områden ska i sin tur bearbetas utifrån två perspektiv; naturvetenskapligt och normkritiskt. I förhållande till den observerade undervisningen som avhandlingen undersöker är det centralt att den punkt i det centrala innehållet i

ämnesplanen för naturkunskap som styr sexualundervisningen är de normkritiska perspektiven inte explicit formulerade. Det är stödmaterialet som Skolverket (2013, s. 26ff) utgivit för att stödja lärare i implementeringen av ämnesplanen som de normkritiska perspektiven beskrivs och tillråds. Detta konkreta sätt att understryka kunskapsområdets mångbottnade natur skiljer sig från tidigare styrdokument för gymnasieskolan. Som exempel på naturvetenskapliga perspektiv i kunskapsområdet nämns bland annat njutningens anatomi, slidkransen, sexualitetens reaktioner i kroppen, biologisk forskning om sexualitet, reproduktion på olika sätt och i olika relationer, definitioner av kön, hormoner samt kroppens byggnad, funktion och eventuell sexuell problematik. Om reproduktion på olika sätt och i olika relationer står att det finns många sätt bli gravid på samt att undervisningen ska ta upp olika möjligheter utan att värdera eller rangordna dem. De normkritiska aspekterna på sexualitet kan beröra heteronormativitet och de normer som utgår från vår könstillhörighet (Skolverket, 2013, s. 39–41). Genom att låta ett normkritiskt förhållningssätt genomsyra undervisningen kan normer upptäckas, reflekteras och analyseras (Skolverket, 2013, s. 26). Om normkritik i naturkunskapsämnet skriver Skolverket (2013, s. 38) bland annat att eleverna ska ges möjlighet att vara kritiska till budskap och normer bland annat i medier. Man framhåller även att kritik kan riktas mot naturvetenskapen själv samt hur den bland annat har använts för att stadfästa förutfattade meningar om vad som är rätt och fel kring relationer och sexualitet. I och med införandet av normkritik i stödmaterialet (Skolverket, 2013, s. 26ff.) föreslås lärare inte längre undervisa om homosexuella eller andra minoritetsgrupper. Istället förordas att undervisningen bör vara fokuserad mot de normer som grupper i minoritet möter, något som benämns normkritiskt perspektiv (se även Lindgren & Backman Prytz, 2022, s.7; Planting-Bergloo, 2023, s.13).

Begreppet normkritisk pedagogik som Skolverket använder i stödmaterialet från 2013 myntades av lärare och forskare verksamma i Sverige och formulerades först för en bredare allmänhet i boken *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* från 2010 (Bromseth & Darj, 2010, s. 11f). Normkritisk pedagogik, som växte sig stor under 2010-talet (Alm & Laskar, 2017), finns med i flera delar av avhandlingen. Dels är normkritisk pedagogik en del av studiens empiri när lärare talar om den och använder sig av den i sin undervisning. En annan del av normkritisk pedagogik i avhandlingen är att forskning kring den är en del av det forskningssammanhang som den här avhandlingen skriver in sig i, något som beskrivs senare i kapitlet. Historiskt och teoretiskt har normkritisk pedagogik bland annat utvecklats ur feministisk och poststrukturell teori, kritisk pedagogik samt queer teori och queer pedagogik (Björkman et al., 2021; Bromseth, 2010; Kalonaityté, 2014). Queer är ett mångsidigt begrepp som förändrat HBTQI-frågorna på 2000-talet på flera

grundläggande plan (Ambjörnsson, 2006, s. 7–31). De betydelser av begreppet queer som är en del av HBTQI-rörelsen kan sägas ha uppkommit under tidigt 1990-tal då den tidigare gayrörelsen behövde en nytändning på grund av de HIV-relaterade problemen som gruppen blev associerad med, samt på grund av att gruppens synlighet ständigt utgjorde en risk för hot och våld. Man var även arg och trött på att ideligen vara utestängd från maktens och de privilegierades värld, samt på att garderoben som queera människor tvingades in i skapade självhat och självmord. Nytändningen bestod bland annat i att gruppen själv började använda begreppen queer om sig själva trots ordets tidigare betydelser; konstig, pervers och sexuellt avvikande. Att använda queer om sig själva gjorde upp med idén om att personer som är gay är helt vanliga snälla och glada människor som strävar efter tolerans från majoritetssamhället. En queer person behöver inte vara charmig och rolig och som identitetsbegrepp inkluderar det hela HBTQI-rörelsen då det, till skillnad från gay, inte förutsätter identiteten ciskönad man. Queer beskriver även sätt att analysera och agera och den identitet som följer av att en ser på samhället på ett queert sätt, jämförbart med benämningen feminist. Utöver den queera identiteten och aktivismen har en akademisk gren utvecklats, queerteori. Queerteori ställer sexuella normer i fokus; hur normer uppstår, fungerar, upprätthålls och ifrågasätts är centrala frågeställningar i queerteori (Ambjörnsson, 2006, s. 35–169).

Under den senare delen av 2010-talet genomförde Folkhälsomyndigheten (2019) som nämnt i inledningen en befolkningsundersökning om sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter, medan Skolinspektionen (2018) genomförde en granskning av sexualundervisningen, även denna omnämnd i inledningen. I befolkningsundersökning utforskades bland annat hur unga mellan 16–29 år såg på skolans sexualundervisning. Undersökningen visade att de unga ansåg att skolan givit dem för lite kunskaper om relationer, jämställdhet, normer, HIV och genus, men att skolan gett dem tillräckliga kunskaper om kroppen, graviditet och kondomanvändning. Skolinspektionens (2018) granskning av sex- och samlevnadsundervisningen visade att många lärare tycker att det är svårt att undervisa om sex och samlevnad. Detta bland annat för att de inte hänger med i samhällsutvecklingen rörande sexualfrågor, att de saknar kunskap om HBTQ, samt att de inte vet hur de ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund. 2020-talet har inneburit en hel del förändringar beträffande sexualundervisning, ändringar som givit upphov till nuvarande reglering av kunskapsområdet. År 2021 ändrades examensmålen för lärarutbildningarna till att inkludera nya examensmål som rör identitet, sexualitet och relationer (Regeringskansliet, 2020). Året därpå bytte sexualundervisningen namn från *Sex och samlevnad* till *Sexualitet, samtycke och relationer* (Skolverket, 2022a). Kunskapsområdet beskrivs utförligt på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2025) och till stöd för praktiker finns material att ta till sig, inte minst finns filmer som belyser kunskapsområdet från

olika vinklar. Skolverket beskriver att området ska vara ämnesintegrerat och innefatta innehåll om sexualitet, identitet, hälsa, normer, jämställdhet, relationer, samt samtycke. Undervisningen ska även vara anpassad till eleverna, ge utrymme för samtal, reflektion och elevers frågor, inte vara alltför fokuserad på risker, inte förstärka skillnader mellan flickor och pojkar, samt ha ett normmedvetet förhållningssätt (Skolverket, 2025).

Vad gäller HBTQI-frågorna under 2000-talet är det mycket som skett. 2000-talets debatter kring HBTQI-frågor rörde bland annat föräldraskap, hatbrott och äktenskapslagstiftning. År 2002 kom lagen som gav homosexuella möjligheten att prövas som adoptivföräldrar (Edenheim, 2005, s. 29f.). År 2005 gavs lesbiska par rätt till assisterad befruktning på allmänna kliniker. Den lesbiska identiteten omdefinierades i relation till detta och vissa menar på att den förborgerligades (Norrhem et al., 2008, s. 142). 2001 kom en hårdare lagstiftning om diskrimineringsförbud mot bland annat sexuell läggning (Diskrimineringsutredningen 2001), och år 2003 kom lagen rörande hets mot folkgrupp vilken innefattande sexuell läggning (Brottsbalk, 1962:700, 16 kap. 8 §). Norrhem et al. (2008, s. 157) beskriver att det homofoba våldet, i form av bland annat överfall och mord, ökat i takt med utvidgat erkännande från myndigheter, och då inte minst mot de individer som verkar öppet för HBTQI-gruppens rättigheter. Den 1 april 2009 beslutade riksdagen med stor majoritet att anta det av utskottet framlagda förslaget om könsneutrala äktenskap och lagen trädde i kraft senare samma år. Debatten som föregick denna lagändring förde med sig att religiösa grupper som eljest inte brukat samarbeta enades i kampen mot lagändringen (Norrhem et. al., 2008, s. 157).

Rörande transpersoner blev Lagen om fastställande av könsidentitet i vissa fall från 1972 föremål för en statlig utredning 2007 (Könstillhörighetsutredningen, 2007). Utredningen förordade att kraven på att vara svensk medborgare och ogift skulle avskaffas, samt att kravet på sterilitet skulle ersättas av ett krav på att gonaderna skulle avlägsnas. Denna förändring skulle göra det möjligt att bevara gameter till en eventuell framtida assisterad befruktning. Utredningen hänvisar till DSM-IV-TR, RFSL:s hemsida och Socialstyrelsens statistiska klassifikationssystem när den definierar transsexualism, och en hel del information delges om hur lagen praktiseras i verkligheten (Könstillhörighetsutredningen, 2007, s. 11):

> Diagnosen transsexuell ställs efter en utredningstid som uppgår till minst ett år. Under denna tid observeras patienten och genomgår en rad olika tester. Efter det att diagnosen ställts skall patienten leva i ett s.k. Real Life Experience under minst ett år. Detta innebär att patienten lever fullt ut som medlem av det motsatta könet. Patienten genomgår under denna tid ofta hormonbehandling och viss annan behandling, såsom kirurgiskt borttagande av brösten (mastektomi), talträning och hårborttagning (epilering).

Bremer (2011), som djupintervjuat transsexuella, har bland annat utforskat transsexuella personers förkroppsligade erfarenheter av väntan i ts-vården,[6] en väntan som beskrivs som desorienterande och med ord som hopplöshet, ångest, möjligheter, eufori, oro och död. Under könsutredningen uppfattar transsexuella att det är viktigt att följa den utredande personalens föreställningar av vad en kvinna respektive man är. Bremers informanter talar också om att passera som det kön man önskar tillhöra, och när de talar om detta tema är det ofta i relation till ångest och oro. Att tvinga in transpersoner i att antingen vara kvinna eller man är problematiskt i relation till att det är vanligt att transpersoner inte betecknar sig som kvinna eller man, utan som transman, transkvinna eller transperson eftersom man menar att man har erfarenheter som är unika och som gör en till någonting annat än ciskvinnor och cismän (jämför Norrhem et al., 2008, s. 134f.). I en dom från 2012 framkom att det lagstadgade steriliseringskravet stred mot Europakonventionen och därmed inte längre fick tillämpas. Formuleringen om sterilitet stod då kvar som ett obsolet krav i lagen och senare samma år framlades en proposition innehållande förslag på en revision av könstillhörighetslagen. I propositionen gjordes bedömningen att formuleringen för fastställelse av ändrad könstillhörighet som kräver att sökanden har steriliserats, eller av annan orsak saknar fortplantningsförmåga, bör avskaffas. Den nya lagen som innehöll innebörden ovan trädde i kraft den 1 juli 2013.

Sammanfattningsvis beskrivs i denna historik flera skeden som ger reflektionsgrunder för hur sexualundervisningen som observerats i den här avhandlingen kunnat konstrueras. Två röda trådar som är centrala att relatera empirin gentemot är hur frågor om kvinnor och män respektive HBTQI-frågor behandlats genom historien. Bland annat visar historiken att man givit kvinnor skulden när sexuella handlingar fått konsekvenser samt att tystnaden kring HBTQI-frågor är påtaglig genom historien. I nästa avsnitt fortsätter inramningen av avhandlingen i form av dess forskningsmässiga sammanhang.

Forskningssammanhang ämnesdidaktik och läroplansteori

Den här avhandlingen är en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie som skrivs inom de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. I det följande diskuteras studiens relation till främst läroplansteori, men först några ord om ämnesdidaktik. Ämnesdidaktik har ofta med ett skolämne att göra, vilket den här studien delvis har. Det skolämne avhandlingen har mest att göra med är naturkunskapsämnet på

[6] Ts-vården står här för den könskorregerande vården (jämför Bremer, 2006, s. 25).

gymnasiet, men studien är starkast relaterad till sexualundervisning i stort. Allmänt betyder didaktik ”läran om konsten att undervisa och ämnesdidaktik därmed läran om konsten att undervisa i ett ämne.” (Muhrman, 2020, s. 3). Avhandlingen är ämnesdidaktisk i det att den utforskar olika sätt att undervisa om kunskapsområdet sexualundervisning, samt för att den undersöker skolämnet naturkunskap. Det finns en stor mängd ämnesdidaktisk forskning, varav läroplansteori som är central i avhandlingen, är en del.

Att avhandlingen är läroplansteoretisk har betydelse för hur den är sammansatt; allt från syfte, metod och material, till val av teori och vilken slags resultat den genererar kan relateras till läroplansteori. Lilliedahl (2020, s. 153) beskriver att läroplansteoretisk forskning syftar till att generera kunskap om skolans innehåll, metoder, syften och mål från samhälleliga, kulturella och historiska vinklar. Genom analyser av sexualundervisningen som observerats under fältarbetet uppstår förståelser av framförallt undervisningens innehåll i sin samhälleliga och kulturella kontext, på sådant sätt som Lilliedahl beskriver är syftet i läroplansteoretisk forskning. Jodal et al. (2020, s. 11) beskriver läroplansteori som ett brett forskningsfält som utforskar starka principer för utbildningars organisering, undervisningsmetoder och innehåll i ett givet samhälle under en viss period, vilket kort sagt beskrivs som att läroplansteoretisk forskning handlar om utbildningars samhälleliga och kulturella kontext. Avhandlingen ger förståelser om den sexualundervisning som observerats samhälleliga och kulturella kontext och ger därtill insikter om sexualundervisningens innehåll i Sverige under den period då empirin samlades in. Avhandlingen beskriver på så vis sexualundervisning i ett visst historiskt skede i Sverige utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. Wahlström (2023, s. 9f.) framställer läroplansteori som ett kunskapsfält som ytterst handlar om skolans roll i samhället och som behandlar frågan om vilken kunskap av all kunskap som mänskligheten har funnit som ska föras vidare till nästa generation. Hon framhåller att skolans utbildning ska tas på stort allvar inte minst för att dess betydelse sträcker sig långt utanför skolan och är en angelägenhet för både samhälle och individ. I avhandlingen tas denna förståelse av vad läroplansteori är, och kan vara, på stort allvar. Att avhandlingen har en läroplansteoretisk ingång ger att den fokuserar på skolans roll i samhället när det kommer till de undervisningsinnehåll som sexualundervisningen består av, till exempel hur det pratas om sexuella praktiker och identiteter. Att konsekvenser av sexualundervisningen är en del av studiens syfte ger ett synliggörande av möjliga följder av skolans verksamhet som är av den art som sträcker sig långt utanför den, såsom Wahlström beskriver ovan. När det till exempel kommer till undervisning om minoritetsgrupper, som är aktuellt i avhandlingen, kan möjliga konsekvenser av undervisningens innehåll bli betydande för livskvalitet för elever, även utanför skolan (jämför Cohen et al., 2023; Epps et al., 2023; Francis, 2019). Wahlström (2023, s.

33ff.) lyfter fram ”Vad räknas som kunskap?” som läroplansteorins mest fundamentala fråga. Den frågan är central i den här avhandlingen, inte minst är den nära besläktad med forskningsfrågan; Hur formar makt och normer vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen? Frågan om vad som förstås, och därmed räknas som, kunskap besvaras i avhandlingen genom utforskande av de diskurser som utgör kunskapen under de lektioner som observerats. Att det är de diskurser som uppkommer i undervisningen som utgör svaret på frågan om vad som förstås och räknas som kunskap beror på att det i avhandlingen används ett synsätt på kunskaper som innebär att kunskaper är uppbyggda av diskurser (detta utvecklas i teorikapitlet). Diskurser i sin tur kan förenklat beskrivas som hur man pratar om någonting, varpå även kunskap i avhandlingen förstås som hur man pratar om någonting då kunskaper är uppbyggda av diskurser. Svaren på Wahlströms fråga om vad som räknas som kunskap besvaras därmed i avhandlingen i form av analyser av den diskursiva struktur som sexualundervisningen består av.

För att positionera avhandlingen inom läroplansteoretisk forskning är Scotts (2011, s. 325ff.) inblickar om den svenska läroplansteoretiska forskningstraditionen ur ett historiskt perspektiv användbara. Enligt Scott startade den läroplansteoretiska forskningen under tidigt 1960-tal i och med det utbildningspolitiska beslutet om att inrätta grundskolan. Hon beskriver det som att denna tradition utgick från att varje samhälle kännetecknas av en samhällsreproduktion in i vilken nya generationer socialiseras, detta för att samhället ska kunna fortleva. Scott menar att etablerande av skolor i ett samhälle påbjuder ett antal frågor, däribland den centrala frågan; Vad ska undervisningen handla om och hur ska den bedrivas? Som svar på denna fråga skapas utbildningspolitiska dokument om skolans innehåll och verksamhet. Dessa dokument, som läroplaner, sammankopplar skolans verksamhet med samhällets önskemål på den. Forskning som bedrivs kring detta kan enligt Scott vara inriktad mot a) de utbildningspolitiska produkterna (till exempel läroplaner), b) de utbildningspolitiska processerna, det vill säga arbetet med att formulera de utbildningspolitiska produkterna, eller c) den praktiska, politiska och pedagogiska verksamhet som läroplanerna ingår i. Av dessa tre inriktningar inom den läroplansteoretiska forskningstradition som Scott beskriver positioneras denna avhandling främst inom c) eftersom den utforskar den praktiska och pedagogiska verksamhet som följer av styrdokument. Wahlström (2023, s. 10) benämner denna nivå, när läroplaner omsätts i pedagogisk verksamhet, den levererade läroplanen.

En ytterligare positionering inom läroplansteorin kan göras med vad Englund (1997) omnämner ”undervisning som meningserbjudande”. Englund (1997, s. 120) preciserar en forsningsingång i vilken studerandet av det innehållsliga, det textuella och kontextuella, förutsättningarna för de studerandes, i avhandlingen elevernas,

meningsskapande står i fokus. Englund argumenterar för att den mening som erbjuds elever vid ett specifikt undervisningstillfälle går att finna genom att studera bakomliggande faktorer. I avhandlingen förstås sådana bakomliggande faktorer som de diskurser som finns både i och utanför undervisningen, diskurser som är genererade av makt och som ofta betraktas som kunskaper (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104; Nilsson, 2008, s. 80f.). Sherlock (2012, s. 383) för ett liknande resonemang när hon ger uttryck för att utbildning om sexualiteter inte bör ses som isolerad, utan måste finnas i ett sammanhang. Hon menar att utbildning om sexualitet för unga är mångfacetterad, variabel och kulturspecifik och att den påverkas av det sociopolitiska landskap som omger den, samt av sitt arv. Englund (1997, s. 121) utgår från att undervisningens innehåll, och därmed den mening som elever kan bilda utifrån innehållet, rymmer en potentiell variation i både innehåll och utformning. Meningserbjudanden är på så sätt kontingenta (Englund, 1997, s. 121), vilket kort kan beskrivas som att kategorier, betydelser, identiteter etcetera hade kunnat vara på andra sätt (Howarth, 2013, s. 5, 60f.). Att meningserbjudanden är kontingenta för med sig att undervisningens innehåll vid ett visst tillfälle erbjuder elever ett bestämt synsätt, ett meningserbjudande, samtidigt som det utesluter andra tänkbara sätt att se. Det här har betydelse i förhållande till vilken ideologiförmedling som ska råda i undervisningssammanhangen, varför det i implementeringen av styrdokument kan uppstå uttolkningskamper (Englund, 1997, s. 120f., 130f.). Englund (1997) resonerar sig genom detta fram till att studerandet av undervisningens bakomliggande faktorer öppnar möjligheter inom den läroplansteoretiska forskningen för att se meningen med kunskap som uttryck för en maktutövning som ett led i social reproduktion. I den här avhandlingen ger Englunds tankegång att varje undervisningssituation erbjuder ett visst sätt att se på något, till exempel homosexuella, samtidigt som det kontingent utesluter andra sätt att förstå gruppen eller normer kring den. Undervisningens innehåll om exemplet homosexuella är en ideologiförmedling som uppkommit till följd av en uttolkningskamp av ämnesplanen. Den här kampen sker ofta inte medvetet utan är resultatet av att makt genererar diskurser (jämför Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104) som talar genom lärare och elever. Det är dessa uppkomna diskurser, som rymmer det undervisningsinnehåll som eleverna erbjuds mening ur, som utforskas i avhandlingen. Intressant i sammanhanget är också att skolans styrdokument alltid är följder av politiska kompromisser som påverkats av tiders värderingar och förståelser (Englund, 2005). Roien et al. (2022), vars fokus är specifikt på sexualundervisningens styrdokument, beskriver på liknande sätt som Englund att styrdokument inte är neutrala. Sexualundervisningens styrdokument är inte neutrala, de är kontingenta historiska dokument som innehåller både implicita och explicita antaganden om vad beslutsfattare anser vara idealiska sexuella sätt att vara på i en specifik tid och kultur, ett resonemang som stämmer väl överens med Englunds. Även om sådana läroplaner på

ytan kan tyckas bara vara beskrivningar av vad elever bör lära sig i skolan, förmedlar och producerar de vissa sätt att tala om sexualitet och sexuellt beteende som både direkt och indirekt påverkar barns och ungas liv (Roien et al., 2022, s. 68). Detta tas fasta på i avhandlingen genom den del av syftet som rör möjliga konsekvenser av sexualundervisningen. I utforskandet av konsekvenser framkommer bland annat att olika undervisningsinnehåll ger upphov till olika möjligheter för elever att identifiera sig med undervisningen, detta eftersom vissa sexualiteter och sexuella praktiker uppmuntras medan andra är uteslutna ur undervisningen eller blir talat negativt om.

Forskningssammanhang sexualundervisningsforskning

Avhandlingens forskningssammanhang rörande sexualundervisningsforskning börjar med ett resonemang kring varför just termen sexualundervisning valts som namn på det kunskapsområde som avhandlingen utforskar. Översikten fortsätter sedan med att brett presentera forskningsområden som utgör betydande delar av den samlade forskningen om sexualundervisning, både internationellt och i Sverige. Efter detta beskrivs, något mera noggrant, den forskning som är närmare relaterad till avhandlingen. Denna forskning återfinns under rubrikerna Heteronormativitet, Undervisning och tystnader kring minoriteter samt Normkritik och elevdeltagande. I stort består forskningen som presenteras i forskningsöversikten främst av skolforskning och forskning om sexualundervisning, men annan forskning från bland annat hälsovetenskap och sexologi finns också med när den är motiverad.

I avhandlingen benämns det kunskapsområde som undersöks sexualundervisning. Grunden till valet av benämningen sexualundervisning är att termen är inkluderande av sexualundervisning i olika kontexter. Sexualundervisning används i avhandlingen när det handlar om allt från internationell sexualundervisning till benämningar på sexualundervisning i Sverige i olika tider, såsom sex och samlevnad (från 1977 till 2022) och dagens namn sexualitet, samtycke och relationer (Sandström, 1995; Skolverket, 2022a). Benämningen sexualundervisning inkluderar inte sexualupplysning, då sexualupplysning i avhandlingen ses som något som förekommer utanför skolans regi. Internationellt finns ingen samsyn kring vad kunskapsområdet har för namn (Allen & Rasmussen, 2017, s. 6). Det närmaste som finns en samlad internationell benämning är Comprehensive sexuality education, CSE, vilket är program som bland annat UNESCO, UNICEF, FN och WHO står bakom (WHO, 2023b). CSE ska ge unga människor korrekt, omfattande och åldersanpassad information om sexualitet samt sexuell- och reproduktiv hälsa, detta under hela barndomen och tonåren (WHO, 2023b). Sveriges sexualundervisning uppfyller kraven för CSE (Ketting et al., 2021, s. 138).

Sexualundervisning och forskning om sexualundervisning finns i stora delar av världen (Allen & Rasmussen, 2017; Ketting et al., 2021). Den grenen av forskning kring sexualundervisning som det finns mest av är den som utforskar sexualundervisningens effektivitet, ofta med fokus på sexuellt överförbara infektioner och oönskade graviditeter bland unga (se till exempel Abrams et al., 2023; Allen & Rasmussen, 2017; Denford et al., 2017; Garzón-Orjuela et al., 2021; Kirby et al., 2007; Lameiras-Fernández et al., 2021; Shackleton et al., 2016). Ett viktigt resultat som har kommit ur sådan forskning är att en överväldigande majoritet är överens om att det som omnämns abstinence-only-until-marriage, det vill säga undervisning som förespråkar avhållsamhet fram tills äktenskapet, varken är effektiv för att fördröja ungas sexuella debut eller för att minska sexuella riskbeteenden (Ericksen & Weed, 2019; Heels, 2019). Istället för att fokusera på forskning som har med effektivitet kring oönskade graviditeter och sexuellt överförbara infektioner att göra har Goldfarb och Lieberman (2021, s. 22) sammanställt över tre decennier av sexualundervisningsforskning som inte har med dessa teman att göra. Goldfarb och Liebermans review ger stöd åt att sexualundervisning kan minska homofobi och homofobi-relaterad mobbning, öka förståelsen för kön- och genusnormer, förbättra kunskaper och färdigheter som stödjer friska relationer, bygga upp förmågan att förebygga sexuella övergrepp mot barn, samt minska våld i nära relationer. Sexualbrott i sexualundervisning är dock ett område som Schneider och Hirsch (2020, s. 440, 451) menar att det inte finns så mycket forskning om, detta trots att sexualundervisning har potential att förebygga sexualbrott (Schneider & Hirsch, 2020). Detta är beklagligt i relation till att sexualbrott är ett stort hälsoproblem i hela världen (DeGue et al., 2012, s. 1211), samt i förhållande till att en växande mängd forskning lyfter fram att våld mot unga kvinnor och flickor är ett utbrett problem (Sundaram et al., 2016, s. 69). I Sverige visar Folkmyndigheten (2025, s. 30) i sin rapport om ungas hälsa, relationer och sexliv att så många som 24 procent av unga tjejer (16–29 år) utsatts för anal, oral eller vaginal penetration mot sin vilja, medan 19 procent av unga tjejer har utsatts för fysiskt våld i samband med sex. I avhandlingen finns en undervisningssekvens i vilken undervisning som handlar om ett sexuellt övergrepp utforskas. Rörande sexualbrott och barn finns en svensk studie som undersöker bilderböcker för barn som är inriktade på att förebygga sexuella övergrepp (Bergström et al., 2022, s. 56). Närliggande är frågan om sexualitet kopplat till gränser, våld och utsatthet, något som utforskas i Bengtsson och Bolanders (2024) antologi *Sexualitet, identitet och relationer i skolan*. Internationellt sett utforskar bland annat Robinson och Davies (2017) samt Martin och Bobier (2017) sexualundervisning och barndom. I förhållande till sexuella övergrepp, sexuellt våld och utsatthet är gränser och samtycke ett viktigt område för sexualundervisningsforskningen. Forskning om samtycke är ett växande fält, inte minst i Sverige för att samtycke nu explicit finns med i skolans styrdokument sedan läroplansändringarna 2022 (Skolverket, 2022a). Bland annat

handlar Bengtssons kapitel i nämnd antologi om barns kroppsliga gränser och samtycke (Bengtsson, 2024), medan Lukkerz (2023) undersöker samtycke i sexualundervisning. Internationell forskning som utforskat samtycke och sexualundervisning är bland annat Coy et al. (2016), Gilbert (2018), Kedzior et al. (2024), Muscari et al. (2023), Richmond et al. (2023) samt Richmond och Peterson (2020). Den här avhandlingens empiri är insamlad tidigare än de nuvarande skrivningarna kring samtycke som kom 2022, varför undervisningens innehåll inte är lika fokuserat på samtycke som det troligtvis hade varit om empirin genererats efter 2022. Samtycke förekommer dock som undervisningsinnehåll i avhandlingens material.

Ett annat område som sexualundervisningsforskning utforskar är känslor. I stort är känslor något som ofta omnämns på olika sätt i forskning om sexualundervisning även när forskningen inte direkt handlar om det (se till exempel Albert, 2022; DePalma & Francis, 2014; Francis, 2016; Jarpe-Ratner, 2020; Junkala, 2023; Ollis et al., 2019; Wood et al., 2019). En betydande inriktning inom forskning om känslor i sexualundervisning är den som utforskar njutning (Allen et al., 2013; McGeeney, 2017; Ollis, 2016a; Wood et al., 2019). En annan forskningsinriktning som har med känslor att göra är den som undersöker pornografi. Planting-Bergloo och Arvola Orlander (2024, s. 8) visar i en svensk studie som undersöker pornografi i sexualundervisning hur elever kan känna sig generade när sexualundervisning har med njutning att göra. Internationella studier som undersöker pornografi och sexualundervisning är bland annat Fraumeni-McBride & Willoughby (2024), Goldstein (2020) samt Ollis (2016b).

Ytterligare ett område inom sexualundervisningsforskningen handlar om lärares utbildning. Till exempel visade det sig i en review av kvalitativa studier från USA, Australien, Kanada, Irland, Japan samt Storbritannien att det var ovanligt att lärarna som höll i sexualundervisning hade utbildning till det (Walker et al., 2020). Walker et al. (2020, s. 640) fann även att lärares självförtroende inför att hålla i sexualundervisning samt om de fått fortbildning påverkade hur adekvat den blev. Forskning om lärares utbildning för att hålla i sexualundervisning är viktig i relation till Skolinspektionens rapport (2018) som lyftes i inledningen. Rapporten visar att det finns ett stort behov av kompetensutveckling för lärare som arbetar med sexualundervisning i Sverige då många lärare tycker att det är svårt med sexualundervisning. Grunder till detta som lyfts fram i rapporten är att lärare inte hänger med i samhällsutvecklingen rörande sexualfrågor, att de saknar kunskap om HBTQ, samt för att de inte vet hur de ska hantera laddade diskussioner som strider mot skolans värdegrund. Lärares utbildning för sexualundervisning är inte i fokus i avhandlingen, men forskningsinriktningen är ändå närliggande eftersom flera av studiens lärare anser att de är i behov av fortbildning i området. De norska forskarna Røthing och Svendsen (2011, s. 22f.) efterfrågar mera specifik kunskap hos lärare som håller i sexualundervisning. De menar att lärare oftast har

goda intentioner med sin sexualundervisning, men att det ändå är vanligt att undervisningen medverkar till att marginalisera vissa elever och därtill bidrar till att bevara och skapa ojämlikhet. Lärare med goda intentioner lyckas alltså ofta inte med att nå de intentioner de själva har med sin undervisning, något som enligt Røthing och Svendsen beror på att de saknar kompetens för detta. Den här avhandlingen synliggör exempel på *hur* sexualundervisning kan bidra till att bevara och skapa ojämlikhet, något som kan bidra med kunskaper om vilka kompetenser lärare kan behöva för att sexualundervisning inte ska bidra till att bevara och skapa ojämlikhet. Även i Sverige finns forskning om lärare som håller i sexualundervisning (Fingalsson, 2024; Nordmark & Bolander, 2025; Reimers, 2020). Till exempel har Nordmark och Bolander (2025) utforskat hur läraridealet kring sexualundervisning förändrats genom historien, medan Fingalsson (2024, s. 1, 10f.) utforskat hur lärare som är heterosexuella cispersoner organiserar sin undervisning i relation till normativa förväntningar på ålder, kön och sexualitet. Fingalsson menar att de lärare som var kvinnor kunde använda sina olika livsförlopp till pedagogiska möjligheter i sexualundervisning, något männen hade svårare att göra. Männen behövde konstruera säkrare former av maskulinitet och genom att styra uppmärksamhet bort från deras kroppar och upplevelser. Lundin (2024) har i sin tur undersökt hur lärare som själva identifierar sig som HBTQ upplevelser tillhörighet respektive exkludering i skolan.

Två andra områden inom sexualundervisningsforskningen är historia och religion. Forskning om sexualundervisning och historia finns beskriven tidigare i kapitlet i vad som omnämns en historik; här märks bland annat Bäckman (2003), Lennerhed (2002) samt Lindgren och Backman Prytz (2022). Internationellt sett finns till exempel Slominskis (2021) studie som visar hur djupt inbäddad religion har varit i sexualundervisningens historia, medan Rasmussen et al. (2022) diskuterar sexualundervisning i relation till sekularism, sexualitet och teologi. Rasmussen är en av många nutida sexualundervisningsforskare som använder sig av nymaterialistisk teori (Allen & Rasmussen, 2017). Denna strömning, som återfinns inom samma ontologiska vändning som posthumanism (Allen, 2018, s. 17f.), är även betydelsefull i en svensk kontext; både för sexualundervisningen och för forskning om den. I antologin *Sexualitet och relationer – Att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan* (Ceder et al., 2021), som riktar sig till lärarstudenter, verksamma lärare och skolledare, återfinns posthumanism och posthumanistisk pedagogik i centrum, och författarna till boken använder posthumanistiska teorier i sin egen forskning (se till exempel Gunnarsson & Ceder, 2023; Planting-Bergloo 2023; Planting-Bergloo & Orlander, 2024). Posthumanismen är teoretiskt besläktad med diskursteori, vilket är den teori som används i denna avhandling. Nedan diskuteras forskning om heteronormativitet i sexualundervisning.

Heteronormativitet

Heteronorm och heteronormativitet[7] är centrala begrepp i avhandlingen. För det första finns heteronormen med i den undervisning som observerats. För det andra används heteronormativitet som teoretiskt begrepp, vilket beskrivs i teorikapitlet under rubriken Queerteori, normer och heteronormativitet. Heteronormativitet är också centralt i mycket sexualundervisningsforskning (se till exempel Hast & Danielsson, 2016; Hobaica & Kwon, 2017; Junkala, 2023; McNeill, 2013; Owis, 2019; Røthing, 2008, 2017; Wilkinson, 2021), vilket är den del av begreppet som är i fokus här i forskningssammanhanget. Lundin (2014, s. 377), som utforskat detta begrepp i Sverige genom observationer av sexualundervisning på högstadiet, definierar heteronormen som ”förväntningar på att alla är heterosexuella och önskar leva i en heterosexuell tvåsamhet”, och inkluderar även ”idéer om hur kvinnor och män förväntas vara och att dessa båda kategorier inte ska blandas”. Heteronormativitet definieras emellanåt endast genom den första delen av Lundins definition, förväntningar och önskan om heterosexuella praktiker, medan definitioner av heteronormativitet stundom även innefattar Lundins senare del; idéer om hur män och kvinnor förväntas vara och att könen ska vara åtskilda. I avhandlingen förstås och används den senare av dessa förståelser, det vill säga båda delarna av heteronormativitet då det främst är Lundins framskrivning av begreppet som används i avhandlingen. Bell (2009, s. 387) beskriver heteronormativitet som en kraftfull men ofta obemärkt uppsättning antaganden, praktiker och övertygelser som ideligen förstärker normaliteten och naturligheten hos heterosexualitet som den enda normala och naturliga formen av sexualitet, varpå annat än heterosexualitet inte blir normalt.

Rörande heteronormativitet i sexualundervisning framhåller Albert (2022), som utforskar reproduktion av ojämlikheter i sexualundervisning i Kanada, att flera forskare kommit fram till att sexualundervisning bygger på heteronormativitet samt att detta för med sig ojämställdhet mellan olika sexualiteter och genustillhörigheter. Abbott et al. (2015) förmedlar att deras forskning stämmer väl överens med annan forskning som visat att sexualundervisning är heteronormativ, något som även bekräftas av Pound et al. (2016), som arbetat med data från Storbritannien, Irland, Nya Zeeland, Canada, Japan, Brasilien och Sverige. Lundin framhåller att ett kritiskt perspektiv på heteronormen är en förutsättning för undervisning som engagerar och relaterar till alla elever samt att lärare behöver ha en medvetenhet om heteronormen såväl som

[7] Det finns inte någon tydlig skillnad i betydelsen mellan begreppen heteronorm och heteronormativitet i avhandlingen. Heteronorm används främst när studiens lärare använder det i sin undervisning, medan heteronormativitet används som teoretiskt begrepp. I den forskning som avhandlingen är skriven i relation till används båda begreppen.

självförtroende för att kunna utmana den (2014, s. 380, 387). Mera specifikt visar forskning att heteronormativitet påverkar både hur HBTQI-frågor och heterosexualitet uttrycks i sexualundervisningen (Elia & Eliason, 2010b; Renold, 2000). Naser et al. (2022, s. 34) finner till exempel att HBTQI-elever upplever sexualundervisning som heteronormativ samt fokuserad på cispersoner och graviditet, vilket får dem att känna sig exkluderade. Renold (2000, s. 323) visar i sin studie att tjejer och killar utsätts för press från en obligatorisk heterosexualitet, medan Ryan (2015, s. 77, 85f.) synliggör hur heterosexualitet är en konstituerande del av klassrumslivet. DePalma och Francis (2014), som undersökt hur lärare som undervisar om sexualitet förstår genus, framför att ett nyckelelement i heteronormativitet är att flickor och pojkar socialiseras in i könsroller på sätt som stödjer patriarkatet då könsrollerna sedermera ses som naturliga.

I forskning om läromedel i sexualundervisning framkommer att normativa diskurser är vanliga. Bland annat finner García-Cabeza och Sánchez-Bellos (2013, s. 1725) att läroböcker som används i sexualundervisning tenderar att reproducera traditionella diskurser, samt är ytliga, ofullständiga och felaktiga. Clonan-Roy et al. (2021, s. 231, 242f.) finner i sin studie om läroböcker i sexualundervisning i USA att böckerna förmedlar att avhållsamhet är det enda sättet att bevara sin säkerhet i relation till sexuellt våld på, inklusive våldtäkt. För att förebygga sexuellt våld måste tjejer och kvinnor därför enligt läroböckerna ta personligt ansvar för att hitta strategier som gör dem avhållsamma. Svenska studier om läroböcker är bland annat Ah-King (2013), Biström (2022), Junkala et al. (2022) samt Backman Prytz (2023). Ah-King (2013) visar att svenska läromedel i biologi för gymnasiet är heteronormativa genom att de endast beskriver heterosexuella sexuella beteenden och reproduktion. I en senare studie om läromedel i biologi i Sverige finner Junkala et al. (2022) att även om HBT finns med i böckerna konstrueras sexuella identiteter som fasta, något Lundin (2014) menar förstärker heteronormativitet. Junkala et al. (2022) visar även hur läromedlen stärker stereotypa bilder av kön som något binärt genom heteronormativa beskrivningar av hormoner, könsorgan och fortplantning. Läroböckernas fokus på olikheter istället för likheter begränsar potentialen att vidga icke-binära förståelser om kroppar och sexualiteter. Biströms (2022, s. 538, 547f.) studie har sin utgångspunkt i att sexualitet utgör en viktig aspekt av FN:s begrepp hållbar utveckling. I studien undersöker Biström läroböcker i ämnena religion och biologi, och hon finner bland annat att hållbar utveckling och sexualitet är organiserade som separata ämnen, att sexualitet generellt är kopplat till reproduktion och präglas av androcentrism, fallocentrism och monogami, samt att sexualitet är starkt normativt och därtill sällan introducerar läsarna till olika perspektiv eller synsätt.

Heteronormativt sex

Forskning visar att användningen av ordet sex är starkt relaterat till heteronormativitet i sexualundervisning. Ordet sex används mycket ofta som synonymt med heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt, medan det i en betydelse inrymmer alla typer av sexuell stimulans i förhållande till både sig själv och andra (Svendsen, 2012, s. 402). Att sex upprepat ges betydelsen heterosexuella penetrerande vaginala samlag mellan en cisman och en ciskvinna för med sig att detta sätt att ha sex på blir privilegierat framför andra sexuella praktiker, med följderna att andra sätt att ha sex på osynliggörs och inte utforskas (Svendsen, 2012, Kühle-Hansen & Øverland, 2011). Junkala et al. (2022, s. 534), som framför att det behövs andra foci på sexuella praktiker än penetrerande samlag, efterlyser ökad information om och synlighet av andra sexuella handlingar än de som är förknippade med heterosexuella relationer. Onani är ett exempel på sex som hade kunnat få en mera framstående position i sexualundervisning om ordet sex inte givits en så snäv och normativ betydelse, något som hade kunnat föra med sig bättre mående för unga kvinnor (Hogarth & Ingham, 2009). Hogarth och Inghams (2009) studie om onani hos unga kvinnor visar att kvinnornas upptäckt av onani var en positiv och tillfredsställande händelse som givit känslor av befrielse och inre lugn. Detta motiverar att onani inkluderas i betydelsen av ordet sex i sexualundervisning. I relation till det är det intressant att Backman Prytz (2023) i sin studie om onani i svenska styrdokument och läroböcker kring sexualundervisning i Sverige genom åren 1950–2000 finner att onanistens identitet visserligen vanligen beskrevs som könsneutral, men att pojkar framställs som sexuella varelser i större utsträckning än flickor. Analsex är också ett tema att ta upp i relation till vad sex förstås som i undervisningen. En anledning till detta är att sexualundervisning som normaliserar att alla män kan ta emot analsex kan hjälpa till att minska könsnormer och de sociala ojämlikheter de upprätthåller (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Ett annat skäl är att analsex är vanligt, inte minst bland heterosexuella (McBride & Fortenberry, 2010, s. 123ff.), varför elever behöver kunskaper om det för att förstå säkrare sex kring analsex. Därtill använder heterosexuella kondom i mindre utsträckning vid anala samlag än vid vaginala trots att riskerna för överföring av STI är minst lika stor vid anala samlag (McBride & Fortenberry, 2010, s. 126f.).

Att ordet sex används som synonymt med heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt får betydelse för hur ordet oskuld förstås i undervisningen. Planting-Bergloo et al. (2023, s. 405) lyfter i sin artikel om hur ordet oskuld konstrueras i svensk sexualundervisning att även om jämställdhet, sexpositivism och njutning har funnits i Sveriges utbildningspolitik under lång tid verkar föreställningar om oskuld kopplade till kön fortfarande djupt rotade i det svenska samhället, varför det uttryckligen

behöver tas upp som en del av sexualundervisningen. Cinthio (2015) visar att begreppet oskuld, som är starkt förknippat med mödomshinnan,[8] är mycket viktigt för vissa grupper. Cinthio, som intervjuar unga kvinnor som behöver förhålla sig till kulturer i vilka mödomshinnan spelar en symbolisk roll, betonar att det är viktigt att förstå betydelserna av att vara uppvuxen i miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte betyder så mycket. Cinthios (2015, s. 178) informanter beskriver begreppet oskuld som något som är allt eller inget, som bara gäller flickor och kvinnor, samt som något som är starkt relaterat till vaginalt, heterosexuellt samlag. Palms (2021, s. 46) studie om nyanlända tjejer och oskuldsbegreppet visar att det kan vara förvirrande och problematiskt att befinna sig mellan två oskuldsdiskurser. Studien pekar även på att om nyanlända tjejer känner sig delaktiga i utformandet av undervisningen om oskuld och oskuldsnormer, samt om det finns en förståelse för olika kulturer hos lärare och andra i skolan, kan förvirringen utebli. Det är dock viktigt att inte ändra på undervisningens innehåll så att det passar föreställningar om mödomshinnan (Palm, 2021).

Hur ordet sex används hänger även samman med något som Sörensdotter (2012, s. 45) omnämner heterosexualitetens normaliserade praktik, heteronormativ sexuell dramaturgi, eller heteronormativa scripts[9] för sexuell praktik. Sörensdotter har gjort en studie om hur kvinnor med vulvasmärtor[10] hanterar sina sexuella praktiker. Kvinnor med smärtor i underlivet kan ha svårigheter att genomföra vaginalpenetrerande sex, varför det i det sammanhanget blir tydligt hur stark normen om penetreringssex är (Sörensdotter, 2012, s. 27). Sörensdotter visar att olika typer av sex har olika status, varav penetrerande vaginalsex har högst status. Flera av hennes informanter säger att sex egentligen skulle kunna vara allt möjligt, såsom till exempel smeksex eller oralsex. Flera av dem säger dock att det är svårt att tänka sig att andra sexuella praktiker än vaginalsamlag är att räkna som riktigt sex (2012, s. 32). På grund av dessa kvinnors relationer till problematiska (hetero)- sexuella praktiker önskade vissa av dem att de vore lesbiska, inte på grund av att de ville ha en lesbisk identitet, utan för att de som lesbiska inte skulle känna sig tvingade till att ha penetrerande vaginalsamlag. En

[8] Det stämmer inte att kvinnor har en mödomshinna som enligt myten spricker vid penetration. Slidkrans är ett nytt begrepp som beskriver vad som finns innanför slidmynningen (Knöfel Magnusson, 2011).

[9] Sexuella scripts teorin innebär att sociala dimensioner spelar en viktig roll i romantiska och sexuella interaktioner, en bild av detta är att sexuella beteenden följer sociala manus. Teorin om sexuella scripts introducerades av sociologerna Simon och Gagnon (1973).

[10] Tillstånden som kvinnorna i studien har är provocerad vestibulodyni och/eller vulvodyni och partiell vaginism. Sörensdotter (2012) använder dock samlingsnamnet vulvasmärtor då den exakta diagnosen inte är viktig för studiens syfte; att fånga upp kvinnor med vulvovaginala smärtor vars sexuella praktik påverkas av denna.

informant som hade haft sex med en kvinna säger att det har varit lättare med det sexet då de kunnat välja vad de vill göra och att det finns så många olika sätt att ha sex på. Det finns ett större sexuellt förhandlingsutrymme i en queer kontext som inte följer heteronormativa sexuella script (Sörensdotter, 2012, 39f., 45).

Något som Rubin et al. (2019) menar är väldokumenterat i sexualitetsforskningen är att kvinnor anger lägre sexlust än män, samt att kulturella scripts om kvinnors och mäns sexuella lust utgår från att män har en aktiv sexlust, medan kvinnor har en naturligt svag sexlust. Rubin et al. låter förstå att det är märkligt att forskning många gånger har utgått från att denna skillnad är biologisk istället för att fokusera på det faktum att kvinnor upplever mindre njutning än män i heterosexuella sexuella möten. Kvinnors erfarenheter av sexuella möten med låg sexuell njutning för enligt Rubin et al. rimligen med sig lägre motivation att ha sex vid nästa möjliga tillfälle. I sin transnationella studie fann Rubin et al. (s. 1f., 7) att när kvinnor har större tillgång till njutbara sexuella möten, och därtill prioriterar sin egen njutning under sex, får de också ökad sexlust. Niineste (2022) framhåller att det faktum att mansperspektiv är socialt normaliserade i kulturell representation, såsom sexualundervisning, står i konflikt med hur orgasm upplevs i kvinnors kroppar. Hon menar att detta förmodligen är en anledning till att orgasmglappet kvarstår även i länder där sexualundervisning och jämställdhet är långt framskriden, som i Skandinavien (Niineste, 2022, s. 424). Orgasmglappet, som varit väl dokumenterat i forskning i decennier, är benämningen på den markanta skillnaden i orgasmfrekvens mellan ciskönade män och kvinnor vid heterosexuellt sex (Niineste, 2022; Wetzel & Sanchez, 2022). Siffrorna på orgasmglappet skiftar mellan olika studier, men skillnaden är alltid stor. En studie visade till exempel att cismän får orgasm i över 90% av de tillfällen de har sex med ciskvinnor, medan ciskvinnor får orgasm vid ungefär 50% av de gånger de har sex med cismän (Kontula & Miettinen, 2016). I sammanhanget kan tilläggas att kvinnor som har sex med kvinnor får orgasmer i högre utsträckning än kvinnor som har sex med män, samt att orgasmglappet är att se främst som ett sociokulturellt fenomen. Att orgasmglappet skulle bero på att kvinnor har svårare att få orgasm, eller att kvinnors orgasmer är mera komplexa, har inte stöd i forskning (Mahar et al., 2020, s. 25). Relaterad till kvinnors sexliv är även myten att detta slutar efter klimakteriet, en myt som Santos-Iglesias et al. (2016, s. 94) studie slår hål på. Tvärtom ökar sexuell tillfredställelse hos kvinnor med stigande ålder (Trompeter et al., 2012), medan äldre män oroar sig kring sin sexuella hälsa (Lee et al., 2016, s. 133).

Ett ytterligare område där heteronormativiteten får betydelse i relation till sex är kondomanvändning. Bolander (2015, s. 289) visar i en svensk studie att det sätt på vilket det pratas om kondomer i sexualundervisning får följden att heterosexualitet och vaginalt samlag hamnar högst i hierarkin bland sexuella praktiker. Utöver detta

argumenterar Bolander för att kondomanvändning har symboliska värden genom att den är att se som destabiliserande av normativ maskulinitet (Bolander, 2015, s. 292f.). I en senare svensk studie synliggör Planting-Bergloo et al. (2022) att sexualundervisning kring preventivmedel i Sverige behöver utmana könsstereotypa och heteronormativa förgivettaganden. Noar och Morokoff (2002, s. 53) har undersökt relationen mellan maskulinitetsideologi och negativ attityd till kondom kvantitativt. Forskarna fann att unga vuxna heterosexuella cismän som var anknutna till mansrollen hade mera negativa attityder till kondomanvändning än de som inte hade denna anknytning. Dessa män använde också kondom mindre konsekvent. Männens förankring i mansrollen mättes i Noar och Morokoffs studie med hjälp av maskulinitetsideologi som konceptualisering av den manliga könsrollen. Maskulinitetsideologi som begrepp är etablerat och består av tre faktorer som tillsammans konceptualiserar mansrollen; status, tuffhet och antifemininitet. Rädslan för eller undvikandet av femininitet ses i begreppet som en drivkraft för de andra aspekterna av den traditionella mansrollen; status och tuffhet (Noar & Morokoff, 2002, s. 44). Noar och Morokoff visar även empiriskt att könsroller har inverkan på både attityder och beteenden gällande säkrare sex, ett resultat i linje med tidigare forskning. Traditionella könsroller för män främjar en ideologi som sätter både män och kvinnor i riskzonen för sexuellt överförbara infektioner. Forskarna framhåller att teorier kring säkrare sex som endast tar hänsyn till vad människor tror på och vad de har för attityder riskerar att förbise viktiga kontextuella faktorer såsom könsroller (Noar & Morokoff, 2002, s. 53f.). Efter denna fördjupning om heteronormativitet i sexualundervisning följer nu diskussioner om minoriteter i densamma.

Undervisning och tystnader kring minoriteter

En viktig utgångspunkt för den här avhandlingen är att sexuell hälsa är fundamentalt för människors allmänna hälsa och välbefinnande (WHO, 2023a). Världshälsoorganisationen (2023a) framhåller att en av de delar som inverkar på människors sexuella hälsa är tillgången till omfattande information av god kvalitet om sex och sexualitet. En följd av denna utgångspunkt är att sexualundervisningen behöver vara av samma goda kvalitet för alla grupper för att alla ska ha samma förutsättningar till god hälsa och välbefinnande. Forskning som undersöker minoritetsgrupper i relation till sexualundervisning visar att undervisningen inte är likvärdigt användbar och inkluderande för olika grupper av elever (Schindele et al., 2023), något som fördjupas i det här avsnittet. Den forskning som diskuteras i det här avsnittet är relaterad till avhandlingens utforskande av möjliga konsekvenser av sexualundervisning, något som är relaterat till att skolmiljöer är platser där unga lägger ned mycket energi

på att lära sig genus, kön och sexuella normer samt att presentera sina identiteter i relation till dessa (Schmitt, 2010, s. 16). I det här avsnittet presenteras forskning om sexualundervisning i relation till rasism, funktionsvariationer samt HBTQI.

Rasism och funktionsvariationer

Det finns en del forskning om hur sexualundervisningen ofta är eurocentrisk och därmed stöder och reproducerar rasistiska stereotyper och rasism, något som fungerar som ett hinder för att förstå och ta itu med hälsoskillnader och andra nyckelaspekter av sexualitet (Miskinzod, 2023). Massicotte (2023, s. 149) utforskar till exempel intersektionerna mellan rasism och sexualitet och visar på behovet av antirasistisk sexualundervisning, medan Hargons et al. (2021) visar hur svarta kvinnor porträtteras skevt i sexualundervisning. Sexuellt överförbara infektioner och HIV är ofta överrepresenterade i de bilder som målas upp av gruppen, medan sexpositiva diskurser är underrepresenterade (Hargons et al., 2021). I Sverige har Fingalsson och Junkala (2023) utforskat hur svensk vithet reproduceras i läroböcker i biologi och i sexualundervisningen, något som sker genom konstruktionen av happy stories om svensk exceptionalism. Bredström och Bolander (2019) har i sin tur undersökt undervisningsmaterial som riktar sig mot studerande som läser introducerande svenska, svenska för invandrare.

Gällande forskning om sexualundervisning och funktionsvariationer finns både sådan som rör fysiskt funktionshindrade (Bahner, 2018; 2025; Campbell et al. (2020); Davies et al., 2023; Stoffers et al., 2023), som intellektuellt funktionshindrade (Brown et al., 2020; Lukkerz, 2014; 2023; Löfgren-Mårtensson, 2012a; 2012b; 2020; Paulauskaite et al., 2022). Campbell et al. (2020) finner att sexualundervisningen för fysiskt funktionsnedsatta ofta bygger på ableistiska och heteronormativa antaganden, något som positionerar sex som något som funktionshindrade och icke-heterosexuella inte har, medan Michielsen och Brockschmidts (2021) review rörande hinder kring sexualundervisning för funktionshindrade visar att den sociala missuppfattningen av personer med funktionsnedsättning som asexuella och i behov av skydd resulterar i en normativ sexualundervisning som inte är heltäckande. I Sverige har Bahner (2018) intervjuat rörelsehindrade ungdomar på gymnasiet om deras sexualundervisning. Med hjälp av cripteori[11] finner Bahner bland annat att fysiska funktionshinder för med sig frågor utöver de frågor som är viktiga för alla unga i sexualundervisningen, såsom hur man hanterar avsexualiserande attityder, hur möjliga sexuella praktiker ser ut samt hur ens beroende av assistans påverkar ens möjligheter till privatliv. Bahner påtalar också

[11] Crip är ett reclaimat, återtaget, begrepp som kan användas både teoretiskt och i aktivism. Crip Theory liknar Queer Theory i det att båda konstruktionerna kretsar kring dialektiken mellan det ”normala” och ”onormala” (Löfgren-Mårtensson, 2013).

att den mera inkluderade sexualundervisning som används för funktionshindrade elever skulle kunna vara till gagn för elever utan funktionshinder då den utökar bilden av vad som är möjligt sexuellt, något som är relevant i förhållande till förståelsen av vad sex är som diskuterades i föregående avsnitt. Sleeter och Grant (2017) finner att funktionshinder i stort ignoreras i läromedel, något som även Junkala et al. (2022) erfar i sin svenska läroboksgranskning. Junkala et al. (2022) påtalar att det är tyst kring ”crip bodies” i böckerna som undersöks, detta trots att ”cripping education” har potential att vidga förståelser av vad kroppar är och kan göra. En av böckerna nämnde dock möjligheten att använda sig av sexleksaker, något som Junkala et al. (2022, s. 533f.) fann positivt.

Frawley och Wilsons (2016) forskning visar att studenter med intellektuell funktionsnedsättning mest fick sexualundervisning om regler, hygien samt om hur man skyddar sig. Studentgruppen i Frawley och Wilsons forskning hade i liten utsträckning lärt sig hur man har relationer och de fick ofta en mindre holistisk sexualundervisning jämfört med andra studenter. Forskning om sexualundervisning för människor med intellektuella funktionshinder finns representerad i Sverige (Lukkerz, 2014; 2023; Löfgren-Mårtensson, 2012a; 2012b). År 2020 kom en rapport från Folkhälsomyndigheten i form av en kvalitativ fördjupningsstudie om sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter bland unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning (Folkhälsomyndigheten, 2020a). Studien genomfördes av Löfgren-Mårtenson och resultat kring sexualundervisning visade på att de flesta fått sexualundervisning i skolan, men att den uppfattades som irrelevant och bristfällig. En del av deltagarna hade uppenbara kunskapsluckor i kunskapsområdet (Folkhälsomyndigheten, 2020a). I det följande diskuteras HBTQI i sexualundervisningen, närmare bestämt tystnad och undervisning om HBTQI samt sexualundervisningens möjliga konsekvenser för gruppen.

Undervisning och tystnader kring HBTQI

Under denna rubrik diskuteras den forskning om HBTQI och sexualundervisning som avhandlingen tar avstamp i. Denna forskning är förknippad med följder av sexualundervisning då den sammantaget visar att hur HBTQI tas upp, eller exkluderas, i skolor innebär stora konsekvenser för HBTQI-elever beträffande mobbing, marginalisering, våld, andrafiering, skolprestationer samt avhopp. Forskningen presenteras i ordningen; tystnad om och negativa bilder av HBTQI i sexualundervisningen, undervisning om homofobi och slutligen hur unga HBTQI-personer mår av heteronormativ undervisning och den av heteronormativa miljö som skolan utgör.

Heteronormativiteten inverkar på undervisning som rör HBTQI-elever och frågor på en mängd vis. Det kanske tydligaste av dessa är när HBTQI inte alls kommer med i undervisningen, vilket är vanligt i många kulturer, både nutida och historiska (Elia & Eliason, 2010b; Sundaram & Sauntson, 2016 s. 101). När sexualundervisning inte alls nämner HBTQI får det två påtagliga följer; att HBTQI-elever inte får den sexualundervisning som de behöver (Ewing, 2021, s. 36), samt att HBTQI-elever inte kan spegla sig själva i undervisningen eftersom det inte finns någon representation av någon som liknar dem i undervisningsinnehållet (Abbot et al., 2015). Abbot et al. (2015, s. 1640), som undersöker sexualundervisning i England, finner att den lämnar de elever som identifierar sig som lesbiska, gay och bisexuella med liten eller ingen sexualundervisning som speglar deras erfarenheter. Följderna av detta blir att unga människor hindras från att få den information och det språk som de behöver för att utöva säkert sex och utveckla sexuell kompetens. När sexualundervisningen är heteronormativ och fokuserad på cispersoners vaginala samlag resulterar det i utelämnandet av information om andra sexuella praktiker såsom ömsesidig onani, oralsex och analsex som alternativa källor till sexuell njutning (Abbot et al., 2015, s. 1640). Begränsad undervisning om HBTQI låter därtill myter och stereotyper om HBTQI-personer stå oemotsagda vilket konstruerar en snäv typ av heterosexualitet som den enda möjligheten för unga, något som i sin tur påverkar både unga heterosexuella och HBTQI-personers möjligheter att uppleva givande mellanmänskliga relationer negativt (Elia & Eliason, 2010a, s. 28). Francis (2019, s. 409) poängterar på liknande vis att tystnad kring sexuell diversitet främjar heterosexistiska attityder och beteenden, medan Røthing och Svendsen (2010) diskuterar vikten av att elever erbjuds bilder av sin framtid som icke-heterosexuella. Även tystnad kring asexualitet kan bidra till att stadfästa normativa bilder av sex och sexualitet (Gupta, 2015, s. 147). Undervisning om asexualitet skulle omvänt kunna utmana antagandet att alla definieras av någon typ av sexuell attraktion (Jämför Emens, 2014, s. 303). Junkala (2023, s. 14) framhåller att det inte finns några svenska studier om asexualitet i sexualundervisningsinnehåll.

Varför undervisning om HBTQI uteblir när lärare mer eller mindre explicit har i uppdrag att undervisa om det är svårt att veta. Abbott et al. (2015, s. 1645ff.), som gjort en studie i vilken de identifierar hur lärares argumentationer kring sexualundervisning upprätthåller heteronormativiteten, ger delvisa svar på den frågan. Ett svar som författarna fann hos de lärare som intervjuades var att lärarna nästan alltid konstruerade sina elever som heterosexuella i sitt tal om dem. Även om många av dessa lärare skattar att det kan finnas ett antal homosexuella elever i deras klasser, framstår dessa elevers behov av sexualundervisning som sekundära till heterosexuella elevers behov i lärarnas tal om dem. Studiens lärare framhöll att det var viktigt med inkluderande undervisning samtidigt som de förmedlade att inkluderande

undervisningsinnehåll inte var en grundläggande del av sexualundervisningen. Lärare talade till exempel om icke heterosexuella elever som enskilda fall och som några som hade problem och att sådana problem bättre hörde hemma hos skolhälsovården än i sexualundervisningen, med följden att man inte undervisade om HBTQI-frågor. Detta ignorerar många aspekter av undervisning om HBTQI samt HBTQI-elevers generella behov av sexualundervisning. Argumentationen att det är bättre för HBTQI-elever att inte undervisa om HBTQI för att HBTQI-elever elever har mycket problem som bättre passar in hos skolhälsovården är retoriskt problematisk i det att argumentet ger uttryck för att vara för HBTQI-elevernas bästa, vilket Abbot et al. menar att det inte är. Ett ytterligare skäl som lärare angav för att inte undervisa om HBTQI var att tiden till sexualundervisning inte räcker till för detta då undervisningens nyckelbudskap måste prioriteras. Underförstått här är att HBTQI inte ansågs vara en del av de viktiga budskapen. Ännu ett argument till att inte undervisa om HBTQI var att området var utanför lärarnas kompetens (Abbot et al., 2015, s. 1645ff.).

När HBTQI istället finns med i sexualundervisning är ett problematiskt fenomen att de diskurser som uppkommer till följd av undervisningen ofta är negativa, varför undervisningen ofta är att betrakta som ogynnsam för icke heterosexuella elever (Abbot et al., 2015, s. 1640f.). Dessa negativa diskurser om HBTQI är bland annat att homosexuella män ofta kommer upp i patologiserande diskurser i relation till HIV och analsex (Abbot et al., 2015, s. 1640f.; Branfman & Ekberg Stiritz, 2012), att gruppen talas om som några som bara har sex (Francis, 2019, s. 407), att gruppen ses som offer som behöver skyddas (Francis, 2019, s. 407, 414), att HBTQI tas upp som ett fristående område med följden att HBTQI ses som något avvikande (Abbot et al., 2015, s. 1640f.), eller att ett för stort fokus fästs vid att HBTQI-personer utsätts för diskriminering (Abbot et al., 2015, s. 1643). Utöver detta kan klassrumsdiskussioner om homosexualitet många gånger uppmuntra till kontroverser som kan ge upphov till hatretorik (Abbot et al., 2015, s. 1641; Boler, 2004, s. 4), bidra till vidmakthållande av en binär uppdelning av homo- och heterosexualitet (jämför Abbot et al., 2015, s. 1640ff.; Francis, 2019, s. 407, 414; Lundin, 2011; 2014) samt därtill vara andrafierande[12] (jämför Kumashiro, 2002). De diskurser som beskrivs här innebär negativa representationer av HBTQI-personer, något som för med sig att elever som speglar sig i undervisningens innehåll riskerar att göra sig negativa identifikationer med HBTQI. Att forskning visar att negativa representationer av HBTQI-personer är vanliga i sexualundervisning är beaktansvärt då införandet av positiva representationer av HBTQI i undervisning har visat sig kunna ge unga HBTQI-personer större känsla av trygghet i skolan, högre närvaro, förbättrade skolprestationer, större acceptans från

[12] Andrafierande förklaras senare i kapitlet men kan kort beskrivas som utpekandet av det onormala.

andra elever samt lägre förekomst av homofobiska uttryck (Francis, 2019, s. 407). Hur elever identifierar sig med sexualundervisningens innehåll är en viktig del av avhandlingens fokus.

En annan företeelse i undervisning kring HBTQI är att undervisningen handlar om homofobi istället för om HBTQI (Abbot et al., 2015). Francis (2019, s. 407f.) menar att det visserligen är viktigt att erkänna att homofobi finns i skolor, men att när det kommer till undervisning är det annan undervisning om HBTQI än om homofobi som har potential att bekämpa heterosexistisk viktimisering, våld och marginalisering. Abbot et al. (2015, s. 1652f.) framhåller att undervisning om homofobi är inte detsamma som undervisning om HBTQI. Undervisning om homofobi har visat sig kunna vara problematisk bland annat i det att lärare kan se det som att de har undervisat om HBTQI när de i själva verket har undervisat om homofobi. När undervisning handlar om homofobi istället för HBTQI synliggörs inte HBTQI-elever samtidigt som gruppen inte får den sexualundervisning de behöver. Abbot et al. (2015) fann att många lärare valde att undervisa om homofobi med syftet att minska intolerans bland unga (heterosexuella). Genom den ingången uppkom en diskurs i vilken sexuell identitet förståtts som fix och som något binärt; antingen är man heterosexuell eller så är man homosexuell. Utöver detta byggde den uppkomna diskursen på att de personer som befann sig i klassrummet var heterosexuella, varför förståelsen av HBTQI som minoritetsfråga förstärktes (2015, s, 1649, 1653).

HBTQI-elever och heterocentrisk sexualundervisning

Såhär långt i forskningsöversikten om sexualundervisning har det bland annat framgått att undervisningen är heteronormativ och fokuserad på heterosexualitet, medan undervisning om HBTQI är sällsynt och när den finns befäster den ofta negativa bilder av HBTQI. En rimlig fråga i relation till det är hur HBTQI-elever och unga vuxna har det, vilket det ska handla om nedan. När det gäller HBTQI-elevers mående i relation till sexualundervisning är en viktig utgångspunkt att undervisningen har betydelse för hur HBTQI-elever har det; undervisningen kan både vara positiv och negativ för elevgruppen. I forskning som rör HBTQI, sexualundervisning och mående är ofta frågan om inkludering respektive exkludering av HBTQI-frågor samt identiteter i undervisningen central. Den här avhandlingen knyter an till sådan forskning då detta är ett centralt fokus i den. Ett exempel på forskning som rör inkluderande och exkluderande av HBTQI är Gegenfurtner och Gebhardts (2017) review. I denna konkluderas att sexualundervisning kan vara positiv för HBTQI-elever när den är inkluderande av HBTQI, detta då inkluderande sexualundervisning kan bidra till att minska mobbing som har grund i homo- och transfobi (Gegenfurtner & Gebhardts, 2017, s. 215f.). Jarpe-Ratner (2020) utforskar också inkluderande sexualundervisning,

detta genom att undersöka undervisning som enligt styrdokument ska vara inkluderande av HBTQ+. I Jarpe-Ratners studies dras slutsaten att även i den inkluderande undervisning som observerats behövs ytterligare undervisningsinnehåll om HBTQ+, mer avsiktlig och explicit bekräftelse av HBTQ+-identiteter samt mera stöd för de lärare som håller i undervisningen. Epps et al. (2023) bekräftar i sin tur vikten av att HBTQI inkluderas i sexualundervisningen genom att förmedla att sexualundervisning som är inkluderande är en nödvändighet för att förbättra både den känslomässiga och sexuella hälsan hos HBTQ-ungdomar. I sin review finner Epps et al. (2023, 87ff.) även att inkluderande sexualundervisning leder till mera toleranta skolmiljöer i vilka lärare och elever är mera benägna att ingripa när de bevittnar homofobiska övergrepp. I forskning som visar negativa konsekvenser för HBTQI elever är exkludering av HBTQI återkommande. Francis (2019, s. 410) framhåller övergripande att uteslutande av HBTQI från sexualundervisningen bidrar till ytterligare exkludering av en redan utsatt grupp. Bishop et al. (2021, s. 648) kopplar i sin tur samman att personer i sexuella minoriteter löper större risk för lägre sexuell hälsa i förhållande till heterosexuella jämnåriga med att sexuella minoriteter ofta utesluts ur sexualundervisningen. Epps et al. (2023) undersöker även samtidens kunskap om hur sexualundervisning påverkar sexuell hälsa och välmående hus unga människor som identifierar sig som HBTQ. Deltagarna i de ingående artiklarna i Epps et al. studie har alla erfarenheter av vad man i artikeln benämner heterocentrisk sexualundervisning[13] utifrån perspektivet av att tillhöra en sexuell minoritet. Resultaten av undersökningen visar att många unga HBTQ-personer har svårt att uttrycka sin åsikt om den sexualundervisning de får eftersom homofobin många gånger är utbredd på de skolor de går på; själva skolorna är heterocentriska miljöer. Att HBTQ-elever inte förmedlar sina åsikter om sexualundervisning hjälper till att vidmakthålla undervisningens heterocentriska natur. Detta för med sig att skolor riskerar att fortsätta vara heterocentriska miljöer vilket oavsiktligt underlättar mobbning av sexuella minoriteter (Epps et al., 2023, s. 87ff.). I förhållande till heteronormativt inrättade skolmiljöer påtalar Francis (2019, s. 410) att kostnaderna för att inte passa in i dessa är stora då många unga queera upplever ensamhet, isolation, identitetskriser, depression, ångest och självhat i heteronormativa skolmiljöer. Gilbey et al. (2022) har fördjupat förståelser kring unga HBTQ-personers mående genom att undersöka hur internalisering av stigma, självstigma, hänger samman med att unga HBTQ-personer har mera svårigheter med sin mentala hälsa i förhållande till heterosexuella jämnåriga. Vid sidan av detta framhåller Gilbey et al. (2022, s. 352) även att många unga HBTQ-personer

[13] I artikeln används begreppet heterocentrisk sexualundervisning, något som kan beskrivas som att undervisningsinnehållet utgår från heterosexualitet. I avhandlingen förstås heterocentrisk sexualundervisning på samma sätt som heteronormativ sexualundervisning.

lever lyckliga och tillfredsställande liv. Cohen et al. (2023, s. 108ff.) tillför fler dimensioner än HBTQI i förhållande till heteronormativa skolors inverkan på HBTQI-elevers mående genom sin kvantitativa studie med intersektionell ingång. Studien visar statistiskt signifikanta samband mellan att queera elever upplevde ledsenhet och hopplöshet, otrygghet i skolan, kände sig hotade i skolan, blev mobbade samt var mera självmordsbenägna i jämförelse med heterosexuella elever, samband som var förvärrade hos elever med ytterligare marginaliserade identiteter som till exempel rörande etnicitet och kön. Den här avhandlingen är främst relaterad till HBTQI-elevers mående genom utforskandet av inkludering och exkludering av HBTQI i sexualundervisningen samt i fråga om vilka konsekvenser, till exempel identifikationsmöjligheter, som sexualundervisningen kan medföra. Detta forskningsfokus kan addera till förståelsen av hur inkluderande undervisning bör se ut i praktiken, något som enligt Formby och Donovan (2020) ännu inte är tydligt. Formby och Donovan (2020) understryker att det inte finns någon tydlig bild av hur inkluderande undervisning bör se ut i praktiken, något som indikerar att mera forskning behövs om detta.

Svenska förhållanden liknar dessa internationella studier om hur HBTQI-elever har det. I ett pågående svenskt-danskt forskningsprojekt (Görlich el al., 2024) intervjuas HBTQI-ungdomar om sina erfarenheter av våld och ohälsa i skolan då denna grupps erfarenheter ofta hamnar i skymundan. Projektet ämnar bidra med kunskaper som kan användas av vuxna i skolan för att stötta utsatta HBTQI-ungdomar, något som behövs då unga HBTQI-elever både trivs och mår sämre än heterosexuella elever. HBTQI-ungdomar upplever enligt Görlich et al. därtill homo- och transfobi, fysiskt våld, verbala trakasserier samt diskriminering, vilket kan leda till sämre skolprestationer, hög skolfrånvaro och avhopp från skolan (Görlich el al., 2024, s. 34f.). En av forskarna i projektet, Odenbring (2022), har tidigare intervjuat unga i svenska förorter och funnit att heteronormativa värderingar är starka i dessa områden, vilket positionerar icke-heterosexuella studenter som *den andra,* någon som inte finns här. Elever som tillhör sexuella minoriteter utsätts dagligen för homofobi genom att bli kallade nedsättande namn samt utstå hot och fysiskt våld. För att passa in och klara av att vara i skolan tvingas elever tillhörande sexuella minoriteter acceptera att bli kallade nedsättande homofobiska namn och emellanåt slå tillbaka fysiskt. Odenbring (2022) drar slutsatsen att det är viktigt att skolor tar upp frågor kring våld riktat mot icke-heterosexuella elever, samt att sätt på vilka det går att skapa en mer inkluderande och trygg skolmiljö identifieras. I relation till detta visar Skolinspektionens (2018, s. 27) granskning som nämnt att det är viktigt att skolan arbetar främjande och förebyggande med HBTQ-frågor för att alla elever oavsett kön, könsidentitet, sexuell läggning ska känna sig

inkluderade i skolan. Granskningen visade även att få skolor arbetar med HBTQ-frågor på ett främjande och förebyggande sätt (Skolinspektionen, 2018, s. 27).

Det finns olika mycket forskning om de olika grupperna som ingår i HBTQI-paraplyets relation till sexualundervisning. Bland annat tas bisexualitet sällan med i forskning om sexualundervisning som en grupp som man tittar specifikt på (Odenbring, 2021). Istället finns B:et i HBTQI med i forskning om sexualundervisning som rör HBTQI-elever generellt. Forskning visar dock att sexualundervisning sällan tar upp unika behov hos unga bisexuella och lite är känt om gruppens erfarenheter och preferenser inom sexualundervisning (Mata et al., 2022, s. 806). Elia och Eliason (2010a) ser därtill att när HBTQ-personer uppmärksammas i sexualundervisning ignoreras vanligtvis bisexualitet och andra icke-monosexuella läggningar. Detta är beklagligt i relation till att bisexuella har högre risk för psykisk ohälsa i jämförelse med både heterosexuella och homosexuella, framför allt bisexuella kvinnor (Folkhälsomyndigheten, 2024).

Unga transpersoner och icke-binära[14] är en annan elevgrupp vars behov av sexualundervisning är underbeforskad. Detta är olyckligt i förhållande till att unga i Sverige med andra könsidentiteter än tjej eller kille rapporter en hög utsatthet för våld och diskriminering samt mindre trygghet och positiva upplevelser i relation till sitt sexliv (Folkhälsomyndigheten, 2025). Gruppen unga transpersoner och icke-binära är därtill extra sårbar när det gäller mental hälsa (Diamond, 2020 s. 110) såväl som sexuell hälsa (Haley et al., 2019, s. 1835). Bland den forskning som finns om gruppen märks Haley et al. (2019) studie i vilken unga transpersoner och icke-binära, föräldrar till gruppen samt professionella som arbetar med gruppen intervjuades om den sexualundervisning som transpersoner och icke-binära fått. Haley et al. (2019, s. 1835ff.) visar att unga transpersoner och icke-binära har specifika behov kring vad de behöver i sexualundervisningen samt att dessa behov vanligtvis inte täckts av den sexualundervisning de fått. Vissa deltagare i studien minns sexualundervisningen som grundlig och användbar för transpersoner och icke-binära, men vanligare var att sexualundervisningen beskrevs som antingen otillräcklig gällande könsidentiteter och sexuell läggning, eller att dessa områden inte alls var med. När könsidentiteter och sexuell läggning inte var med i undervisningsinnehållet upplevdes det som upprörande och andrafierande för deltagarna i studien, vilket bland annat resulterade i känslor av skam och att man kände sig ovärdig romantiska känslor. Vissa kände det i undervisningssammanhanget som att man inte existerade samt att det kändes

[14] I artikeln som texten utgår ifrån här skriver författarna transgender and non-binary (TNB) youth, vilket översätts till unga transpersoner och icke-binära. Unga transpersoner och icke-binära beskrivs som att ”de har en könsidentitet som skiljer sig från det kön de fick tilldelat vid födseln, och många identifierar sig inte med binära kategorier såsom man, kvinna, pojke och flicka” (Haley et. al., 2019, s. 1835) [Min översättning].

meningslöst att fråga om transidentiteter eller samkönade relationer eftersom undervisningen bara var till för cis- och heteromänniskor; om man frågade om transidentiteter eller samkönade relationer tenderade man att bli ignorerad. På grund av att unga transpersoner och icke-binära inte kände att innehållet i sexualundervisningen var användbart för dem, och för att de upplevde psykosocial ångest, zoomade dessa ungdomar ofta ut under stora delar av sexualundervisningen. Gruppen upplevde att sexualundervisningen inte förberedde dem för varken pubertet, transition, att komma ut eller att för ha sex. Alla unga transpersoner och icke-binära upplevde att de saknade kunskap om sexuell hälsa i jämförelse med jämnåriga ciskönade personer, och många uttryckte därtill osäkerhet om vart de skulle vända sig för att fylla sina kunskapsluckor (Haley et al., 2019, s. 1838ff.). På frågan om vad deltagarna i studien skulle rekommendera för innehåll i sexualundervisningen svarade de bland annat att puberteten kan vara besvärande för många unga transpersoner och icke-binära med könsdysfori, varför vikten av att tala med unga om dysfori, och specifikt pubertetsrelaterad könsdysfori, är viktigt för att normalisera den och få unga att känna att det är en giltig känsla. Andra områden som deltagarna i undersökningen rekommenderade var både icke-medicinska könsbekräftande såväl som medicinska könsbekräftande insatser. Unga transpersoner och icke-binära önskade särskilt information om hur könsbekräftande insatser kan påverka sexuell funktion och relationer med partners. När det gällde sex och lust önskade deltagarna bland annat att sexualundervisningen skulle inkludera normalisering av olika former av sexuell attraktion som avstigmatiserar begär. Även asexualitet och att det är ok att inte vilja ha sex kom upp som tema (Haley et al., 2019, s. 1840ff.). I relation till samtycke och relationer framförde undersökningens deltagare att det är viktigt att lära unga transpersoner och icke-binära samtycke och gränssättning samt att deras identiteter och kroppar är valida och värda respekt. Anledningarna till dessa uttalanden är att många unga transpersoner och icke-binära möter social avvisning och isolering, vilket ger hög risk för intensiv känslomässig sårbarhet, samt att undervisning om samtycke och gränssättning sågs som ett sätt att ge dessa unga människor möjlighet att undvika romantiska och sexuella relationer med osund maktdynamik. Deltagarna resonerade också kring riskerna med att dejta som ung transperson eller icke-binär, såsom stor risk för sexuella övergrepp, våld och manipulation. Det var särskilt föräldrar och professionella kring unga transpersoner och icke-binära som framhöll dessa risker (Haley et al., 2019). Andra studier som undersökt unga transpersoners erfarenheter och behov av sexualundervisning är bland annat Bradford et al. (2018) och Jones et al. (2016). Gällande den svenska kontexten framhåller Junkala (2023, s. 64) att svenska studier som utgår från transungdomars upplevelser av sexualundervisning saknas, samt att sådana därmed är angelägna.

En annan elevgrupp vars sexualundervisning det inte finns så mycket forskning om är unga med variationer i könskarakteristika, intersex. Lundberg et al. (2021) har dock gjort en studie i vilken de skriver fram en bild av hur sexualundervisning som inkluderar intersex och som bidrar positivt till unga med intersexvariationers mående skulle kunna se ut. Genom intervjuer med unga med variationer i könskarakteristika vill författarna ge rättvisa åt den komplexitet som finns hos denna grupp unga. Två viktiga mål med att inkludera intersex i sexualundervisningen nämns; att elever med variationer i könskarakteristika ska känna sig mindre ensamma, samt för att öka medvetenheten och acceptansen hos elever som inte känner till intersex sedan tidigare. Att uppnå dessa mål skulle både kunna främja välbefinnandet hos unga med variationer i könskarakteristika samt kunna bryta in och förändra i de sociala sammanhang där barn är rädda för mobbing. I längden skulle inkludering av intersex i sexualundervisningen kunna rubba bilden av att man måste operera människor med variationer i könskarakteristika (Lundberg et al., 2021). Undervisning om intersex kan dock vara problematisk för personer med variationer i könskarakteristika på flera sätt. Bland annat kan undervisningen bli problematisk när det alltför medicinska sätts i förgrunden, när intersex förklaras som något exotiskt samt när intersex enbart används för att dekonstruera binärt kön (Lundberg et al., 2021, s. 554). Därtill kan undervisning som i sig inte handlar om intersex, som normativa förståelser av kön som binära, bidra till förståelser av intersex som är problematiska. Ett exempel på detta är att elever i undervisning om genetik och den fysiologiska utvecklingen till antingen flickor eller pojkar lär sig att flickor har könskromosomerna XX, medan pojkar har könskromosomerna XY. Denna förenklade bild av vad en kvinna är för med sig att det är lätt att tro att kvinnor som har könskromosomerna XY endast till hälften är kvinna, något som inte är fallet för en kvinna med intersexvariation, då hon är just kvinna (jämför Lundberg et al., 2021, s. 560). Lundberg et al. argumenterar för att den form av undervisning som skulle vara passande när intersex tas med i sexualundervisning är normkritisk pedagogik, se senare avsnitt i tidigare forskning. Normkritisk sexualundervisning i vilken det finns ansvar för att prata och lyssna stödjande elever emellan skulle kunna skapa ömsesidiga sociala relationer mellan elever som varken är medikaliserande eller exotifierande (Lundberg et. al., 2021, s. 562ff.). Annan forskning om intersex och sexualundervisning är bland annat Brömdal et al. (2021) som menar att intersex behöver undervisas om i en skolmiljö som är inkluderande, affirmerande och stöttande, samt Sperling (2021), som utifrån ett elevperspektiv finner brist på representation av intersex i sexualundervisning samt att undervisning om intersex tenderar att patologisera intersexpersoners kroppar och levda erfarenheter. I Sverige finner Junkala (2023, s. 19, 64), som menar att det saknas svenska studier om intersex i sexualundervisningsinnehåll, att intersex är med i det sexualundervisningsinnehåll som hon undersökt i mycket liten grad.

Normkritik och elevdeltagande

I det uppdrag som lärarna i den här studien har, att undervisa i naturkunskap, ska de förhålla sig till begreppet normer genom formuleringen i det centrala innehållet som har med sexualundervisning att göra; ”Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion om normer, rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa”. Skolverket gav 2013 ut ett stödmaterial med avsikten att stödja lärare som fått i uppdrag att hålla i sexualundervisning. I denna skrift står att ett sätt uppnå målen i lagstiftningen är att låta ett normkritiskt förhållningssätt genomsyra undervisningen (Skolverket, 2013, s. 26). Man kan därmed säga att normkritik var påbjudet lärarna att använda i den undervisning som observerats i den här studien. Det här avsnittet börjar i änden av toleranspedagogik och andrafiering, fortsätter sedan med normkritik, och avslutas med diskussion om elevdeltagande undervisning.

Andrafiering och toleranspedagogik

Toleranspedagogik kan sägas vara en föregångare till normkritisk pedagogik då behovet av något annat än toleranspedagogik bland annat härstammar från problemen med toleranspedagogiken (Björkman & Bromseth, 2019; Bolander, 2024). Langmann och Månsson (2016) beskriver toleranspedagogik som en logik som bygger på att de som är vanliga och normala skapar ett vi som ska lära sig att tolerera de som är annorlunda och avvikande. Att uppmärksamma elever på att det är okey att vara annorlunda implicerar dock att det finns grupper och individer som inte riktigt hör hemma i samhället, grupper och individer som behöver tolereras av oss som är normala (Langmann & Månsson, 2016). Motsägelsefullt nog bidrar den kunskap om och förståelse för att det finns utsatta och marginaliserade grupper till utpekande av vissa individer och grupper, när kunskapen och förståelsen sätts i ett sammanhang av att de normala ska acceptera de avvikande. Utpekandet av det onormala brukar omnämnas andrafierande och en central kritik av toleranspedagogiken är just att den är andrafierande (Langmann & Månsson, 2016). Toleranspedagogiken har fått kritik för att den fokuserar på den utsatta individen, istället för på de diskriminerande samhällsstrukturer som utgör för grunden att förtryck och marginalisering uppstår. Följden blir att toleranspedagogiken inte synliggör hur förtryck och utsatthet uppkommer, samtidigt som den snarare riskerar att stadfästa än att minska orättvisa och ojämna maktrelationer i samhället (Langmann & Månsson, 2016, s. 83f.). Andrafierande medverkar till att vissa människor uppfattas som djupgående annorlunda än en huvudgrupp, detta på ett sådant sätt att den normala framstår i ett mera fördelaktigt ljus än de andra. De andra syftar vanligen till grupper som traditionellt sett marginaliserats, kränkts och nedvärderats i samhället (Kumashiro, 2002, s. 32–71 samt Røthing och Svendsen, 2011, s. 59–65). Skolverket framhåller att andrafiering riskerar att förstärka tankar om

ett vi och dom, en uppdelning mellan de normala och de avvikande, samt att ”Ett sådant förhållningssätt ger lätt den som följer normen en maktposition, ett tolkningsföreträde som skapar en obalans mellan de som följer och de som bryter mot normerna.” (Skolverket, 2013, s. 27f.). Røthing beskriver andrafiering i norska klassrum när undervisningen handlar om homosexualitet. Eleverna i den kontexten konceptualiseras som att de endast är heterosexuella, vi, medan homosexuella förstås som att de befinner sig någon annanstans än i klassrummet, samt som några som skiljer ut sig från oss som tillhör det heterosexuella viet. Homosexualitet konstrueras i motsats till heterosexualiteten; normaliteten, medan heterosexualitet görs normal genom sin placering i centrum (Røthing, 2008, s. 260ff.). Att tala om en grupp, till exempel homosexuella, som en homogen grupp är även problematiskt då det implicerar att homosexuella har en essens som gruppen delar, en sådan föreställning kan benämnas vara essentialistisk. I en sådan förståelse blir en grupps enskilda individers identiteter inte föränderliga eftersom gruppens deltagare ses som lika varandra då de delar samma essens (jämför Hjorth, 2015, s. 10). Hur lärare tänker kring sexualiteter, som något essentiellt eller inte, får viktiga konsekvenser för vilka typer av strategier de använder för att minska homofobi (Abbott et al., 2015, s. 1654). Francis betonar att när det gäller att avgöra vem som ses som normal eller som andragjord har lärare en stark inverkan (Francis, 2019, s. 413).

Normkritisk pedagogik och normmedvetenhet

Normkritisk pedagogik, eller normmedvetenhet och normkritiska perspektiv, är en strömning som uppkom i Sverige på 2000-talet och som påbjuds av bland annat Skolinspektionen (2018) och Skolverket (2013; 2025). Idén med den normkritiska pedagogiken, och behovet av den, härstammar som nämnt bland annat från problemen med den utbredda toleranspedagogiken (Björkman & Bromseth, 2019; Bolander, 2024). Normkritisk pedagogik har slagit igenom stort i Sverige, både som begrepp och som praktik (Björkman et al., 2021, s. 180; Bolander, 2024). Alm och Laskar (2017) menar att det till och med skett en normkritisk pedagogisk vändning under 2010-talet i och med att normkritiken nått från akademin till både civilsamhälle och myndigheter. Då normkritisk pedagogik fått stor spridning finns ett stort behov av framtida forskning kring både begreppets utveckling och praktik, inte minst i skolan (Björkman et al., 2021, s. 192). Eftersom lärare i den här avhandlingen enligt egen utsaga använder normkritisk pedagogik för med sig att studien kan bidra till sådan forskning. Begreppet normkritisk pedagogik lanserades först 2010 då boken *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) kom ut. Viktiga utgångspunkter var redan från början att ifrågasätta och utmana maktrelationer och normer, både medvetna och omedvetna (Björkman et al., 2021, s. 180, Planting-Bergloo, 2023, s. 13). Inspirerad av Kumashiros (2000, 2002) anti-oppressive

pedagogik, vilken kombinerar kritisk pedagogik med poststrukturalistiska sätt att förstå makt och identiteter (Bredström et al., 2018, s. 541), vänder normkritiken blicken från dem som avviker från normer mot själva normerna (Planting-Bergloo, 2023, s.13). Normkritisk pedagogik härstammar teoretiskt från queer teori och queer pedagogik, men också från feministisk och poststrukturell teori samt kritisk pedagogik (Björkman et al., 2021; Bolander, 2024; Bromseth, 2010; Kalonaityté, 2014). Bryson och de Castell (1993, s. 285) var tidiga med att beskriva företeelsen queer pedagogik och de framställer den som en radikal form av pedagogisk praxis vars idé är att medvetet störa och ingripa i produktionen av normalitet. Britzman (1995, s. 151ff.) tolkar queer teori i förhållande till pedagogik som att queer teori erbjuder metoder för kritik av upprepandet av normalitet samt insisterar på att se produktion av normalisering som ett problem i kultur och tanke. Shlasko (2005, s. 125) i sin tur beskriver queer pedagogik som skärningspunkten mellan queer teori och progressiv pedagogik, eller mer specifikt det som händer när man tillämpar queer teori inom pedagogik. Den normkritiska pedagogiken etablerades för att flera normer än de som hade med sexualitet att göra, som i den queera pedagogiken, skulle kunna inkluderas (Bromseth & Sörensdotter, 2012). Den normkritiska pedagogiken har dock hela tiden haft ett mera intersektionellt perspektiv än vad queerpedagogik haft (Björkman et al., 2021; Bromseth, 2019).

Eftersom normkritisk pedagogik funnits en tid nu finns forskning kring hur den ser ut och fungerar ute i verksamheterna (Bengtsson & Bolander, 2020; Bredström et al., 2018; Fridolfsson et al. 2019). Björkman et al. (2021, s. 191), som diskuterar den normkritiska pedagogikens framväxt fram till 2020, för fram att det är påfallande att normkritisk pedagogik under denna period har blivit både hyllad och starkt kritiserad. Bromseth & Sörensdotter (2012, s. 25) siade redan tidigt om risken med att den normkritiska pedagogiken på grund av att den populariserats skulle kunna komma att vattnas ur så att den radikala maktkritiken ersätts med en mer liberal version på liknande vis som skett med queerbegreppet. Oavsett visar studier att det är tydligt att normkritikens intåg i svensk skola har påverkat sexualundervisningen (Björkman et al., 2021; Planting-Bergloo, 2023, s. 59). Planting-Bergloo (2023) beskriver hur normmedvetenhet och/eller användning av könsneutrala begrepp och pronomen var en del av undervisningen i alla deltagande skolor hon besökt i sitt avhandlingsprojekt. Hon menar dock ett det kan vara ett resultat av att pedagogerna på just dessa skolor hade intresse för frågor som inkluderas i normkritiska perspektiv (Planting-Bergloo, 2023, s. 59). Även Bredström et al. (2018, s. 537) finner att normkritiska perspektiv vunnit mark på de skolor de besökt då de i sin undersökning mötte progressiva lärare som bedrev queerfeministisk, antidiskriminerande och normkritisk sexualundervisning. Bredström et al. (2018) finner dock problematiska spänningar i den normkritiska

praktiken, även om de motvilligt kritiserar den på många sätt bra normkritiska pedagogiken (se även Bengtsson & Bolander, 2020, s. 165). Bengtsson och Bolander (2020) förmedlar att även om normkritisk pedagogik strävar efter en sexualundervisning som är allomfattande i termer av olika identiteter och normer, prioriterar den ändå vissa normer som mer väsentliga för sexualundervisning. Tydligast fokus för det normkritiska arbetet har utvecklats kring kön och sexualitet, medan inkludering och kritik i relation till ras, etnicitet och religion inte har fått samma utrymme. Pedagogerna verkade ha en djupare förståelse för hur terminologin kunde bli mera inkluderande i förhållande till kön och genus än kring till exempel rasifiering och funktionalitet (Bengtsson & Bolander, 2020, s. 155, 165). Bredström et al. (2018) visar även att strävanden om att avslöja privilegierade strukturer och normer inte alltid fungerar som det var tänkt; antidiskriminerande handlingar kan förstärka de normer som de försökt utmana. I dessa fall finner forskarna att det är särskilt viktigt att vara kritisk till hur olika subjektspositioner[15] artikuleras i normkritiska diskurser (Bredström et al., 2018, s. 553), något som med andra ord kan beskrivas som att det är viktigt att vara medveten om vad undervisningen ger elever för möjligheter att spegla sina identiteter mot. Detta är centralt i den här avhandlingen eftersom elevers identifikationer med undervisningens innehåll är något som utforskas i den. Bengtsson och Bolander (2020, s. 165f.) finner även att den kritiska potentialen i det normkritiska förhållningssättet emellanåt var underordnat något som eleverna skulle få lära från rakt av, till exempel vissa feministiska och queerteoretiska kritiker. Lärarna engagerade vid dessa tillfällen inte eleverna i dialog för att i en gemensam process konfrontera och kritiskt granska de maktasymmetrier som undervisningen rymde. Till sist konstaterar Bengtsson och Bolander (2020) ändå att normkritisk pedagogik erbjuder möjligheten att skaka om några av de normativa antaganden som finns i sexualundervisningen. Hill (2021), som undersökt normkritik och normkritisk pedagogik i skolverkets rapporter och råd mellan åren 2009 – 2014 finner bland annat att normkritik ofta beskrivs som en enkel teknik som ska införas. Det problem som Hill finner ska lösas i skolverkets dokument är att lärare och elever är omedvetna om de normer som finns, varpå det blir viktigt att skapa medvetenhet om normer genom metoden/tekniken normkritik. Att dokument tar förgivet att både lärare och elever har samma syn på vad som är diskriminerande normer, samt att de har intresse av att omvandla normer som är diskriminerande, för med sig att maktrelationer och ojämlika strukturella villkor inte synliggörs (Hill, 2021, s. 38). I nästkommande stycke diskuteras elevdeltagande undervisning, något som är vanligt förekommande i normkritisk pedagogik.

[15] Vad subjektspositioner är förklaras i nästa kapitel under rubriken Subjektens samband med diskurser.

Elevdeltagande undervisning

I Sverige finns en tradition av samtal i sexualundervisningen (Lindgren & Backman Prytz, 2021; 2022) och elevdeltagande undervisning framställs ofta som en nyckelaspekt i sexualundervisningen (Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2024). Med avstamp i det är forskning som undersöker elevdeltagande betydelsefull. Forskning om kontroversiella frågor pekar till exempel på vikten av att låta elever gå i dialog med människor som har andra värden än en själv, då detta är värdefullt för att upprätthålla demokrati och mänskliga rättigheter (Crespo Lopes & Liljefors Persson, 2023; Kerr & Huddleston, 2021; Liljefors Persson, 2023). Ollis et al. (2019) undersöker etiska aspekter av elevdeltagande undervisning, medan Fields och Copp (2015) samt Sun et al. (2018) fokuserar på undervisning i vilken elever håller i sexualundervisning för andra elever. I Alberts (2022, s. 114) studie förekom det att elever överläts att förstå saker i sexualundervisningen på egen hand, något som ledde till att elever uttryckte sig i homofobiskt, vilket i sin tur förde med sig att ojämlikheter fick kvarstå. En typ av elevdeltagande undervisning som Skolverket (2023c) resonerar kring och som finns med i avhandlingens empiri är värderingsövningar. Skolverket framställer värderingsövningar som ett didaktiskt verktyg för att till exempel lyfta fram och fundera över livsfrågor och ämnesinnehåll som rör etik och moral samt att de kan bidra till att utveckla elevers empatiska förmåga. Det finns dock risker med att använda värderingsövningar, bland annat kan värderingsövningar föra med sig att fördomar som upplevs kränkande för elever vädras i klassrummet (Skolverket, 2013, s. 20). En annan risk är att elever kan förstå det som att alla åsikter och tankar är lika giltiga i de samtal som uppstår (Andersson, 2019). Einarsson och Cedervall (2024, s. 130) finner att lärare som använder sig av värderingsövningar utöver pedagogisk kompetens behöver kunskap och genomtänkta förberedelser. Thornberg (2008, s. 1795f.) pekar i sin tur på att lärare inte refererar till kunskaper från till exempel sociologi, filosofi, eller andra akademiska discipliner när de beskriver hur de tänker kring hur de undervisar om värderingar. Istället hänvisar de till sin egen barndom, sunt förnuft samt personliga känslor, upplevelser och världsbilder som källor till viktiga värderingar att lära eleverna, något som för med sig att undervisningen riskerar att bli godtycklig och slumpartad. I just fallet sexualundervisning är denna risk än större eftersom sexualundervisning är ett område där innehållet ofta kommer från lärares egna tankar och funderingar (Ceder, 2010, s. 35f). Det blir på så sätt dubbelt upp av lärares egna tankar, erfarenheter och funderingar.

Sammanfattningsvis skrivs den här avhandlingen in i en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk tradition, detta inom de naturvetenskapliga ämnenas didaktik, en inriktning som den även bidrar till. Avhandlingen bidrar även till fältet klassrumsbaserad sexualundervisningsforskning, ett fält som forskning framhåller

behövs (Junkala, 2023; Planting-Bergloo, 2023), vilket visar på avhandlingens aktualitet. Roien et al. (2018, s. 167f.), som undersökt sexualundervisning internationellt, pekar på vikten av att det görs skolbaserad forskning om sexualundervisning på olika håll i världen då sådan ger kontextualiserade insikter från olika sociopolitiska, kulturella och pedagogiska miljöer, något som den här studien bidrar med. Klassrumsbaserad sexualundervisningsforskning behövs även för att den visar på nya perspektiv kring hur sexualundervisning kan konstrueras, något som rimmar väl med att både Skolinspektionens (2018) och folkhälsomyndighetens (2019) undersökningar pekar mot att sexualundervisningen behöver utvecklas. Den här avhandlingen bidrar även till forskning om heteronormativitet i sexualundervisning (Hast & Danielsson, 2016; Hobaica & Kwon, 2017; Junkala, 2023; Lundin, 2011; 2014; McNeill, 2013; Owis, 2019; Røthing, 2008; 2017; Wilkinson, 2021), inte minst kring heteronormativa förståelser av sex (Bolander, 2015; Junkala et al., 2022; Svendsen, 2012). I forskning som rör HBTQI, sexualundervisning och mående är ofta frågan om inkludering respektive exkludering av HBTQI-frågor och identiteter i undervisningen central (Epps et al., 2023; Gegenfurtner & Gebhardts, 2017; Jarpe-Ratner, 2020). Avhandlingen knyter an till denna forskning genom utforskandet av inkludering och exkludering av HBTQI, konstruktionen av HBTQI-personer i sexualundervisningen, samt i fråga om vilka konsekvenser, till exempel identifikationsmöjligheter, som sexualundervisningen kan medföra. Detta forskningsfokus kan addera till förståelsen av hur inkluderande undervisning bör se ut i praktiken, något som enligt Formby och Donovan (2020) ännu inte är tydligt. Avhandlingen bidrar även till forskning om hur normkritik ser ut ute i verksamheterna (Alm & Laskar, 2017; Bengtsson & Bolander, 2020; Björkman et al., 2021; Bredström et al., 2018; Fridolfsson et al. 2019); Planting-Bergloo, 2023), samt till hur elevdeltagande i sexualundervisning fungerar. Efter den här sammanställningen av avhandlingens forskningssammanhang följer nu kapitlet om den teori som används i den.

Kapitel 3 – Teori

I det här kapitlet, teorikapitlet, beskrivs den teori som används i avhandlingen. Kapitlet börjar med att formulera avhandlingens huvudsakliga teori, diskursteori, och dess utgångspunkter och vetenskapsteoretiska grundvalar. Efter detta utmejslas hur diskurser förstås i undervisningen samt hur dessa hör samman med makt, kunskap och subjektskap. I detta sammanhang redogörs även för de begrepp som diskursteorin tillför analyserna, något som är relevant då diskursteorin utöver att utgöra avhandlingens huvudsakliga teori även är en del av dess analysmetod. Mot slutet av kapitlet beskrivs hur queerteori är grundläggande för studiens upplägg samt hur begreppen heteronormativitet och normer förstås och används i den. Undervägs diskuteras vilka analyser som kan göras, respektive inte kan göras, med hjälp av studiens verksamma teori, samt hur det påverkar vilka resultat som uppkommer och synliggörs i den.

Diskursteori

Diskursteori, som är avhandlingens huvudsakliga teoribildning, är framskriven av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe i verket *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*, som först utkom 1985. Laclau och Mouffe har utvecklat diskursteorin genom att dekonstruera andra teoribyggen såsom marxismen, strukturalismen och poststrukturalismen (Glynos & Howarth, 2007, s. 42; Howarth, 2000, s. 101; Laclau & Mouffe, 2014). Diskursteori går att förstå som både teori och metod, och i avhandlingen förstås och används den som både teori och som en del av dess analysmetod. Grunden till att diskursteori är vald som huvudsaklig teori i avhandlingen är dess stora möjligheter att visa upp strukturer i form av diskurser, spänningar och maktstrukturer i dessa, samt människors omständigheter och möjligheter i relation till sina omgivande diskurser. De diskursteoretiska analyserna i avhandlingen visar de strukturer som sexualundervisningen finns i och utgörs av. Valet av diskursteori är grundat i studiens syfte och frågeställningar genom att den är lämplig för att synliggöra vad som förstås som kunskaper i sexualundervisningen samt för att den kan användas för att synliggöra möjliga konsekvenser av sexualundervisning. Diskursteori är även vald med grund i att den genererar underlag för analyser som rör

sig utanför det direkt empiriskt observerbara, inte minst genom Glynos och Howarths (2007) verk i vilket de har utvecklat Laclau och Mouffes diskursteori. Glynos och Howarth (2007, s. 24ff.) tillför en dimension av det icke direkt empiriskt observerbara genom att föreslå utforskande av de förhållanden utan vilka något inte kan existera. Detta resonemang utvecklas under rubriken analysprocess i nästa kapitel.

Diskursteoretiska utgångspunkter

Inom diskursteori är förståelsen av språk och hur språk används centralt och språkligt sett bygger diskursteorin på poststrukturalism. Historiskt kan poststrukturalismen ses som en vidareutveckling av strukturalismen (Howarth, 2000, s. 33–47; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 15ff.). Strukturalismen gav centrala begreppsliga redskap för analys av språk och samhälle, men dess begreppsapparat räckte inte till för att beskriva kontingens[16] och att språk förändras över tid om den inte utvecklades från sina initiala antaganden (Howarth, 2000, s. 35). Dessa två språkförståelser är centrala i poststrukturalismen, vilken kom att kritisera bilden av att se språket som en total och oföränderlig struktur. Poststrukturalisterna höll fast vid strukturalismens idé att orden, tecknen, får betydelse i förhållande till varandra, men utvecklade språkuppfattningen till att tecknen kunde skifta i betydelse beroende på i vilket sammanhang, och i vilken tid, de används. Även strukturen som tecknen hänger samman i förändras (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 17f.). Alla kategorier, betydelser, identiteter etcetera ses inom poststrukturalismen därför som föränderliga och därtill som kontingenta, det vill säga att de hade kunnat vara på andra sätt (Howarth, 2013, s. 5, 60f.). På så sätt har poststrukturalismen en inneboende möjlighet att kritisera till synes fasta kategorier. Williams (2005, s. 23f.) uttrycker följande i relation till vad poststrukturalism kan användas till:

> One aspect of poststructuralism is its power to resist and work against settled truths and oppositions. It can help in struggles against discrimination on the basis of sex or gender, against inclusions and exclusions on the basis of race, background, class or wealth. It guards against the sometimes overt, sometimes hidden, violence of established values such as an established morality, an artistic cannon or a fixed legal framework.

Poststrukturalism innebär också en syn på att människan beskriver världen med hjälp av språket, men dessa beskrivningar är inte bara speglingar av den verklighet som redan

[16] Kontingens innebär att tecknens betydelser är möjliga men inte nödvändiga (Laclau & Mouffe 2014, s. 15; Winther Jørgensen & Philips 2000, s. 32, 45), något som förklaras närmare senare i kapitlet.

existerar, de är också medskapare av den värld de beskriver. Saker och ting i den fysiska världen existerar även utan människans tal, men vi skapar betydelsen av tingen genom vårt språk. Den språkliga förståelsen av något får på så sätt även sociala konsekvenser, varför språket i poststrukturalismen förstås som konstituerande av den sociala världen. Inte minst konstituerar språket sociala identiteter och relationer (Winther Jørgensen & Philips 2000, s. 15f.). En epistemologisk följd av en poststrukturalistisk förståelse är att kunskaper är något som uppkommer genom språket, kunskaper konstrueras mellan människor (jämför Foucault, 1980, s. 52; Nilsson, 2008, s. 80f.). Med diskursteorin är det dock inte bara språket som undersöks eftersom alla objekt och alla handlingar är betydelsebildande. Laclau och Mouffe (2014) kritiserar tidigare idéer om att diskurser har en mental karaktär, och pekar istället på omöjligheten att skilja ut tankar och språk från materialiteter eftersom de är förknippade med varandra. I diskursteori ses alla praktiker som diskursiva varpå ingen skillnad görs mellan diskursiva och icke-diskursiva sociala praktiker. Alla praktiker ingår således i diskurserna; förutom tal och skrift även materialiteter såsom infrastruktur, klassrum, ekonomi och kroppar. Detta kan beskrivas som att diskursteorin är materiellt inriktad, diskurserna förstås här som fullständigt konstituerande för världen (Laclau & Mouffe, 2014, s. 93–95, Howarth, 2000, s. 4f., 8f., 104).[17] Utgångspunkten att allt ingår i det diskursiva medför inte att allt blir reducerat till språk eller att världens existens ifrågasätts. Om det till exempel inträffar en jordbävning ifrågasätts inte huruvida denna ägt rum eller inte. Det som ifrågasätts inom diskursteorin är att denna händelse kan förstås utanför det diskursiva. Diskursiva förklaringar skulle till exempel kunna vara att händelsen ses som ett naturfenomen eller som något som uppkommit på grund av Guds vilja (Howarth, 2000, s. 112). I relation till avhandlingen ger diskursteorins materiella inriktning att ambitionen med de diskursteoretiska analyserna i den är att förstå hur något tar form genom språket (jämför Ottemo, 2015, s. 54f.). Detta något som kan ta form genom språket är i avhandlingen bland annat hur elever förstår sig själva och utvecklar sina identiteter samt hur de förväntas agera utifrån hur de förstår sexualundervisningen.

Howarth klargör att diskursteorin bygger på antagandet att alla objekt och alla handlingar är meningsfulla och att de beror av regler som uppkommit i relation till specifika historiska system. Dessa betydelser, som hänger samman med objekt och handlingar, medför hur sociala praktiker konstruerar och utmanar de strukturer som konstituerar den sociala världen (Howarth, 2000, s. 8, 101). En övergripande tankegång i diskursteori är att sociala fenomen aldrig är totala eller färdiga. Till följd av

[17] Som motvikt till detta kan nämnas att det finns andra diskursanalyser i vilka man anser att diskurser främst förekommer i textuella sammanhang, såsom till exempel i Faircloughs kritiska diskursanalys. Här är uppfattningen att det finns en skillnad mellan diskursiv och annan social praktik samt att de olika praktikerna konstituerar varandra (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 25f.).

detta sker oändliga sociala strider om definitioner av identiteter och samhällen (Howarth, 2000, s. 102f.; Laclau & Mouffe, 2014, kapitel 3; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 31). En undervisningssituation kan ses som en av alla dessa sociala strider. I diskursteorin är det alltså grundläggande att betydelser och sociala praktiker är föränderliga, ändå är det just när betydelser och sociala praktiker på något sätt fixeras som diskursteorin är särskilt användbar i den här studien då den inbegriper verktyg som kan begreppsliggöra sådana fixeringar. Det mest centrala av dessa är begreppet *diskurs*. En diskurs kan beskrivas som en partiell fixering av mening, ett område som strukturerats så att orden i den fått en bestämd betydelse, vilket i sin tur konstituerar och organiserar sociala relationer (jämför Howarth, 2000, s. 101ff.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 82, 91f., 97f.). När diskursteorin används som grund för analyser i avhandlingen är det dessa ofullständiga fixeringar, diskursiva strukturer, i undervisningsinnehåll och intervjuer som utforskas.

Att analysera och dra slutsatser utifrån att diskurser är konstituerande för världen utgör ytterligare en grund för hur avhandlingens empiri tolkas. Analyser med en sådan utgångspunkt rör sig inte på en individuell nivå, lampan riktas inte mot de människor som deltar i studien, utan istället mot diskurser och strukturer. Hur människor förstås i avhandlingen fördjupas senare i kapitlet, men för att förklara varför diskursteorin lämpar sig för att blottlägga de strukturer som påverkar undervisningsinnehållet behövs en beskrivning här. De människor som omnämns i studien benämns *subjekt*; lärarsubjekt, elevsubjekt eller klassrumssubjekt. Subjekten ses som fästa i den diskursiva struktur som omger dem och de kan inte existera eller agera utanför denna struktur eftersom diskurserna konstituerar hela världen. Hur subjekten är fästa i sin omgivande struktur avgör hur de förväntas agera, och därmed agerar. I den här förståelsen har subjekten mycket liten möjlighet att agera på andra sätt än på de som de förväntas agera, vilket benämns som att de har lågt aktörskap.[18] Eftersom subjekten är fästa i sin omgivande struktur utgör deras tal och ageranden, det vill säga studiens empiri, underlag till att förstå hur den struktur de är fästa i ser ut. I det kommande presenteras de begrepp från diskursteori som används i resultat- och analyskapitlen för att göra en rekontextualisering. Begreppen som redogörs för här, och som används i analyserna, rör hur diskurser och subjekten i dem förstås i avhandlingen.

[18] Ett sätt att kritisera att subjekten skulle ha låga aktörskap är att hävda att människor måste vara med att skapa och förändra diskurser för att de ska kunna just skapas och förändras. Diskursteorins svar på detta är att det förvisso är människor som är medskapare till förändring av diskurser, men att det är fråga om väldigt stora antal människor och ageranden för att diskurser ska påverkas, varför synen på den enskilda människans aktion ändå blir att den inte kan agera fritt (Winther Jørgensen och Philips, 2000).

Diskursers konstruktion

Ovan beskrevs en diskurs som en partiell fixering av mening, ett område som strukturerats så att tecknen i det fått bestämda betydelser, vilket i sin tur grundlägger och organiserar sociala relationer (jämför Howarth, 2000, s. 101ff.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 82, 91f., 97f.). Men, poststrukturalismen för med sig att det alltid finns en pågående förändring av betydelser av tecken, en förändring som sker över tid. En diskurs ses därmed som ett temporärt fenomen. Diskurser är förutom att vara begränsade i tiden också avgränsade i sina betydelser. Dessa avgränsningar består i uteslutningar av andra tänkbara betydelser som tecken kan ha samt deras förhållande till varandra. Diskurser är på så sätt försök att hålla tillbaka förändringar av betydelser av tecken och dess relationer till varandra (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91ff.; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 33f.). Fixeringar av det här slaget är dock *kontingenter*, vilket innebär att tecknens betydelser i dem är möjliga men inte nödvändiga (Laclau & Mouffe, 2014, s. 15; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 32, 45). Det innebär att betydelser av ord också i sexualundervisning skulle kunna variera. Vad till exempel säker sex innebär kan alltså vara olika från klassrum till klassrum eftersom betydelsen av säker sex är kontingent. Vad en diskurs är kan också beskrivas med Laclau och Mouffes terminologi; en strukturerad enhet som blivit till som en följd av att *momenten* inom den fått en bestämd betydelse samt att betydelserna dem emellan strukturerats. Moment är tecken i en diskurs som är fastställda i sin betydelse (Laclau & Mouffe, 2014). I diskurser finns också *nodalpunkter,* vilka kan beskrivas som privilegierade tecken inom en fixering av mening, en diskurs. Privilegierade tecken ger andra tecken betydelse och organisation, samtidigt som de själva är relativt tomma på betydelse om inte tecknen runtomkring dem tillskrev dem betydelse (Laclau & Mouffe, 2014, s. 99f.). I resultatkapitlen återfinns nodalpunkter ofta mitt i de sammanhang som undervisningen behandlar. Ett exempel på detta är när undervisningen berör tecknet *bög*. Bög blir i undervisningen ett privilegierat tecken, en nodalpunkt, vilken fylls med innehåll av omkringliggande tecken. I ett undervisningssammanhang är det till exempel tecknen tjejig, tajta kläder och mesig som fyller nodalpunkten bög med betydelse, varpå tecknet bög i detta sammanhang får dessa betydelser. *Element* benämns de tecken som inte (ännu) är artikulerade inom en diskurs (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91f.), det vill säga tecken som har en mångtydig mening. Element kan övergå till moment om de artikuleras, och moment kan i sin tur övergå till att vara element på grund av diskursers föränderlighet (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 34–6). I avhandlingen kan ett tecken både vara ett enstaka ord såväl som en kort mening.

Praktiken när tecken förändras och förhandlas, vilket kan ske i både tal och skrift, benämns *artikulation* inom diskursteorin. Det som händer i de undervisningssekvenser som utgör studiens empiri är därmed, bland annat, att nodalpunkters betydelse

artikuleras genom artikulationerna av dess omkringliggande tecken, som till exempel betydelsen av tecknet bög ovan. Begreppet artikulation är centralt för att förklara hur diskurser uppkommer och förändras. Mera noggrant uttryckt är en artikulation en praktik i vilken det skapas relationer mellan tecken (Laclau & Mouffe, 2014, s.79, 91ff.). En artikulation reproducerar, förändrar och/eller ifrågasätter rådande diskurser då den fixerar betydelser av tecken samt relationer tecken emellan. Artikulationer bygger alltid vidare på tidigare fixeringar av betydelser, men är aldrig endast en upprepning av någonting redan vedertaget (Laclau & Mouffe, 2014, s. 79, 91ff.; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 36). Alla tecken *kan* följaktligen potentiellt skifta i betydelse varje gång språket används mellan människor, vilket är fallet varje gång ett undervisningsinnehåll blir till. Med Laclau och Mouffes (2014, s. 91) begrepp artikulation på plats kan en diskurs beskrivas som den strukturerade totalitet som blir resultatet av en artikulationspraktik. Laclau och Mouffe (2014, s. 82) utvecklar också förståelsen att en diskursiv struktur utgörs av en artikulationspraktik som konstituerar och organiserar sociala relationer. Det är dessa artikulationspraktiker som står i centrum i analyserna i avhandlingen.

I utforskandet av diskurser är det centralt att se till var de tar slut, hur de får motstånd samt att även undersöka tystnader kring dem (Foucault, 2002, s. 105f.; Nilsson, 2008, s. 55f.). Det som finns utanför en diskurs förstås genom diskursteorin som konkurrerande diskurser, frisvävande element, eller helt andra diskurser som mera eller mindre kan upptas av aktuell diskurs. Det måste också finnas betydelser såväl före som efter en diskurs existens. Laclau och Mouffe benämner det som finns utanför en diskurs som det *diskursiva fältet*, och framhåller att det varken finns absoluta fixeringar eller absoluta icke-fixeringar av betydelser (2014, s. 97f.). Diskurser kan konkurrera och stöta ihop med varandra, något som i diskursteorin benämns *antagonism* (Howarth, 2000, s. 105ff.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 108ff.). I avhandlingens material finns sådana spänningar mellan diskurser, något som bland annat upptäckts genom att ett och samma privilegierade tecken artikulerats olika i två olika undervisningssammanhang. Sådana privilegierade tecken, som två eller flera diskurser försöker fylla med skilda innehåll, betecknas *flytande signifikanter* inom diskursteorin. Dessa flytande signifikanter är således centrala tecken i kamper mellan diskurser (Howarth, 2000, s. 110; Laclau & Mouffe, 2014, s. 99; Winther Jørgensen & Philips 2000, s. 35, 57, 141). I exemplet ovan där undervisningen rörde det privilegierade tecknet bög är det inte svårt att se att det rimligen finns andra diskurser som konkurrerar kring hur det tecknet artikuleras. Detta eftersom det är långt mellan den gängse förståelsen av begreppet bög (en homosexuell man) och artikulationen ovan, i vilken bög artikulerades genom tecknen jävla, tjejig och mesig. I det här sammanhanget är bög att se som en flytande signifikant som olika diskurser artikulerar på olika sätt,

och som på så sätt avslöjar att det föreligger en antagonism mellan diskurser. I resultatkapitlen används även begreppet diskursiv spänning för att beskriva en diskurs som hänger samman i stort men vars diskursiva logik inte klart bildar en enhet. Men hur avgörs vilka diskurser som erkänns i till exempel sexualundervisning? Den frågan, som har med makt att göra, utreds nedan.

Diskurser och makt

Diskursteorins förståelse av makt bygger på Foucaults framställningar av begreppet (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 44). Foucault förmedlar en bild av att makt har en produktiv roll i vilken den framkallar diskurser, vetande (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104) samt konstituerar de sociala sammanhangen (Foucault, 2002, s. 103). I samma stund som makt konstituerar vissa sociala sammanhang och genererar vissa diskurser och vetanden utesluts andra sätt som sociala sammanhang, diskurser och vetanden hade kunnat se ut på. På så sätt visar begreppet makt på kontingensen i vår sociala omvärld (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 45). Men andra ord kan detta beskrivas som att makt avgör vilka diskurser, vetanden och sociala sammanhang som existerar trots att dessa egentligen är kontingenter; diskurser, vetanden och sociala sammanhang hade kunnat se ut på helt andra sätt. Nilsson (2008, s. 93) förklarar även att diskurser i sin tur vidareför och producerar makt. Foucault (2002) beskriver makt som att den uppstår i de oupphörliga kamper och konfrontationer mellan mångfalder av styrkeförhållanden som sker i sociala sammanhang. Dessa kamper bildar mönster, kedjor och system, samt motsättningar och rubbningar i dessa, som möjliggör den mera synliga makt som finns i till exempel staten eller lagen (Foucault, 2002, s. 103, 106). I avhandlingen förstås dessa mönster, kedjor och system som diskurser, medan de kamper och konfrontationer som Foucault nämner förstås som detsamma som diskursteorins artikulationspraktiker. Eftersom makten finns i konfrontationer i sociala sammanhang kan makt varken vara något enkom negativt eller suveränt, och inte heller vara något som enskilda personer har (Foucault, 2002, s. 102; Smart, 2002, s. 77f.). Makten är inte heller något stabilt eftersom de styrkeförhållanden som den springer ur ständigt är pågående och föränderliga. Den stabilitet i makten som ändå kan uppfattas är att förstå som helhetseffekter av kamper kring styrkeförhållanden som ägt rum (Foucault, 2002, s. 103). Foucault påbjuder att en analys av makt inte ska leta efter makt hos till exempel staten eller lagen. En analys av makt bör istället söka förståelse i de styrkeförhållanden som finns inneboende i de områden där de fungerar, eftersom staten, lagen eller liknande är resultat dessa. Studerandet av makten på det här sättet ger en nyckel till att förstå de sociala sammanhangen (Foucault, 2002, s. 103). I avhandlingen används Foucaults beskrivning av maktanalys i förståelsen att studerandet

av styrkeförhållanden innebär studerandet av diskurser, detta i området sexualundervisning. Genom att studera styrkeförhållandena och logiken i diskurserna i sexualundervisningen framträder förutsättningar som gjort makten i den möjlig. Foucault beskriver även en form av systematisk maktutövning, något han benämner en allmän kraftlinje; en linje som löper genom samhällskroppen och går genom mindre sammanhang, som till exempel sexualundervisning i Sverige. Kraftlinjen homogeniserar och rättar till lokala avvikelser i de sociala konfrontationerna. Inte minst i relation till sådana kraftlinjer är det relevant att Foucault framför att där det finns makt finns även motstånd (Foucault, 2002, s. 104ff.). I avhandlingen kan heteronormativitet förstås som en allmän kraftlinje, medan brott mot denna kan ses som motstånd mot den.

Eftersom kunskap i en poststrukturalistisk förståelse finns i diskurser, och det är makt som frambringar diskurser, är kunskap och makt mycket nära förbundna hos Foucault och också hos Laclau och Mouffe. Foucault (1980, s. 52) förmedlar att kunskap måste finnas för att makt ska finnas, medan kunskap alltid framkallar makt. Följaktligen är makt, kunskap och diskurser nära sammanbundna (Nilsson, 2008, s. 80f.). Precis som i resten av det omgivande samhället är det makt som avgör vilka diskurser som finns i skolan, eftersom makt genererar vissa diskurser. I sexualundervisning är det alltså makt som avgör vilka diskurser som utgör undervisningens innehåll, och de diskurser som undervisningens innehåll konstrueras genom är de som även uppfattas som kunskaper. Makt avgör på så sätt vad som ses som, eller är, kunskap i sexualundervisningen genom att generera de diskurser som förstås som, eller är, kunskap. I det här sammanhanget görs ingen skillnad på vilken typ av kunskaper som avses, diskurser positionerade inom naturvetenskaper, som biologi, förstås lika mycket som diskursiva som diskurser som de personer som deltar i sexualundervisningen uttalar. Vilka följder får då makt för sexualundervisning och möjliga konsekvenser av den? Eftersom makt avgör vilka diskurser som sexualundervisningen består av, och vad som ses som kunskap i den, premieras vissa innehåll av undervisningen medan andra utesluts. Detta för bland annat med sig att vissa subjektspositioner är inkluderade och positivt konnoterade i undervisningen, medan andra positioner är negativt konnoterade eller exkluderade ur den. Att klä detta i termer av makt ger ett begripliggörande kring att det inte är neutralt vilka subjektspositioner som är med i undervisningen samt hur dessa konstrueras i den. Dimensionen makt genom Foucault och i diskursteorin gör det möjligt att inte bara konstatera vilka subjektspositioner som erbjuds i undervisningen, det blir möjligt att synliggöra att representationer har att göra med maktrelationer i både klassrummet och samhället. Nedan beskrivs hur begreppet subjekt förstås och används i avhandlingen.

Subjektens samband med diskurser

I stort förstås subjekt i avhandlingen som positioner i diskurserna som omger det, som föränderliga eftersom diskurserna kring dem är det, samt som att de har lågt aktörskap. Nedan fördjupas denna förståelse. Historiskt har förståelser kring subjekt och deras handlingsmöjligheter förändrats i relation till hur språk har förståtts (Howarth, 2000, s. 44). Foucault var den som formulerade diskursanalysernas förståelse av subjekt, en förståelse innebär att subjektet inte är en autonom och suverän enhet. Istället är subjektet, närmast omvänt, en kropp som språket talar igenom (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 21). För Laclau och Mouffe utgörs som beskrivet sociala sammanhang av artikulationspraktiker som bygger upp diskursiva strukturer. I dessa strukturer förstås subjekten, likt hos Foucault, som *subjektspositioner*. Subjekten utgör på så sätt inte utgångspunkten för sociala relationer, det gör den struktur som omger dem. Subjektens ageranden i den diskursiva strukturen är dock vad som reproducerar eller delvis omdanar dess strukturer (Howarth, 2000, s. 106ff.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 95ff.). Varje diskurs har subjektspositioner som subjekten kan inta, positioner som är knutna till förväntningar om hur subjekten ska bete sig och vad de förväntas säga (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 48). Med andra ord kan detta beskrivas som att subjekt inte har möjlighet att agera utanför diskurserna, eller, som att subjekten har ett *lågt aktörskap*. I relation till avhandlingen medför detta att deltagarna i den, subjekten, inte utgör en direkt del av empirin. Istället förstås subjektens tal indirekt som bidrag till förståelser om diskursernas överordnade betydelse för subjektens handlingsmöjligheter, främst genom vad som är möjligt för subjekten att uttala. Att i avhandlingen förstå subjekten som att de närmast inte har något utrymme att agera själva är ett val jag har gjort, förvisso i enlighet med diskursteorin och dess ontologiska helhet, för att det ger stora möjligheter att synliggöra diskurser och den makt som får diskurserna att bli till. Att istället använda teori som medger större agentskap, som till exempel Potter och Wetherells (1987) diskurspsykologi, hade kunnat synliggöra både diskursiva strukturer *och* subjektens aktioner. En sådan ingång skulle ge ett större fokus på de enskilda lärarnas ageranden men mindre tydlighet kring hur diskurserna styr undervisningen. Även om detta också är intressesant och viktigt är fokus i den här studien på de diskurser som är en följd av omgivande maktstrukturer, varför diskursteori med sina låga agentskap är ett fruktbart val.

I avhandlingen omnämns subjekten i den stundom som subjekt; elevsubjekt, lärarsubjekt och klassrumssubjekt, och stundom som elev och lärare. När subjekt omtalas i avhandlingen beskrivs dock aldrig några enskilda subjekt. Begreppen subjekt och subjektsposition används främst för att beskriva vilka subjekt som är inkluderade, respektive exkluderade, i undervisningen, samt hur subjekt konstrueras. De subjektspositioner som beskrivs i studien är alltså sådana som elever kan identifiera sig

med genom undervisningen, till exempel subjektspositionen att vara en sådan som inte använder kondom eller subjektspositionen att vara en slampa. Vilka subjektspositioner som finns med i undervisningen samt hur dessa framställs är relaterat till den delen av avhandlingens syfte som rör möjliga konsekvenser av sexualundervisning. Detta genom att eleverna erbjuds att identifiera sig med undervisningsinnehållet tydligast genom de subjektspositioner som det innehåller. Hur subjektspositioner konstrueras, och om de finns med, får därför betydelser för elevernas identifieringsprocesser. De subjektspositioner som fokuseras på i studien är sådana som har med elever att göra, inte lärare. Lärarna som subjekt är inte i centrum; dels för att deras aktörskap förstås som lågt, och dels för att det inte är de som ska lära sig av undervisningen. Lärarna kan såklart också utveckla sina identiteter gentemot undervisningsinnehållen, men i den här undersökningen är alltså ljuset riktat på hur eleverna ges möjligheter att identifiera sig med undervisningsinnehållen. I avhandlingen används begreppen identitetsskapande och subjektifieringsprocess. Dessa båda begrepp avser processen när en elev förstår sig själv och sin identitet genom att spegla sig mot omkringliggande diskurser och de subjektspositioner som dessa innehåller.

Utöver att subjekten i avhandlingen förstås genom dess positioneringar i diskurser, som beskrivs ovan, förstås de även som föränderliga eftersom de följer de sätt på vilka diskurser hela tiden förändras. Sociala identiteter följer de genom artikulationer föränderliga diskurserna och blir på så sätt relationella och aldrig fullständiga (Laclau & Mouffe, 2014, s. 97). Att subjekt följer de föränderliga diskurserna och därmed aldrig kan bli helt fixerade benämner Laclau och Mouffe *överdetermination* (2014, s. 97). Eftersom subjekt positioneras av flera positioner i flera diskurser samtidigt, diskurser som närmast alltid är i konflikt med varandra, är subjekt som utgångspunkt alltid överdeterminerade (Laclau & Mouffe, 2014, s. 97; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 48f.). Att ett subjekt är överdeterminerat innebär att det alltid är möjligt för ett subjekt att identifiera sig på olika sätt i varje given situation, varför identiteter alltid är kontingenter. När subjekt identifierar sig med olika positioner vid samma tillfälle kan därmed konflikter mellan subjektspositioner som ryms inom ett och samma subjekt uppstå (Laclau & Mouffe, 2014, s. 97, 99, 102f., Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 48ff.). Tidigare beskrevs att en antagonism uppkommer då diskurser stöter i varandra, något som utifrån resonemanget här alltså även kan ske inom ett subjekt (Laclau & Mouffe, 2014, s. 108ff., Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 55). En elev kan till exempel samtidigt vara positionerad som cool kille, duktig elev, fotbollsspelare och en förälders barn. Subjektet kan då med grund i att det är överdeterminerat uppleva en konflikt, en antagonism, mellan subjektspositionerna cool kille och duktig elev, en konflikt som rimligen påverkar hur subjektet agerar i skolkontexten.

Laclau har senare utvecklat förståelsen av subjekt i diskursiva strukturer tillsammans med Zac, de skriver "The ego has the function of misrecognizing the impossibility of fullness: the illusion of closure is the illusion of the ego." (1994, s. 31). Laclau och Zac (1994) framför att föreställningen om att det finns en egentlig eller ursprunglig identitet inte är sann. Istället beskriver de subjektet som en struktur som aldrig blir färdig och som alltid försöker bli hel. Subjektets strävan att reflektera hela sig själv sker genom identifikation med det som finns utanför självet, det vill säga diskurserna. Men diskurserna kan inte reflektera hela subjektet, vilket genererar en drivande kraft för subjekt att oupphörligen fortsätta att identifiera sig (Howarth, 2000, s. 108f.; Laclau & Zac, 1994, s. 31ff.) I avhandlingen syns detta till exempel då elever känner sig manade att indirekt uttala sin egen eller klasskompisars sexuella identiteter genom att till exempel skämta om att någon i klassen skulle kunna vara bög, eller genom att låta omgivningen förstå att bögarna i filmen som visas gör något som man inte vill identifieras med. Jag vill dock påstå att huvuddelen av de identifikationer som subjekten oupphörligen fortsätter med sker inom subjekten, det vill säga att de inte uttalas. Hur elevsubjekt identifierar sig med undervisningsinnehåll är därför inte möjligt ta reda på. Vad som däremot är möjligt att ta reda på är vilka subjektspositioner som olika undervisningsinnehåll erbjuder, något som är av vikt i relation till Schmitts ord om unga och identifikationer; "…the knowledge that education environments are spaces greatly invested in gendered, sexed and sexualized norms, and that young people spend considerable energy to learn and successfully present gendered, sexed and sexualized identifications." (Schmitt, 2010, s. 16). Citatet ger att den drivande kraft som Laclau och Zac beskriver är närvarande i skolmiljöer samt att normer kring genus, kön och sexuella normer är centrala i sådana sammanhang.

Queerteori, normer och heteronormativitet

I avhandlingen använder jag ingen specifik queer teori. Men som jag beskrivit tidigare har jag en situering, forskarens subjektspositionering, som jag tänker och förstår avhandlingens alla delar utifrån, och i denna ingår att jag levt med queera teorier sedan sekelskiftet, varför jag inte kan tänka utan att dessa påverkar mig. I avhandlingen används ingen specifik queerteori. Däremot används en grundläggande queer utgångspunkt i vilken heterosexualiteten inte ses som självklar, utan som spunnen ur historiska, sociala och kulturella förlopp (jämför Berg & Wickman, 2010, s. 32). Avhandlingen har även en queer utgångspunkt genom att utforskande av heteronormativitet i sexualundervisning är centralt i den tidigare forskning som avhandlingen har sin utgångspunkt i, se forskningssammanhanget om sexualundervisningsforskning

i föregående kapitel. I en intervju av Allen (Allen & Rasmussen, 2015, s. 685) uttrycker sexualitets- och utbildningsforskaren Rasmussen vad hen ser att queera teorier tillför hens forskning; ”Queer theory […] enables me to apprehend norms that influence what people say, do, feel and become.”. Ett fokus på att uppfatta de normer som får människor att säga, göra och känna ger insikter om hur undervisningsinnehåll konstrueras och vad som kan förstås som kunskaper i sexualundervisningen, varför citatet stödjer att en grundläggande queer utgångspunkt är fruktbar för den här studien. Queera teorier och diskursteori bygger båda på poststrukturalism, vilket gör dem kompatibla (Ambjörnsson, 2006, s. 40ff.).

Den här avhandlingen bygger alltså på den queera utgångspunkten att den utforskar normer. Normer förekommer på flera sätt i avhandlingen; i beskrivningen av sexualundervisningen i naturkunskapsämnet, i normkritisk pedagogik samt som del av den undervisning som observerats ute på skolorna. Normer är därtill verksamt som teoretiskt begrepp, och som sådant är det inspirerat av Martinsson och Reimers *Skola i normer* (2020). Martinsson och Reimers (2020) ser normer som ett begrepp som används vardagligt men som ändå innehåller teoretiska perspektiv på vad det är som möjliggör ojämlikhet och makt. Normer kan visa på hur föreställningar och förgivettaganden hänger samman med makt och pågående över- och underordning (Martinsson & Reimers, 2020). Därtill pekar normer alltid på vad som ses som normalt, vilket alltid för med sig bilder av det motsatta, det som inte ses som normalt. Det icke-normala är sådant som skiljs ut, det annorlunda, det märkliga och det som inte är bra (Martinsson & Reimers, 2020). Studerandet av normer gör det möjligt att förstå vad som gör kränkningar och diskriminering av dem som inte ses som normala möjlig. Martinsson och Reimers framhåller att kategoriseringar av människor, såsom till exempel homosexuella, inte kom före normer, det är normer som gör kategorier. Skapandet av kategorier, och därmed positioner att identifiera sig med, är en makthandling (Martinsson & Reimers, 2020, s. 10ff.). Normer är i Martinsson och Reimers förståelse motsägelsefulla och oförutsägbara och de existerar aldrig separat avskilda från andra normer. När normer upprepas och formas tillsammans med andra normativa principer blir de starka och övertygande (Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). I relation till avhandlingens analyser är det även centralt att normer generellt tenderar att reproduceras och föras vidare på oreflekterade sätt (Ceder et al., 2021, s. 102). Teoretiskt vilar Martinsson och Reimers (2020) förståelse av normer bland annat på Foucault och hans beskrivningar av makt. Martinsson och Reimers normbegrepp är därför kompatibelt med avhandlingens maktförståelse, då även denna bygger på Foucaults användning av makt, se tidigare i kapitlet. Martinsson och Reimers (2020, s. 23) beskriver att makten som finns i normer skapar positioner som individer kan

identifiera sig med, detta på motsvarande sätt som diskursteorins förståelse av subjekt som beskrevs i föregående stycke.

I avhandlingen används Martinsson och Reimers (2020) normbegrepp för att rikta ljuset i Foucaults maktförståelse mot det normala, det vanliga och det förgivettagna gällande sexualundervisning. De diskurser som sexualundervisningen består av har i Foucaults (1980, s. 119; 2002, s. 104) förståelse uppkommit genom makt, varpå diskurserna som undervisningen består i visar var makten befinner sig. Även normer förstås i avhandlingen som uppkomna av makt, varför även normer visar var makten befinner sig. Detta ger att diskurser och normer ses som närliggande i betydelse. Skillnaden mellan diskurser och normer består i att diskurser förstås som ett bredare begrepp då diskurser konstituerar allt, även diskurser som inte är normativa, medan normer endast rymmer det normala, vanliga och förgivettagna. Att använda normer i maktanalyser i sexualundervisning är därför inte helt detsamma som att studera makt i diskurser generellt, då det normala, vanliga och förgivettagna i sexualundervisning studeras mera specifikt när normer är med och riktar analysen. Användningen av normer som komplement till diskursteori hjälper därmed till att rikta de diskursteoretiska analyserna mot just det normala, vanliga och förgivettagna, såsom till exempel hur det i undervisningen artikuleras att tjejer och killar är och ska vara. Utan begreppet normer i avhandlingens analyser hade makten i det normala, vanliga och förgivettagna inte framträtt med samma tydlighet. Att begreppet normer är centralt i avhandlingens analyser ses inte minst genom att det är med i strukturerandet av avhandlingens empiri; normer är centralt i kapitelindelningen för kapitlen 8 och 9. I kapitel 8 finns främst empiri i vilken undervisningen innehåller det normala, det vanliga och det förgivettagna, medan kapitel 9 rymmer empiri i vilken undervisningen aktivt kretsar kring tecknet normer.

Utöver normer finns det smalare begreppet heteronormativitet med i avhandlingens teoretiska grepp. Som teoretiskt begrepp är det Lundins (2011; 2014) framskrivning av heteronormativitet som används. Lundin (2014), använder bland annat begreppet heteronormativitet i en svensk studie i vilken han observerar sexualundervisning på högstadiet, alltså i en studie som liknar denna. I det sammanhanget beskriver Lundin heteronormativitet som att det innebär förväntningar på att alla är heterosexuella och önskar leva i en heterosexuell tvåsamhet, samt som föreställningar om hur kvinnor och män förväntas vara och att dessa båda kategorier inte ska blandas. Mera specifikt är det Lundins (2011) analytiska verktyg i form av ett ramverk som används i avhandlingen. Ramverket är tänkt att användas för att se hur heteronormen reproduceras i sexualundervisning. Utgångspunkt för ramverket är en litteraturstudie om heteronormativitet vilken inte minst bygger på arbeten av Foucault (1993) och Butler (1990). Anledningen till att Lundins ramverk används här och inte Butlers

heterosexuella matris, som är både tidigare och mera grundläggande, är att Lundin skapat ramverket för en kontext som liknar avhandlingens och för studier som liknar avhandlingen; klassrumsforskning om naturorienterande ämnen i Sverige. Lundins ramverk bygger därtill även på Martinsson och Reimers, vilkas förståelse av normer är med i avhandlingens teoribygge, se föregående stycke. Lundins (2011; 2014) ramverk är uppbyggt av sju delar varav fyra används i avhandlingen. De olika delarna ska dock inte förstås som distinkta kategorier, utan som processer som etablerar maktrelationer (Lundin, 2014, s. 384). Jag har översatt ramverkets delar då de endast finns på engelska i Lundins arbeten. Mina översättningar ses efter de engelska namnen i beskrivningen här. Den första, *repetition of desirability*, eller *upprepning av önskvärdhet*, undersöker vad personer pratar repetitivt om. Denna del undersöker således vad som upprepas i människors tal, vilket visar vad som är önskvärt och värdefullt i ett visst sammanhang. Vad som upprepas är nära förknippat med avhandlingens generella förståelse av normer genom att upprepande stärker normer och gör dem starka och övertygande (Martinsson & Reimers, 2020, s. 15), något som tenderar att ske på oreflekterade sätt (Ceder et al., 2021, s. 102). Delarna två och tre i Lundins (2011; 2014) ramverk har mera specifikt med heteronormen att göra. Den andra delen benämns *dichotomization of sexes,* eller *könsdikotomisering,* och den undersöker distinktionen mellan kvinnor och män och de olika förväntningar som samhället har på kvinnor och män, något som är grundläggande för heteronormen. *Differentiation of sexualities,* eller *skillnadsgörande av sexualiteter*, är den tredje delen i ramverket. Denna behandlar åtskillnaden mellan hetero- och homosexualitet och hur elever relaterar till begär eller sexuella relationer. Den fjärde delen, *hierarchy of positions*, eller *hierarkisering av positioner,* hör samman med heteronormens maktdimension. Makten som upprätthåller heteronormen får heterosexualitet att förväntas medan andra sätt att vara sexuell på kan ifrågasättas. Hierarkisering av positioner visar på hierarkier mellan olika sätt att vara sexuell, såsom mellan att leva eller inte leva heterosexuellt, att bli kär i flera personer samtidigt (polyamorism), eller att inte vara sexuell (asexualitet). Lundins studie (2014) i vilken han använt sitt eget ramverk synliggör hur heteronormen reproducerades i alla fyra delar av ramverket. I studien innebar detta att det som var önskvärt i sexualundervisningen upprepades, såsom att det endast finns två kön, att kön framställdes som olika och skilda från varandra till exempel genom en lärares antagande att killar vill fråga tjejer andra frågor än vad tjejer vill fråga killar, att undervisningen utgick från att människors sexualitet är fast över tid, som homo- eller heterosexuell, samt att talet under lektionerna indikerade en hierarki mellan sexualiteter vari homosexualitet var den sämre. Undersökningen visade därtill hur heteronormen utmanades på flera sätt. Utöver Lundins förståelse och tillämpning av heteronormativitet lutar sig avhandlingen även på tidigare forskning om heteronormativitet, vilken är en central del av den forskning om sexualundervisning som beskrevs i kapitel 2.

Sammanfattning

I det här kapitlet har den teori som används i avhandlingen beskrivits. Den huvudsakliga teoribildningen är Laclau och Mouffes (2014) diskursteori, vilken rymmer de vetenskapliga utgångspunkter som styrt vad avhandlingen kunnat vara och bli, samt vad den kunnat generera för kunskap. I diskursteorin ses allt som diskursivt, diskurser förstås som konstituerande för allt som finns i världen (Howarth, 2000, s. 4ff.; 104; Laclau & Mouffe, 2014, s. 93ff.), vilket för med sig att de kunskaper som avhandlingen genererar består av diskurser. Teori som används i avhandlingen utöver Laclau och Mouffes diskursteori är; Foucaults (1980; 2002) maktförståelse, Martinsson och Reimers (2020) förståelse av normer, Lundins ramverk (2011; 2014) om heteronormativitet samt i vid mening queerteori i form av att heterosexualiteten inte ses som självklar samt i det att avhandlingen utforskar normer – inte minoriteter. Foucault utgör en utgångspunkt för avhandlingens teoribygge genom att all teori i den antingen är Foucaults arbeten eller vidarearbeten av sådana. All teori som används i avhandlingen bygger även på en poststrukturalistisk språkförståelse. Nu när teorin beskrivits följer en framställning av avhandlingens metoder, material samt metodologiska resonemang.

Kapitel 4 – Metoder, material och metodologi

Det här kapitlet utreder vilket empiriskt material som används i avhandlingen, hur det samlades in samt hur analysen av det sett ut. Mot slutet av kapitlet redogörs för avhandlingens etiska överväganden.

Metoden skoletnografi

Avhandlingens upplägg och de metoder som använts i den är valda i relation till studiens syfte och frågeställningar. En viktig fråga under processen att välja metoder har varit: Vilka metoder kan generera material, empiri, som svarar mot studiens syfte (jämför Aspers, 2007, s. 78f.)? Val av metoder och den empiri som de genererar behöver även fungera väl med studiens teori och de vetenskapliga utgångspunkter som teorin för med sig. Avhandlingen vilar som beskrevs i föregående kapitel i Laclau och Mouffes diskursteori, vilken bygger på grundantagandet att diskurser är konstituerande för vetandet och världen (Howarth, 2000, s. 4f., 8f.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 93ff.; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s.25f.). För den här undersökningen innebär detta att empirin är uppbyggd av artikulationspraktiker, diskurser, vilket även uttolkningen av materialet är. De kunskaper som avhandlingen genererar är även de av diskursiv natur. Ur detta går att utläsa att valet av metoder måste utgå från att det är sociala och kulturella strukturer som studeras, något som återfinns inom etnografin. Ewald (2007, s. 43), som har bedrivit etnografisk forskning i skola, skoletnografi, beskriver att en etnografisk forskningsprocess fokuserar på helheter, betonar sammanhang och kontext samt uppfattar sina studieobjekt som kulturella fenomen med syftet att tolka kultur. Detta rimmar väl med hur en forskningsprocess bör se ut för att den här studiens syfte och forskningsfrågor ska kunna besvaras, varför en skoletnografisk ingång valdes till projektet. Motivation till valet av skoletnografi har även varit att etnografi förmått skapa liv i studier av de identitetsskapande och identitetsomskapande processer som skolkulturer omfattar, något som är centralt i avhandlingen (Ewald, 2007, s. 43ff.). Även Ottemos (2015, s. 94) mening om att etnografi lämpar sig väl för forskning som

med kritisk ingång vill ge röst åt marginaliserade grupper motiverar etnografin då sexualundervisningen som undersökts återkommande rört marginaliserade grupper såsom till exempel unga som inte återfinns i normen gällande sexuella praktiker eller könstillhörigheter. Ytterligare motivation till valet av etnografi är Johanssons (2010, s. 9) ord om att etnografisk skolforskning ofta rör kritisk pedagogik samt att sådan forskning haft som syfte att frilägga och analysera olika maktmönster och praktiker i skolan, något som även det är centralt i den här undersökningen. Ur den empiri som metoderna i den här studien genererar kan diskursteori användas för att synliggöra vilka subjekt som är med i undervisningen samt hur dessa beskrivs. Sådana analyser visar på hur maktstrukturer gör vissa subjekt mera önskvärda än andra, något som visar på den användning av etnografisk skolforskning som Johansson pekar ut. Hur etnografi används i den här studien kan såklart också kritiseras. Till exempel faller avhandlingens kombination av teori tillsammans med etnografi inom en kritik som innebär en sentida tendens till alltför teoretisk och poststrukturalistisk tolkning av etnografiskt material (jämför Johansson, 2010). Kritiken gäller att poststrukturalistiska tolkningar av etnografiska material inte beskriver och återger miljöer, människor och processer lika väl som tidigare etnografiska studier (Johansson, 2010, s.11). Denna kritik kan med fog riktas mot denna studie, men syftet med den är inte att förstå miljöer, människor och processer, utan att synliggöra strukturer och diskurser. Avhandlingen är inte heller en etnografisk studie, den är en skoletnografisk studie som är inspirerad av etnografi. Att den inte är en etnografisk studie i vidare mening beror på att flera av etnografins grundpelare inte uppfylls i den. Bland annat vistas forskaren i etnografiska studier vanligen i fält under lång tid och på samma plats så att människors verklighet och dagliga kontext kan studeras och förstås (O'Reilly, 2012, s. 11ff.). I etnografi används därtill oftast deltagande observation och konversation, varpå resultatet av fältarbetet blir så kallade rich stories (O'Reilly, 2012, s. 11, 17). Under fältstudierna som genererat material till den här studien genomfördes observationer av sexualundervisning och intervjuer av lärare, men inte på sådant sätt att de resulterat i rich stories så att människors verklighet och dagliga kontext kunnat förstås.

Även om det här inte är en etnografisk studie i en striktare bemärkelse är det dock, liksom i all etnografisk forskning, av vikt att se på omständigheter kring en själv som kan påverka forskningens resultat; både utifrån på vilka sätt man gör saker på och utifrån vem man är. O'Reilly (2012, s. 17, 34f.) benämner denna verksamhet *reflexivitet* och beskriver den bland annat som att forskaren bör gå igenom den stora mängd omständigheter som finns i sammanhang där människor beforskar människor. Angående den delen av reflexiviteten som har att göra med hur jag gör är en första fråga om huruvida jag som forskare i fält var en deltagande observatör. Jag var med under lektionerna, men gör det mig till en deltagande observatör? I deltagande observationer, så som de vanligen utförs i

etnografiska och antropologiska sammanhang, deltar och interagerar forskaren vanligen så mycket i den undersökta miljön att det blir möjligt att förstå sammanhanget inifrån, samt så att människorna i det närmaste slutar tänka på att forskaren är just en forskare (O'Reilly, 2012, s.17f.). Mina observationer kan således inte beskrivas som deltagande. Bergman (2007, s. 76f.) använder benämningen *medföljande observatör* om ett observationsförfarande som liknar mitt. Att beteckna mig som medföljande observatör uppfattar jag som mera rättvisande än deltagande observatör. Som medföljande observatör hade jag inte upprättat någon relation till eleverna innan observationerna började, men lärarna hade jag träffat vid ett tidigare tillfälle vid den första intervjun. Observationerna började med att jag presenterade mig och förklarade syftet till varför jag var där. Under presentationerna berättade jag också att jag skulle sitta längst bak i klassrummet och skriva på min dator och inte delta i undervisningen. Jag upplevde att förfarandet fungerade väl då eleverna vad jag kunde uppfatta inte visade något, eller mycket lite, intresse för mig. Jag tror att det hade att göra med att jag inte sökte deras blickar, utan att jag endast tyst tog del av undervisningen och skrev på min dator. Min bild är att min närvaro under observationerna i liten grad påverkade undervisningen, men att inte påverka den alls är inte möjligt. Vid ett tillfälle tog en lärare upp med mig att hon tyckte att det verkade som att eleverna inte verkade påverkas av att jag var där. Generellt talade jag mycket lite om mig själv under fältarbetet. Min bild var att jag på så sätt kunde få en mera autentisk bild av vad som ägde rum i klassrummen. Men, å andra sidan, när en forskare befinner sig i ett klassrum ändrar det oundvikligen undervisningssituationen på något sätt. Man kan till exempel tänka sig att elever är tystare än vanligt, eller att lärare förbereder sina lektioner extra noga (Blennow, 2019, s. 99). Att forskare ska försöka att inte påverka deltagare och skeenden är också viktigt ur etisk synpunkt (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27).

Gällande den andra delen av reflexiviteten, den som har att göra med vem forskarsubjektet är i förhållande till studien, är jag inspirerad av vetenskapsteoretikern och vetenskapshistorikern och naturvetaren Haraways klassiska text om *situated knowledges* från 1988. I den argumenterar Haraway mot den förenklade möjligheten, eller omöjligheten, i att stå ovanför ett fenomen och universellt beskriva det. Haraway (1988) framställer två generaliserade vetenskapstraditioner med skilda grundantaganden gällande synen på forskares positionering. I dessa beskrivs hur vissa forskare, *de* (ofta inom naturvetenskap), inte behöver redogöra för var deras kroppar befinner sig i relation till det de undersöker, medan andra, i Haraways text *vi*, som i (bland annat) feministiska tänkare, inte tillåts att inte ha sin kropp att förstå världen utifrån. Detta att utgå från sin kropp i sin förståelse av världen ses av *dem* som en partiskhet som verkar diskvalificerande. Haraway (1988) framhåller att ingen egentligen kan tolka utifrån något annat än sin egen kropp, det är en omöjlighet att

titta ifrån positionen ingenstans. Med detta resonemang synliggör Haraway att sådant som ofta ses som objektivitet i själva verket inte är det. Hon menar att en ”objektivitet” som utgår från centrala positioner, men dock positioner, gör vissa discipliners subjektivitet osynliga. Haraway (1988) argumenterar för en epistemologi i vilken plats, positionering och subjektivitet utgör villkor för rationella kunskapsanspråk. Hon argumenterar för att en vy från en kropp alltid är komplex och motsägelsefull, medan en vy från ovan, ingenstans eller överallt är förenklad. Att positionera sig som forskare är därför en nyckelpraktik för Haraway. Haraway (1988) beskriver att när flera olika positioneringar görs, genom olika studier, kan dessa skapa kopplingar till varandra i nät som står emot förenklingar genom att inte fixeras i fasta positioner. Detta förfarande ger oväntade öppningar och förståelser vars mål är allt bättre framställningar av världen, samtidigt som nackdelarna med att välja en ståndpunkt att utgå ifrån undviks. Den här avhandlingen kan ses som en del av ett sådant nät.

Med resonemangen ovan som grund följer så en positionering av forskarsubjektet i det här sammanhanget, alltså den plats jag som forskare kan se och förstå utifrån. Alla positioner som en forskare kan återfinnas inom påverkar dock inte alla studier, här lyfter jag därför endast fram de av mina positioneringar som gör något med hur jag ställer upp och tolkar den här studien. När jag skriver om forskarsubjektets positionering utgår jag ifrån diskursteorin och det jag skrivit om subjekt i teorikapitlet. Den positionering hos mig som tydligast har att göra med hur jag tolkar och förstår materialet är mina levda queera och icke-binära erfarenheter. Ett sätt på vilket jag menar att min queera och icke-binära positionering hjälper mig som forskare är att det kan vara svårt att undersöka diskurser som ligger en nära. Att vara queer i sammanhang där heteronormativiteten är påtaglig kan utgöra ett avstånd som möjliggör att det går att upptäcka och se det som av ingående parter ses som självklart (jämför Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 28). Mina queera och icke-binära erfarenheter har därtill varit med i formandet av ett intresse för queerteori och hur normer fungerar, vilket har fått mig att tillägna mig kunskaper om dessa ämnen. Vad jag har läst påverkar dels min subjektspositionering direkt, men också indirekt genom att det påverkat hur jag arbetat fram studien. Att jag läst queer litteratur innan jag började forska för även med sig att jag hade dessa läsningar med mig när jag började mina fältstudier, på så sätt gick jag inte ut i fält helt utan teori. Förutom positionering trycker Haraway (1988) på att den konsekventa användningen av teori och vetenskapliga utgångspunkter är viktig. I linje med det är Winther Jørgensen och Philips (2000) korta och koncisa ord om att stringent användning av metod och teori legitimerar vetenskapligt producerad kunskap. Den senare formuleringen har varit ledsagande för mig genom hela avhandlingsprocessen. Författarna motiverar detta med att det är genom att se världen genom en tydlig teori en kan komma ifrån sina

egna självklarheter och vardagsföreställningar och därmed ställa andra frågor till materialet (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 30).

Hur jag uppfattas av de människor som möter mig i fält är även det en del av reflexiviteten. På det stora hela uppfattade jag det som att jag lästes som ganska vanlig vuxen i skolan förutom att jag av vissa troligen lästes som på något sätt queer. Så fort jag presenterat mig blev jag och lärarna till likar i det att jag som dem är utbildad gymnasielärare i naturkunskap och har erfarenhet av att arbeta som det. Å andra sidan skiljde jag och lärarna oss åt i det att jag befann mig ute på skolorna som forskare, något jag själv identifierade mig starkare med än lärare. Min bakgrund som lärare gjorde det lätt för mig att identifiera mig med lärarna i det sociala fenomen, skolverksamheten, som jag studerade (jämför Eldén, 2020, s. 70). Att jag arbetat som lärare upplevde jag också hade positiv inverkan på att jag fick tillträde till fältet. Stundom uppfattade jag att det märktes i våra relationer att lärarna kände det som att jag observerade deras agerande, inte minst på grund av att sexualundervisning är mitt intresseområde och att jag därför troligen hade mycket kunskaper inom det. Emellanåt kändes det som att de uppfattade att jag var där för att bedöma deras prestation, varför de verkat nervösa. För att motverka detta talade jag inte med lärarna om hur jag såg på undervisning i kunskapsområdet, eller om hur jag såg på deras undervisning. Min intention var att de skulle uppfatta att jag var genuint och neutralt intresserad av deras undervisning, vilket jag var. På liknande sätt som jag upplevde att lärarna kunde bli nervösa av att jag var en forskare med goda kunskapsområdeskunskaper, uppfattade jag att de emellanåt blev nervösa av att de hade en person som kanske var lesbisk, bi, trans eller liknande i klassrummet. En sådan person skulle till exempel kunna tycka att ens undervisning om homosexualitet eller relaterade områden inte var bra. Vad deltagarna tänkte om min positionering beträffande kön och sexualitet och hur det påverkade dem kan jag inte veta då jag inte talade om det med deltagarna. Det jag ändock vet är att en av deltagarna under den första intervjun sa till mig att hen visste att jag inte är heterosexuell. Hen delgav att hen hade sett det på mig och min klädstil och att hen frågat någon som visst kunnat bekräfta att det stämde. När hen sa detta till mig svarade jag lite förvirrat att jag också visste att jag inte är heterosexuell. I den lärarens fall uppfattade jag under fältarbetet att hen var medveten om min icke-heterosexuella position, något jag uppfattade gjorde något med vår relation. Hen var mån om att veta vad jag tyckte om undervisningen och frågade mig om jag tyckte att undervisningen kring homosexualitet varit stötande på något sätt. Røthing (2008, s. 257) tillför en vinkel på dessa resonemang i det att hon menar att de lärare hon observerar då de undervisade om sexualiteter i Norge troligtvis skulle ha uppmärksammat homosexualitet i större utsträckning, och därtill gjort det på ett mera inkluderande sätt, om Røthing själv blivit läst som icke-heterosexuell av lärarna.

Material, genomförande och urval

Avhandlingens material, empiri, består av observationsprotokoll från nio gymnasieklassers sexualundervisning, från nio olika skolor, samt transkriberade intervjuer med deras respektive naturkunskapslärare. Klassrumsobservationerna ägde rum under den period lärarna själva angivit att de arbetade med sexualundervisning. Hur mycket tid de olika lärarna ägnade kunskapsområdet varierade kraftigt; från en till 10 lektioner. Varje deltagande lärare intervjuades två gånger vardera. Den första intervjun ägde rum innan observationerna, den andra efteråt. Den tidigare intervjun varade något längre än den senare, mellan 50–90 minuter, den andra varierade mellan 30 och 75 minuter. De renskrivna observationsanteckningarna blev sammanlagt 125 sidor datorskriven text, medan de transkriberade intervjuerna blev 173 sidor. Fältarbetet genomfördes mellan slutet av 2013 och början av 2016. Utöver detta material finns också en del arbetsmaterial och läromedel i avhandlingens empiri. Läromedel och annat material som lärarna inte själva skapat användes dock i mycket liten utsträckning i undervisningen, varför sådant i liten mån är med i resultat och analyser. Kontakt med deltagare togs både via e-post och telefon. Kollegor och rektorer skickade frågan vidare till lärare de trodde kunde vara intresserade av studien om jag inte fått tag i rätt person på en gång. Alla deltagares chefer, rektorer, godkände lärarens deltagande och min närvaro på skolorna. När kontakt upprättats sändes information via e-post om projektet om hur deltagandet skulle komma att se ut, efter detta bestämdes tid och rum för den första intervjun, datum för när observationerna skulle äga rum samt tid och plats för den avslutande intervjun.

Kriterierna för vilka lärare som kunde delta i studien var att de skulle vara behöriga i gymnasieämnet Naturkunskap samt att de inom ramen för den tid jag avsåg vara på fältarbete undervisade i kurserna Naturkunskap 1b och/eller 1a1 då dessa kurser är de som innehåller formuleringen om sexualundervisning som avhandlingen undersöker. Anledningen till att lärarna skulle vara behöriga var att det skulle vara möjligt att undersöka hur sexualundervisningen materialiserades under de omständigheter ämnesplanerna är formulerade efter. Utöver detta är alla deltagande lärare behöriga i ännu ett naturvetenskapligt ämne, även om detta inte var ett urvalskriterium. Jag övervägde noggrant huruvida jag skulle rikta mitt urval mer än så, genom att till exempel skapa en heterogen deltagargrupp i fråga om utbildnings- och kunskapsnivå, kön, klass, rasifiering, ålder etcetera. Ett urval med hänsyn till sådana kriterier skulle dock inte lika förutsättningslöst svara mot avhandlingens syfte. Eftersom studien inte har någon teori riktad mot sådana variabler, utom möjligen normer, gör därtill att studien inte skulle ge några resultat riktade specifikt mot dessa, vilket ytterligare ger att ett riktat urval inte skulle vara av större betydelse. En studie som tar hänsyn till till

exempel kön och sexualitet hos lärare i sexualundervisning hade säkert varit mycket givande, men det är inte det den här studien handlar om. Jag valde därför att förlita mig på att både variation och likriktning skulle visa sig finnas bland studiens deltagare även utan ett riktat urval. När jag började ta kontakt med fältet visade det sig att det troligen hade varit svårt att få till ett riktat urval eftersom det i stort var svårt att hitta lärare som ville vara med i studien. En anledning till att några lärare svarade nej, eller inte svarade, på frågan om medverkan kan ha varit att sexualundervisning vid tiden var ett nytt kunskapsområde varför en del lärare hade ringa erfarenhet av att hålla i sådan undervisning. En annan anledning kan vara att många lärare har mindre utbildning i kunskapsområdet än i andra områden, en tredje kan vara att området uppfattas som känslomässigt utmanande. Alla dessa förklaringar kan ge en osäkerhet som kan få det att kännas obehagligt att ha en forskare i rummet som observerar ens undervisning. Under intervjuerna framkom därtill att lärarna kände till att en del naturkunskapslärare valt att inte undervisa om aktuellt kunskapsområde, varför dessa naturligtvis inte kunde svara ja till att delta i studien. Då det var svårt att hitta deltagare föreligger eventuellt en bias i fråga om vilka lärare som faktiskt valde att delta i studien. Kanske är det en mera övervägande del av studiens deltagare som tycker att det här kunskapsområdet är roligt att undervisa om än ett rikssnitt. Røthing (2008, s. 257) och Albert (2022, s. 107, 114) framställer liknande resonemang i sina respektive studier som båda liknar denna i både metod och kunskapsområde. Både Røthing och Albert menar att det är sannolikt att den undervisning de fick möjlighet att observera höll en hög standard då lärarna i studien hade självförtroende nog att släppa in en utomstående.

Observationer

Som tidigare nämnts valdes observationer av undervisning och intervjuer som metoder i den skoletnografiska ingången. Härnäst beskrivs och diskuteras först observationer och sedan intervjuer. Observationer, som är en vanligt förekommande materialinsamlingsmetod i etnografisk forskningspraxis (O'Reilly, 2012, s. 10), ger den mest handfasta empirin i förhållande till syftet att undersöka hur sexualundervisning konstrueras. Vid observationerna registreras händelsen då sexualundervisningen blir till, eller materialiseras, vilket är det som tydligast utgör avhandlingens forskningsobjekt. I fältarbetet är det främst naturkunskapslärares undervisning under den period de själva angivit att de arbetat med punkten i det centrala innehållet som observerats.

Innan jag påbörjade observationerna bestämde jag mig för rubriker som jag antecknade under. Under observationerna följde jag sedan dessa, men var ändå lyhörd för när observationerna tog vägar som jag inte kunnat förutse. De kategorier jag hade med var: Ämnesinnehåll, arbetssätt, synliggjorda normer, känsloyttringar samt övrigt; såsom

artefakter och skolmiljö. Vid den första lektionen hos varje lärare antecknades något om klassen, läraren och skolan. Under klassrumsobservationerna riktade jag främst min uppmärksamhet mot själva undervisningsinnehållet, och med undervisningsinnehåll menar jag allt som sägs, skrivs, läses etcetera (jämför Albert, 2022, s. 106). Förutom själva undervisningsinnehållet gav observationerna information om vilket material som används bland annat i form av kursbok, hänvisningar till litteratur, utomstående undervisare, läxor etcetera, det Englund benämner text (1997, s. 127). Under de tillfällen då elever arbetade själva satt jag kvar på min plats och lyssnade, varför observationsanteckningarna då rymmer vad den grupp som satt närmast mig pratade om, samt vad läraren sagt och gjort. Observationerna gav också insikter om stämningar och känslouttryck i undervisningen och på skolorna. Genom att befinna mig på plats under undervisningen fick jag ta del av vad som upprörde personerna i den miljön, vilket varit viktigt då känslouttryck kan vara snabbt övergående och inte alltid kan nås genom intervjuer. Det är inte säkert att individer minns känslouttryck i efterhand eller ser dem som viktiga nog att berätta om (jämför Silow Kallenberg, 2016, s. 58f.). Att uppmärksamma känsloyttringar är relaterat till avhandlingens syfte i fråga om vilka undervisningsinnehåll som blir möjliga, då innehåll som är på gränsen till att kunna existera ofta är känslomässigt laddade. Känsloyttringar är viktigt i relation till motstånd mot makt och diskurser eftersom sådana motstånd ofta är känslosamma, känsloyttringar är på så sätt en del av diskursanalysen. Det här resonemanget understöds av att det är viktigt att utforska motstånd mot diskurser, samt vart de tar slut, när man undersöker diskurser (Foucault, 2002, s. 105f.; Nilsson, 2008, s. 55f.). Att uppmärksamma det känslomässigt laddade i just sexualundervisning är också av vikt då sexualundervisning många gånger beskrivs som känslosam (Jarpe-Ratner, 2020, s. 294; Junkala, 2023, s. 2).

Det är dock en omöjlig uppgift att observera, höra och nedteckna allt som sägs, känns, skrivs eller läses på en lektion. Min strävan har ändock varit att få med så mycket som möjligt eftersom observationsanteckningarna utgör avhandlingens huvudsakliga material. Jag uppfattade det som viktigt att ta en lång stund av eftertanke och bearbetning av anteckningar i ensamhet efter varje observation för att kunna få med så mycket som möjligt från observationstillfället. Eftersom jag endast observerade en lektion per besök hos en lärare var materialet som skulle bearbetas inte så stort. Ett alternativ till att anteckna under lektionerna hade varit att spela in dem, antingen med ljud eller med både ljud och bild. Det är rimligt att anta att lektionerna hade blivit mera adekvat dokumenterade på så sätt, men sådana metoder har också nackdelar. Inte minst finns en risk att både elever och lärare hade blivit mera påverkade av att forskning pågick under deras lektion, vilket hade kunnat påverka empirin mot att bli mindre lik hur lektionen skulle ha sett ut om jag inte varit där. Inspelningar hade också kunnat påverka

mitt fokus då handhavandet av teknik kunde ha fått mig mindre närvarande. Utifrån detta och på grund av att observationerna var så korta valde jag därför att lita på att jag kunde skriva tillräckligt mycket och sedan gå igenom anteckningarna direkt efteråt. Min bild är att det gick bra att hinna med att anteckna. Den största svårigheten med att dokumentera observationerna var snarare att höra allt som sades. Men vad gäller att höra allt som sägs under en lektion är detta svårt både om man observerar och om man spelar in en lektion. Observationsanteckningarna har inte genomgått någon ytterligare transkribering efter att jag bearbetat dem i samband med fältarbetet. Empirin från klassrumsobservationerna som återges i resultatkapitlen kommer därför direkt från observationsanteckningarna. Jag har dock omformulerat beskrivningar av till exempel stämning så att beskrivningen ska passa in i avhandlingstexten.

Intervjuer

Under fältarbetet intervjuades alla de nio lärarna två gånger vardera; en gång innan observationerna och en gång efteråt. Intervjuerna med de deltagande lärarna i studien har som nämnts stått mindre i fokus för analyserna än observationerna. Grunden till detta är att avhandlingens syfte, att undersöka hur sexualundervisningen konstrueras, i större utsträckning möts av observationerna än av intervjuerna. Intervjuerna har dock givit en del annan information än vad observationer gör, såsom om lärarnas utbildning och fortbildning om sexualundervisning, om lärarna tycker att de har nog med utbildning eller inte i relation till kunskapsområdet, om hur lärarna förstår och känner inför ämnesplanens beskrivning av sexualundervisningen i naturkunskapsämnet samt om lärarnas intensioner, visioner och planer beträffande undervisningen. Intervjuerna som ägde rum innan observationerna var mera innehållsligt lika varandra än intervjuerna som ägde rum efter observationerna eftersom innehållet i den senare delvis berodde av hur lärarens undervisning sett ut och vad vi talat om i föregående intervju. Gemensamt för de senare intervjuerna var bland annat att de gav upplysningar om lärarnas uppfattningar kring huruvida eleverna fick med sig det som lärarna ville att de skulle få med, om undervisningen rört alla delar som finns i punkten i det centrala innehållet, lärares reflektioner kring elevers deltagande i undervisningen, om något i undervisningssekvensen berört lärarna känslomässigt på något sätt samt reflektioner kring examinerande element, eller frånvaron därav.

Ramarna för den första intervjun var att den skulle ta drygt en timme och att den skulle handla om lärarens undervisning om punkten i det centrala innehållet. Den andra intervjun skulle ta lite mindre tid och handla om detsamma, men med tillägget att vi också skulle tala om områden som gjort sig gällande under observationerna och/eller under föregående intervju. Lärarna ombads välja lugna platser för intervjuerna på sina

respektive skolor, men några gånger blev intervjuerna ändå störda av att någon kom in i rummet. Vid de tillfällen deltagare hade meddelat att de hade en tid att passa efter intervjun meddelade jag när den tiden närmade sig, vilket jag också meddelade dessa lärare att jag skulle göra (jämför Aspers, 2007, s. 139). Inför och under intervjuerna formulerade jag en del strategier för hur jag skulle agera inför intervjuerna. Först och främst var det viktigt att intervjuerna blev trygga, varför jag var noga med att kontakten med deltagarna innan intervjun ingav förtroende samt att intervjuerna började med lite småprat. Min närvaro och trygghet tänkte jag mig skulle vagga in även deltagarna närvaro och trygghet (jämför Aspers, 2007), varför jag var noga med att själv vara i så god form som möjligt i fråga om mat och sömn. Min upplevelse är att intervjuerna var lugna och trygga samt att deltagarna fick förtroende för mig varför de svarade överläggande och ärligt, något jag dock inte kan vara säker på. Som tidigare nämnt talade jag mycket lite om mig själv under fältarbetet, en av grunderna till det var att få intervjuerna att i hög grad innehålla deltagarnas tankar. En annan punkt av vikt var att min förförståelse och kunskap om fältet inte fick ta över i intervjuerna innehållsmässigt då detta skulle kunna låsa möjligheter för deltagaren att tala utanför min bild av vad som skulle kunna tänkas bli sagt. Det skulle också kunna hindra mig att gradvis bygga upp min förståelse för fältet. För att motverka denna risk hade jag ett öppet upplägg, samtidigt som jag ändå hade vissa teman som jag förde in samtalen på (jämför Aspers, 2007, s. 135f.). Även om intervjuerna kunde ge sken av att vara en dialog på lika villkor mellan forskare och informant fanns en medvetenhet kring att jag som forskare alltid har en maktposition gentemot informanten (jämför Eldén, 2020, 104f.). För att hålla denna skevhet liten ställde jag följdfrågor för att få intervjupersonen att utveckla sina resonemang och var därtill öppen för olika vändningar, perspektiv, innehållsmässiga komplexiteter och variationer utifrån deltagarens intresse och associationer (jämför Eldén, 2020, 105; Johansson, 2014, s. 83). Till de teman jag ville fråga om hade jag med mig förformulerade frågor. Dessa frågor, som var dolda för deltagaren, hade jag med som ett stöd till mig själv för att underlätta att komma in på teman om jag hade svårt att finna formuleringar i stunden. Om ett tema redan avhandlats genom att samtalet täckt området ställde jag inte frågor kring det. I processen då jag bestämde hur intervjuerna skulle gå till valde jag bort en alltför strukturerad form då sådana gör det svårt att komma åt hur deltagarna tänker och vad som är viktigt för dem. De intervjuer jag genomförde kan snarare benämnas *tematiskt öppna*, möjligen med inslag av *semistrukturerade* (Aspers, 2007, s.137).

Intervjuer och observationer har emellanåt använts för att sätta de olika slagen av empiri, och de resultat de genererar, i perspektiv till varandra. Det här är relevant i förhållande till vad Røthing och Svendsen poängterar om att lärare oftast har goda intentioner med sin sexualundervisning men att det ändå är vanligt att undervisningen

medverkar till att marginalisera vissa elever och därtill bidrar till att bevara och skapa ojämlikhet (2011, s. 22f, se även Albert, 2022, s. 104).

Analysprocess

Översiktligt har forskningsprocessen bestått av en växelverkan mellan fältarbete, tillägnande av tidigare forskning och litteratur, samt teori, något som också kan beskrivas som en rörelse mellan konkret och abstrakt och tillbaka igen (jämför Danermark, 2003, s. 209ff.). Forskningsprocessen har inneburit att nya förståelser och mönster uppkommit efter hand, varur det undervägs uppkommit preliminära teorier, förståelser och förklaringar, vilket också lett till specificeringar av syfte och forskningsfrågor. Den här processen har gått många varv innan de förklaringar och slutsatser som kom med i den slutgiltiga versionen uppkommit. Under hela denna process har öppenhet inför materialet varit ledord då öppenhet är en grund för att materialet ska kunna överraska och bringa ny kunskap (jämför Eldén, 2020, s. 128). Det här arbetssättet passar väl ihop med etnografiska arbetssätt, vilka den här avhandlingen som beskrivet är inspirerade av. En grund till detta är att etnografi bland annat innebär att datainsamling och analys går hand i hand (O'Reilly, 2012, s. 17).

Mera konkret började analysprocessen så snart jag var ute i fält, vilket var tidigt i avhandlingsarbetet. Det första som hände när jag började tänka efter på vad jag sett i fält var att undervisningen ömsom förvånade min bild av hur sexualundervisning skulle se ut, och ömsom var på så sätt som jag förväntat mig. Något som förvånade mig tidigt var bland annat att det var så stor del av undervisningen som bestod i att elever pratade om vad de tyckte och tänkte, medan något som var som jag förväntat var att samtalen under lektionerna ofta utgick från heterosexualitet och tvåsamhet när undervisningen egentligen handlade om till exempel preventivmedel eller sexuella praktiker. Det senare stod även att finna i tidigare forskning om sexualundervisning, något jag läste från och till under fältarbetet (se forskningsöversikten om heteronormativitet). Efterhand växte även en bild fram av att innehållet i undervisningen blev olika beroende på hur lärare verkade förstå sitt uppdrag. Till exempel verkade vissa lärare förstå det som viktigt att eleverna fick prata mycket, andra verkade se det som att det var viktigt att de förmedlade goda värderingar till sina elever, för vissa var det viktigt att alla elever skulle kunna spegla sig i undervisningen, en del fann det viktigt att lära ut om sex och sexualitet utifrån biologi, medan andra såg det som att deras uppgift var att de skulle lära ut om normer. Under fältarbetet läste jag även teoretisk litteratur och efterhand växte insikten att jag skulle göra en diskursanalys på materialet jag samlade in. Mera specifikt valdes diskursteori som både grundläggande teori och som en central del av avhandlingens

analysmetod. Med stöd i diskursteori har min förståelse av empirin succesivt fördjupats och gjort den mer komplex, samtidigt som den varit stöd i processen att sortera och strukturera materialet (jämför Silow Kallenberg, 2016, s. 39). Med stöd i diskursteori och de tidigare reflektionerna om empirin utkristalliserades två analytiska huvudkategorier i den observerade undervisningen. Den första analytiska huvudkategorin rör vilka diskursiva positioner undervisningsinnehållen genererats inom. Denna analytiska ingång rymmer tre underteman, vilka givit upphov till kapitlen 5, 6 och 7. Den andra analytiska huvudkategorin handlar undervisning *med* eller *om* normer. Detta analytiska fokus har givit upphov till kapitlen 8 och 9. Denna indelning valdes tillslut på grund av dess möjligheter att tillsammans med diskursteori visa på hur diskurser inom olika positioner påverkar hur sexualundervisningen konstrueras samt på grund av att den synliggör hur undervisningen konstrueras olika beroende av om normer förmedlas eller om normer är någonting man undervisar om. Det finns dock nackdelar med indelningen, varav den största är att det är svårt att dela in empirin efter den. Empirin skulle på flera håll kunnat sorteras annorlunda, men eftersom analyserna i de olika kapitlen liknar varandra är tanken att alla analytiska poänger framkommer ändå. Tydligast blir detta kanske när intervjuerna med lärare delas in utifrån vilket undervisningstillfälle de talar om i intervjuerna. Vägen till indelningen av empirin har varit krokig och inte självklar. Empirin har undervägs kodats och delats in tematiskt under flera omgångar innan jag fann den indelning som avhandlingen i slutändan blev strukturerad efter. Under en period provade jag att dela in avhandlingen efter teman såsom homo- och bisexualitet, normer och normkritisk undervisning, kön och trans, kondomanvändning istället för efter undervisningsinnehållens positioneringar och hur undervisningen förhåller sig till normer. I en sådan indelning skulle varje tema kunnat beskrivas genom olika lärares undervisning om samma sak, vilket skulle ge en samlad bild av undervisningen om till exempel homosexualitet genom hela empirin, vilket vore intressant. Att jag valde att inte ha en tematisk indelning beror på att de poänger som jag menar är viktigare, och ger mera unika resultat, inte lyfts fram i en sådan indelning. En tematisk indelning skulle inte på lika tydligt sätt lyft fram hur diskurser från olika positioner påverkar hur sexualundervisningen artikuleras som nuvarande struktur. I kapitel 10, där avhandlingens slutsatser diskuteras, förekommer resonemang som i viss mån utgår från teman, detta under rubrikerna Tjejer, killar och heterosexualitet samt HBTQI och utesluten kunskap.

Vad gäller urvalet av empiri som har valts ut till analyser har det funnits ett fokus på att det utvalda materialet ska bidra till förståelser om vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen. De undervisningsinnehåll som var vanligt förekommande i materialet visade vilka delar av sexualundervisningen som återkommande betraktades som kunskaper som skulle vara med. Dessa delar vittnar

dock inte om vilka undervisningsinnehåll som inte kunnat uppkomma, något som utforskande av diskursers avgränsningar och tystnader omvänt gör. Att utforska diskursers avgränsningar och tystnader stödjs av Foucault (2002, s. 105f.) som framhåller att det vid undersökning av diskurser är viktigt att utforska var de tar slut, tystnader kring dem samt att finna de motstånd som finns mot dem (se även Nilsson, 2008, s. 55f.). Mera specifikt rörande sexualundervisning understryker Røthing att det är viktigt att lyssna på tystnader i lärares tal om sexualitet (2008, s. 255). För att kunna förstå hur vissa undervisningsinnehåll var möjliga, omöjliga eller i gränslandet för att vara möjliga var det därför viktigt att välja ut undervisningsinnehåll från empirin som stack ut, tystades, var ovanligt, inte var med, utgjorde motstånd eller var känslomässigt. Detta eftersom det är i dessa gränsområden förståelser kunnat uppkomma kring var gränserna för vilkea undervisningsinnehåll som varit möjliga funnits. Specifikt för sexualundervisning är att kunskapsområdet många gånger beskrivs som känslomässigt på olika sätt och av olika anledningar (se till exempel Albert, 2022; DePalma & Francis, 2014; Jarpe-Ratner, 2020; Junkala, 2023; Mayo, 2011; Ollis et al., 2019; Wood et al., 2019). Mayo (2011) beskriver att frågor som har med sexualitet att göra är svåra att arbeta med då de involverar att man behöver tänka över frågor som är intima, relationella och etiska. Sexualundervisningens känslomässiga dimensioner för på så sätt med sig en extra tonvikt mot att välja ut observationer under vilka känslor verkar inverka på vilka diskurser som kan bli till undervisningsinnehåll och förstås som kunskaper.

I de konkreta analyserna utgick jag från frågor grundade i avhandlingens teori: Hur ser artikulationerna ut här? Vilken/vilka diskurser finns här? Hur konstrueras dessa? Vilka tystnader och motstånd finns här? Vilka antagonister finns i det här sammanhanget? Vilka tecken är nodalpunkter? Finns några flytande signifikanter? Vilka grundläggande förutsättningar och villkor gör att det blir just det här undervisningsinnehållet här? Vad kan inte bli till undervisningsinnehåll här? Vilka grundläggande förutsättningar och villkor finns för subjektens handlingar och tankar här? Vad finns det för kontingenta diskurser? Vilka subjektspositioner finns det? Hur konstrueras subjektspositionerna? Går det att förstå med hjälp av subjektens drivande kraft? Finns överdeterminerade subjekt? Finns antagonism inom subjekt? Vilka normer är i spel? Var befinner sig makten här? Vad gör makt i denna situation? Hur konstruerar makt undervisningen här? Vilka motstånd finns här? Är det fråga om en allmän kraftlinje? Hur ser relationen till Lundins (2011; 2014) ramverk ut? Vilka diskurser är att förstå som normer här? Hur verkar normer här? På vilka sätt hade situationen kontingent kunnat vara annorlunda? Vilken tidigare forskning tangerar detta? Hur kan tidigare forskning vara till hjälp för att förstå detta? Vilken tidigare forskning kan ifrågasätta detta? Vilken tidigare forskning kan stödja detta?

Att analysera utanför det observerbara

Avhandlingens analysprocess är utformad så att möjligheter skapats för att resultat som svarar mot studiens syfte och forskningsfrågor ska kunna uppstå. Det innebär att processen måste ge förutsättningar att svara på frågor av typen: Vad är det som gör att det blir möjligt att det blir det undervisningsinnehåll som det blir? Hur kommer det sig att undervisningsinnehållen är möjliga? (jämför Blom & Morén, 2015, s. 18). Frågor av den typen låter sig inte svaras på genom att rätt fram tolka empiri eftersom empiri endast kan visa att ett undervisningsinnehåll är möjligt, inte hur det är möjligt. För att svara på hur undervisningsinnehållet är möjligt krävs ett antagande om att sociala verkligheter har djup på flera verklighetsnivåer än det som ses på det observerbara planet. Detta beror på att den förklarande kunskap som kan ge insikter om hur undervisningsinnehållet är möjligt finns i nivåer av verkligheten som ligger under, eller bortom, det observerbara. De förhållanden, eller generativa mekanismer, som får verkligheten att bli som den blir är inte observerbara, men de uttryck de kausalt får är det. Att dessa mekanismer, som även kan samverka, inte är direkt empiriskt observerbara kan benämnas att de är transempiriska (jämför Blom & Morén, 2015, s. 30f; Danermark, 2003, s. 18ff., 21, 93, 191, 209.). Avhandlingen rör sig alltså på en analytisk nivå som innebär att verkligheten inte tolkas som den är, som i både deduktion och induktion. Istället är sökljuset ställt mot de mekanismer som har betydelse för hur verkligheten är skaffad, varpå abstraktionsnivån höjs. Analysen utgår dock, såklart och med nödvändighet, från det empiriska materialet – som ju utgör den verklighet som utforskas. För att finna förklaringar och förståelser kring avhandlingens syfte har jag valt att använda en kombinerad ansats bestående av retroduktion och abduktion, vilka båda är slutledningsformer på hög abstraktionsnivå som används för analyser av transempiriska generativa mekanismer (Blom & Morén, 2015, s. 37f.).[19]

Abduktion och retroduktion

Delar av avhandlingens syfte och forskningsfrågor är av retroduktiv karaktär om man med retroduktiv karaktär menar att man söker efter de förhållanden utan vilka något inte kan existera. Inom retroduktion rör sig frågeställningarna kring vilka de grundläggande förutsättningarna och villkoren för människors handlingar, tänkande och vetande är (jämför Danermark, 2003, s. 192; Glynos & Howarth, 2007, s. 24ff.). Ett

[19] I deduktiv forskning ställs ofta hypoteser efter att forskaren resonerat retroduktivt eftersom hypoteser inte kan ställas utan en förförståelse kring en verklighet som redan existerar. Att ställa frågor som; varför är verkligheten skaffad såhär, är inte deduktivt, utan retroduktivt. Kepler, till exempel, ställde inte en hypotes om att Mars bana var elliptisk innan han tagit del av Brahes observationer. Keplers hypotes ställdes utifrån hur Brahe presenterade att verkligen såg ut, alltså utifrån problemet att det inte kunde stämma att Mars bana var något annat än elliptisk. I det här avseendet liknar samhällsforskning och naturvetenskaplig forskning varandra (Glynos och Howarth, 2007, s. 24).

sätt att besvara den här typen av frågor är genom att förstå de generativa mekanismerna i form av diskurser, något som fungerar bra inom diskursteori då diskurser här ses som fullständigt konstituerande för världen och vetandet (Howarth, 2000, s. 4f., 8f.; Laclau & Mouffe, 2014, s. 93ff.; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 25f.). Glynos och Howarth, som vidareutvecklar Laclau och Mouffes diskursteori, beskriver ett retroduktivt arbetssätt där forskaren inom en poststrukturalistisk förståelse artikulerar retroduktiva förklaringar till de diskursiva förhållanden som givit upphov till det man sett i det empiriska materialet (jämför Glynos & Howarth, 2007, s. 41–47). Det här sättet att tänka har jag använt då jag sökt svar på frågor om vad som kunde bli undervisningsinnehåll och förstås som kunskap i den sexualundervisning som jag utforskat. Dessa frågor är mångfasetterade och låter sig inte svaras på endast på ett eller några få sätt, och i arbetet med dem är det bra att vara kreativ. Men ett sätt att söka svar och förståelser är att dela in det empiriska materialet ifråga om liknande undervisningsinnehåll och sedan se om de olika innehållen har några villkor eller förhållanden som håller dem samman. Ett sådant samband är att de olika undervisningsinnehållen kommer från olika positioner (bland annat från hur elever pratar eller från diskurser positionerade inom vetenskap), samt att det visade sig att dessa olika diskurser fått betydelse för vad som sedan blivit till innehåll i undervisningen (se de tre första resultatkapitlen). Ett sätt att utöka möjligheterna att svara på retroduktiva frågeställningar är att sätta fenomenet som undersöks i ett nytt ljus, varför jag använder retroduktion och abduktion tillsammans.

Abduktion innebär en formaliserad slutledning som ger en redescription (nybeskrivning), en rekontextualisering, av en företeelse (Danermark, 2003). Detta uppnås genom att en företeelse tolkas i en, ofta ny, tolkningsram. En sådan tolkningsram är vanligtvis en av flera möjliga tolkningsramar, varför varje tolkning och förklaring är en av flera olika tolkningar och förklaringar. Resultaten blir djupare kunskaper om sociala innebörder, strukturer och mekanismer. Mera vardagligt uttryckt formulerar forskaren nya förståelser kring hur företeelser hänger samman (jämför Danermark, 2003, s. 181–188). I praktiken innebär abduktionen att jag använder avhandlingens teoretiska grepp för att kunna se på sexualundervisning på ett specifikt sett, i en tolkningsram. De resultat jag finner genom abduktion är dels resultat som har ett egenvärde i sig, men de är ofta därtill användbara som grund för att kunna dra retroduktiva slutsatser. Det vill säga att förståelser från en rekontextualisering av sexualundervisningsinnehåll i avhandlingen återkommande används som utgångspunkt för resonemang kring vilka förutsättningar och villkor det är som gör ett visst undervisningsinnehåll möjligt (jämför Danermark, 2003, s. 191f.). De förståelser som jag ger som svar på mina forskningsfrågor är därför inte de enda, de är både kontingenta

och tillfälliga – men de är möjliga, vilket rimmar väl med att avhandlingen som beskrivet skrivs inom en poststrukturalistisk ontologisk utgångspunkt.

Etik

De forskningsetiska dimensionerna i det här projektet är många, övergripande och komplexa. Etiska diskussioner och överväganden finns därför i många av avhandlingens delar, bland annat vid urvalet av informanter, kring forskarens påverkan i fältarbetet, vid bearbetningen av det empiriska materialet samt i arbetet med forskningsöversikt (jämför Aspers, 2007, s. 78f.; Eldén, 2020, s. 128). Även själva valet av avhandlingsprojekt och vad som ses som forskningsproblem har med etik att göra eftersom ett sådant val om det inte är reflekterat kan bygga på en samhällelig föreställning av något och riskera att reproducera föreställningar om hur något är (Eldén, 2020, s. 68). Hur forskaren är positionerad och hur det framställs har också med etik att göra. Ett forskarsubjekt som förkroppsligar och situerar den kunskap den är med att generera kan hållas ansvarig för sin kunskapsproduktion, medan en forskare som inte beskriver sin position med svårighet kan hållas ansvariga för sin, vilket är problematiskt. Forskarsubjektet beskrivs tidigare i kapitlet. En ytterligare etisk dimension är att jag med min forskning genererar vetenskap som får konsekvenser för vilka jag är medansvarig (Lykke, 2009, s. 149, 157f.). För att uppfylla avhandlingens syfte och svara på dess forskningsfrågor har som nämnts observationer och intervjuer valts som metoder. Dessa metoder kräver noggranna etiska överväganden då de för med sig att forskaren är på plats i informanternas miljö, skolan, för att följa människors interaktion (Vetenskapsrådet, 2017, s. 26). I det följande framställs tillvägagångssätt och överväganden kring dessa metoder.

Information om forskningen

Som nämnts i studiens genomförande sändes information om projektet ut via e-post till de lärare som tackat ja till att deltaga. Det lärarna informerades om var att jag, en forskarstudent med inriktning mot de naturvetenskapliga ämnenas didaktik på institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, arbetade med en studie som kommer att mynna ut i en avhandling. Lärarna fick information om att avhandlingen skulle röra punkten om sexualundervisning i det centrala innehållet i naturkunskapsämnet med avseende på vad den genererar för innehåll, vilka arbetsformer som väljs samt hur lärare resonerar kring detta inslag i sin undervisning. Att delta i studien skulle innefatta två intervjuer, en före och en efter sexualundervisningen, samt att jag skulle vara med på de lektioner som innefattar

sexualundervisningen. Min närvaro under lektionerna skulle vara diskret och jag skulle inte spela in varken ljud eller bild. Jag ville också gärna ta del av det undervisningsmaterial som användes.

Lärarna i sin tur informerade eleverna i klasserna vars undervisning observerades om att jag skulle komma innan observationerna startade. Vid det första observationstillfället presenterade jag mig själv genom att kort berätta om vem jag var samt om forskningsprojektet. Informationen var densamma som till lärarna med undantag av att jag inte berättade om intervjuerna. Till eleverna poängterades dock att föremålet för observationerna var undervisningen, inte eleverna, samt att min närvaro inte hade någonting med bedömning att göra. Jag var mån om att det var jag och inte lärarna som berättade om projektet så att alla elever fick den information som jag beslutat att de skulle få. Eleverna fick även utrymme att ställa frågor om studien eller om svåra ord (jämför Blennow, 2019, s. 96). Presentationerna avslutades med att eleverna fick ut ett dokument med en beskrivning av projektet som de ombads visa sina vårdnadshavare. Av detta följer att det i fältarbetet inte har förekommit så kallad dold observation, forskningen har omvänt varit öppen och känd för de som deltagit i generandet av material (jämför Vetenskapsrådet, 2017, s. 26).

Anonymitet och samtycke

I den information som lärarna fick ut via e-post stod även att undersökningen kommer att mynna ut i en avhandling i vilken det inte kommer att vara möjligt att spåra upp vilka de enskilda informanterna i undersökningen är, samt att man som informant såklart har möjlighet avbryta sin medverkan närsomhelst utan att motivera varför (jämför Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87f.). När jag sedan träffade lärarna gick vi igenom projektet tillsammans och lärarna gavs möjlighet att fråga om studien, varpå samtycke att medverka i studien får ses som informerat.

Det är mitt ansvar som forskare att förebygga skada för dem som deltar i studien samt se till att deras identiteter inte kommer att röjas, ett krav som är svårt men nödvändigt att uppnå (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27.). För att uppnå detta vore det idealiskt att uppnå anonymisering eller avidentifiering, vilket enligt Vetenskapsrådet förutsätter att kopplingen mellan den empiri som insamlats och en bestämd individ har avlägsnats så att ingen kan kombinera en viss uppgift med en persons identitet. Vetenskapsrådet fortsätter med att förklara att anonymitet även kan åstadkommas om insamling av material sker utan att bestämda individers identiteter antecknas (2017, s. 40). I avhandlingen är frågan om anonymitet aktuell i två avseenden; gällande lärarna samt gällande eleverna. Vad gäller lärarna upprättades aldrig någon nyckel mellan lärarnas namn och de fingerade namn på lärarna som förekommer i avhandlingen då lärarna inte var flera än att jag kunde komma ihåg vem som var vem. Varken

observationsprotokollen, ljudfilerna från intervjuerna eller de transkriberade intervjuerna innehåller några namn eller andra personuppgifter. I alla dessa filer användes istället fingerade namn genomgående. Det som finns i form av dokumentation är den e-post som skickades i projektets start. Denna dokumentation är dels omkring tio år gammal och dels lösenordskyddad. Å ena sidan finns argument kring att det skulle kunna gå att känna igen lärare för att man varit kollega eller kanske elev till någon av deltagarna. Å andra sidan kan man argumentera för att avhandlingens deltagare är anonyma då insamlingen av material genomfördes utan att en bestämd individs identitet antecknades. Till detta kan adderas att fältarbetet pågick på nio olika skolor, vilka inte är lätta att identifiera, något som ytterligare skyddar deltagarnas identiteter (Eldén, 2020, s. 134). Härjämte har det aldrig funnits någon avsikt att få lärarna att delge uppgifter om sig själva; lärarna både intervjuades och observerades utifrån sin yrkesroll. I de fall då lärare ändå delat någonting om sig själva som inte utgår från deras yrkesroll har detta inte behandlats vidare (jämför Eldén, 2020, s. 102). Med utgångspunkt i dessa resonemang genomfördes ingen etikprövning. Från början fanns dock en intervjufråga med där lärarna resonerade om undervisningen utifrån sig själva, en fråga som hade behövt etikprövats. Men då frågan inte tillförde någonting till förståelsen av de strukturer som undervisningen uppstod inom valde jag undervägs att inte ha med den. Frågan finns därför med i de fyra första före-intervjuerna, men ströks till de resterade. Svaren från denna fråga har inte behandlats och är därmed inte en del av avhandlingens resultat eller analyser.

Vad gäller gymnasieeleverna har inga personuppgifter nedtecknats. Dock står ”tjej” och ”kille” både i observationsprotokoll och avhandling, men tjej och kille är för stora grupper för att det ska gå att koppla samman vilka elever som är vilka. Under observationerna hade känsliga uppgifter om elever kunnat komma fram, men eftersom inga personuppgifter tagits är det inte fråga om känsliga personuppgifter i lagens mening (jämför Vetenskapsrådet, 2017, s. 30f.). Det finns ingen möjlighet att dessa elever skulle kunna identifieras. Eleverna var över 15 år, varför samtycke från föräldrar inte behövde insamlas (Eldén, 2020, s. 37).

Diskursteori och etik

Centralt för de etiska aspekterna av avhandlingen är att fokus i den ligger på undervisningen och på den diskursiva strukturen som omger undervisningen, inte på varken lärare eller elever. I teoriavsnittet framställs, med stöd i diskursteori, hur diskurser och diskursiva strukturer förstås och används i avhandlingen. I samband med detta utvecklas hur lärarna och eleverna, subjekten, hänger samman med de diskurser som omger dem. Subjekten förstås som positionerade i diskursiva strukturer och diskurserna avgör hur subjekten kan agera och tala, subjekten kan alltså inte agera fritt.

Att observera hur det talas under en lektion åskådliggör på så sätt hur den diskursiva strukturen runt om undervisningen ser ut, vilket alltså är avhandlingens fokus. Även i intervjuerna framträder de diskursiva strukturerna; hur lärarna talar om sin undervisning visar hur strukturerna runt dem ser ut. Fokus är inte på subjekten som individer utan på subjektens relation till omgivande diskurser. Detta sätt att se på studiens deltagare får etiska följder i det att deras utsagor inte är av intresse utifrån vilka de är, utan utifrån att de visar hur de diskursiva strukturerna i sexualundervisning ser ut genom att exemplifiera sådana. Om större fokus varit på subjekten, till exempel på hur de som personer påverkar undervisningen, skulle det ställa hårdare krav på de etiska dimensionerna. Bland annat hade risken att det skulle gå att identifiera de olika lärarna ökat, liksom risken att känsliga personuppgifter skulle framkomma.

I förlängningen av det här resonemanget kan tyckas att även fingerade namn på lärarna är överflödiga då fokus i studien är på de diskursiva strukturerna. Tar man bort de fingerade namnen blir texten dock svårläst och opersonlig, varför de fingerade namnen står med. Möjligheten att se till lärarnas olika utbildningsbakgrund och andra omständigheter minskar också om de fingerade namnen inte är med.

Sammanfattning

Det här kapitlet har redogjort för avhandlingens metoder, material samt etiska och metodologiska överväganden. Metoderna som används i studien är klassrumsobservationer av sexualundervisning och intervjuer med de naturkunskapslärare som håller i undervisningen. Materialet som genereras är observationsprotokoll och transkriberade intervjuer, vilka i enlighet med studiens teori och vetenskapliga utgångspunkter förstås som diskurser och artikulationspraktiker. Tillvägagångssättet omnämns kvalitativ skoletnografi, trots att studien inte är fullt ut etnografisk. I kapitlet diskuterades omständigheter kring forskarsubjektet som kan påverka undersökningen, detta rörande tillvägagångssätt, hur forskaren uppfattas, samt dess situering. Att som forskare sitta med på lektioner kan till exempel föra med sig att lärare förbereder sina lektioner extra noga, medan mina levda queera erfarenheter påverkar hur jag förstår empirin. Den analysprocess som använts i avhandlingen genomgås och diskuteras också i kapitlet. Analysprocessen bestod till en början av att jag tillägnade mig tidigare forskning om sexualundervisning och teoretisk litteratur under fältarbetet. Detta arbete resulterade sedermera i en valet av teori samt i beslutet att dela in empirin i kategorierna som nu utgör kapitelindelningen för resultat- och analyskapitlen. Inom denna indelning har analyser sedan gjorts utifrån frågor med utgångspunkt i avhandlingens teori. Då studiens syfte inte gick att uppfylla endast

genom att se till det observerbara användes abduktion och retroduktion i analyserna. Avhandlingens etiska aspekter är integrerade på flera platser i texten, men sist i det här kapitlet finns en översikt över dessa. I denna översikt diskuteras bland annat hur deltagarna i studien informerades om den, hur den skulle gå till, samtycke, anonymitet samt diskursteorins etiska betydelse. Nästa kapitel, kapitel 5, är det första av de fem resultat- och analyskapitlen. Det innehåller resultat och analyser från undervisning vars innehåll till stor del artikulerats av elever.

DEL II – Undervisningsinnehållens positioneringar

I den här delen av avhandlingen, del II, behandlas avhandlingens syfte och forskningsfrågor i relation till vilka positioner som ger upphov till artikulationerna i sexualundervisningen. De positioner som avses är; elevpositioner, lärarpositioner samt diskurser positionerade i vetenskap. Kapitlen som ingår i del II, kapitel 5, 6 och 7, är strukturerade efter dessa tre positioneringar. Med andra ord kan detta beskrivas som att avhandlingens material i del II delas in i tre kategorier/kapitel; i undervisning i vilken eleverna talar mycket (kapitel 5), i undervisning där läraren talar mycket (kapitel 6) samt i undervisning vari vetenskap används till stor del (kapitel 7). Utforskandet av avhandlingens syfte; att undersöka hur makt och normer konstruerar sexualundervisning som socialt fenomen, att undersöka hur makt och normer formar diskurser och kunskaper i den studerade sexualundervisningens innehåll, eller utesluter vissa diskurser och kunskaper från den, samt att synliggöra hur sexualundervisningen kan ge konsekvenser för de elever som deltar i den, riktas i del II in på hur undervisningsinnehållen artikuleras beroende av vilken av de tre positioneringarna som står för huvuddelen av undervisningsinnehållens artikulationer. Grunden till att empirin är indelad på det här sättet beskrevs närmare i avsnittet om analysprocess i kapitel 4, men kort kan sägas att fältarbetet gav att undervisningsinnehållen blir olika beroende av om de är uppbyggda kring sådant som elever säger, sådant som lärare säger, eller sådant som lärare eller elever tar eller har tagit reda på från vetenskapliga diskurser. Det kan tyckas märkligt att diskurser positionerade i vetenskap inte ingår i det som läraren framför i undervisningen, så som det ofta är i undervisning. Men med sexualundervisning i naturkunskapsämnet är det lite annorlunda än med andra kunskapsområden eftersom lärarna endast har utbildning i de naturvetenskapliga delarna av området, åtminstone de lärare som deltagit i denna studie. Lärarna i studien har alltså inte utbildning om till exempel normer eller relationer. Med vetenskap menas här därför främst naturvetenskap eftersom det är den delen av vetenskapen som ingår i sexualundervisningen som lärarna är bekanta med. Uppdelningen i de tre kategorierna som del II består i är många gånger otydlig i det empiriska materialet eftersom kategorierna emellanåt går in i varandra, varför det är möjligt att argumentera för att

materialet kunde sorterats annorlunda. Å andra sidan finns analytiska poänger med indelningen som hade varit mindre tydliga med en annan sortering av empirin, något som motiverar strukturen. Sådana poänger är till exempel att undervisningens innehåll blir olika beroende på om det artikulerats av elever eller lärare, vilket i sin tur får betydelse för hur de subjektspositioner som elever erbjuds spegla sig mot genom undervisningen konstruerats.

För att underlätta läsningen följer här något om hur resultatkapitlen, kapitlen 5–9, är strukturerade gällande rubriknivåer, analyser samt presentation av de deltagande lärarna. Vad gäller rubriknivåerna inom kapitlen är de indelade i vad som omnämns *teman* och *aspekter*. Ett tema är rubriknivån under kapitlen och i varje tema finns undervisningssekvenser och analyser kring teman som dykt upp i undervisningen, såsom; Elevers tal om homosexualitet, King och Slampa samt Kondomanvändning för tjejer och killar, i kapitel 5. Under denna rubriknivå finns aspekter, såsom till exempel Elevers tal om tjejer och killar och Elevers binära identifikationsmöjligheter under temarubriken King och Slampa. Inom dessa aspekter finns en ordning som följs i stort men inte alltid: Först presenteras empiri, vilken oftast består av sekvenser från den observerade sexualundervisningen. Efter detta följer den empirinära analysen med hjälp av diskursteori såsom den beskrivs i teorikapitlet. På det följer en analys av de subjektspositioner som uppkommer till följd av hur diskurserna ser ut, även denna analys utförs med diskursteori. Dessa analyser fördjupas sedan med hjälp av teori om makt och normer. Utöver detta används tidigare forskning för att ge kontext, ytterligare förståelse, motstånd och medhåll. Dessa diskussioner är oftast placerade sist i aspekterna.

Vad gäller hur de deltagande lärarna presenteras så beskrivs varje lärare närmare första gången de är med i texten. De områden som läraren tagit upp under sin sexualundervisning står i kursiv i presentationen. Understruken text i citaten från observationerna betyder att de orden stod på tavlan. Om någon deltagande lärare skulle förstås som bättre eller sämre än någon annan är det beklagligt och utan avsikt.

Kapitel 5 – Undervisning från elevpositioner

Ur avhandlingens material framgår att det finns undervisning som är uppbyggd kring elevers tal, det vill säga undervisning i vilken innehållet i den till stor del består av vad elever uttalar. Sådan undervisning för med sig att elever i stor utsträckning bidrar till konstruktionen av undervisningens innehåll och vad som räknas som kunskaper i den. I det här kapitlet utforskas tre teman vari undervisningens innehåll till stor del konstrueras av elever, dessa finns under rubrikerna: Elevers tal om homosexualitet, King och slampa samt Kondomanvändning för tjejer och killar. Kapitlet är det första av tre som undersöker sexualundervisningens innehåll utifrån vilken position som genererar det; från elevpositioner genom undervisning som bygger på elevers tal (föreliggande kapitel), från lärarpositioner genom att undervisningen bygger på lärares tal (kapitel 6) samt från diskurser positionerade inom vetenskap (kapitel 7). Grunden till att empirin är indelad på det här sättet är att det möjliggör en analytisk ingång som synliggör hur diskurser från olika positioner påverkar hur sexualundervisningen konstrueras.

Elevers tal om homosexualitet

Det första temat i det här kapitlet är Elevers tal om homosexualitet. I detta temat utforskas undervisning i vilken elever i stor utsträckning är delaktiga i hur homosexualitet förstås och artikuleras i sexualundervisning. Den första lektionen på detta tema håller läraren Monika i. Monika arbetar på en stor kommunal skola i en medelstor stad. Den av hennes klasser som jag följer är en samhällsetta bestående av 30 elever; både tjejer och killar samt av olika kulturella bakgrunder. I stort verkar de flesta elever i klassen intresserade av undervisningen och de lyssnar på Monika. Vissa stör dock och Monika säger ifrån flera gånger för att få ro i klassrummet. Helklasslektionerna hålls i vanliga lektionssalar, och laborationslektionerna hålls i laborationssalar. Monika lägger fyra lektioner på kunskapsområdet och hon undervisar om *menstruationscykeln, fortplantning, könsorgan, orgasm, preventivmedel, könssjukdomar, homosexualitet, bög och fitta som skällsord* samt *prostitution.* Under

övningen Fråga Monika, som beskrivs senare i kapitlet, tas många ämnen upp kort, till exempel *analsex, lesbiskt sex, samlagsställningar, att det kan svida när man kissar, tidig utlösning, oralsex, G-punkten* samt *huruvida sex gör ont.* Monika håller ett mindre läxförhör tidigt i undervisningsförloppet och examinerar senare kunskapsområdet genom gruppdiskussioner som bygger på elevernas tankar och värderingar. Undervisningssekvensen nedan kommer från en sådan examinerande gruppdiskussion. Lektionen är den sista av Monikas lektioner med sexualundervisning.

På lektionen ska examinationen av kunskapsområdet sexualundervisning ske, detta genom gruppdiskussioner utifrån frågor som Monika ställer till eleverna. Monika träffar varje grupp om ca fem elever åt gången, medan resterande elever i klassen väntar utanför klassrummet. När det under en tidigare lektion kom upp skämt om homosexualitet hänvisade Monika till att klassen skulle få prata om homosexualitet senare på en lektion under vilken klassen delas upp i mindre grupper. Med grund i det vet vi som är på plats därför att gruppsamtalet åtminstone delvis kommer att handla om homosexualitet. Gruppen som jag följer, en av sex grupper, sitter i en ring runt om skolbänkar som skjutits samman till ett stort bord så att alla ser varandra. Stämningen är förväntansfull och fokuserad och diskussionen, som jag upplever har formen av ett tämligen förtroligt samtal, pågår i ca 15 minuter. Alla elever uttalar sig under samtalet. Innan Monika ställer sin första fråga berättar hon att hon rådfrågat sin dotter, som är lika gammal som eleverna, när hon formulerat sina frågor. Monika inleder examinationen med att fråga:

- Om man känner att man är intresserad och attraherad av en av samma kön, hur gör man då för att visa det?

  En tjej svarar:

- Det är svårare för att man vet inte om det den andra är det. De flesta är ju intresserade av motsatt kön.

  En annan tjej tar vid:

- Man kan ju bli kompisar först och sedan försöka vara nära den andra och kanske ta lite på den. Man kan ha en flört i ögat.

  Monika säger:

- Hur gör man när man har en flört i ögat?

  Eleverna svarar med att fnissa.

  En kille säger:

- Det är mer osäkert om jag skulle vara en bög som stöter på en annan kille.

  Monika frågar vidare men får inget svar:

- Menar du att det skulle vara en större risk?

  Istället frågar Monika:

- Vad beror homofobi på tror ni?

  En tjej svarar:

- Att man inte vet nånting om det, att det är ovanligt.

  Monika ställer en följdfråga:

- Finns det homofobi här på skolan? Bland ungdomar?

  En kille säger då:

- Vet inte riktigt, man säger sånt som man inte menar, till exempel jävla bög.

  En annan kille fyller i:

- Allmänt ser man bög som nåt negativt och då säger man jävla bög. Det är så annorlunda.

  Monika frågar då:

- Det finns ju annat som är annorlunda, gothare till exempel, men det blir inte riktigt samma sak. Vad beror det på?

  En kille svarar:

- Bögarna har ju tjejigare kläder och så, tajtare, många av dem. Om man använder ordet bög så menar man typ tjejig.

  Monika frågar:

- Pratar ni om vad som är ok att säga?

  Eleverna svarar nekande.

  Monika igen:

- Så det är aldrig någon som säger; sådär borde du inte säga för det är taskigt eller så?

  Eleverna svarar nekande igen.

  Monika frågar:

- Andra saker som man kallar varandra, till exempel fitta. Varför säger man det?

  En kille säger:

- Att man är mesig och så.

  En tjej fyller i:

- Det är killarna man kallar för fitta. Man säger typ fitta och bög och sånt tjejigt till killar, inte tjejerna. Man säger liksom inte kuk till nån.

  En annan fortsätter:

- De orden kommer man aldrig att säga hemma. Och de är de nära vännerna som man använder de orden till.

Efter denna fråga byter samtalet inriktning och ingenting mera sägs om det som kommit upp under sekvensen. Lektionen är den sista av de lektioner som är ämnade åt sexualundervisning, vilket innebär att samtalsämnena sannolikt inte kommer upp igen under kursen. Homosexualitet tas upp i undervisningen i avhandlingens empiri på flera olika sätt. Den här undervisningssekvensen skiljer ut sig något från andra sådana tillfällen i det att den i så stor utsträckning utgår från hur elever tänker och talar om homosexualitet. I sekvensen ställer Monika frågor, lyssnar, är följsam och kommer med följdfrågor. Genom detta förfarande får Monika eleverna att berätta hur de talar om det som kommer upp såsom; om homofobi, bög, fitta, vad som är okej att säga samt till vem man säger vad. Eleverna beskriver på ett fördjupat sätt hur orden används i deras vardag, varpå undervisningen synliggör hur gymnasieelever tänker och pratar kring homosexualitet. Men frågan är om undervisningen erbjuder eleverna att lära sig någonting nytt? Flera av orden som kommer upp i citatet kan vara känsliga och sårande för enskilda elever, såsom bög och fitta. Betydelserna och användningarna av dessa ord i sekvensen får stå oemotsagda och utan analys, trots att sekvensen ger flera trådar för en lärare att ta fatt i. De sätt på vilka orden i citatet används bestämmer både de diskursiva konstruktioner som sker i undervisningen samt vilka subjektspositioner som undervisningsinnehållet möjliggör. I det följande analyseras detta med grund i diskursteori. Analyserna synliggör både vad eleverna erbjuds lära sig samt vilka subjektspositioner undervisningsinnehållet erbjuder för elever att utveckla sina identiteter gentemot. Tidigare forskning om bland annat heteronormativitet och stigmatisering fördjupar analyserna.

Tecknet bög

Här följer den första analysen av avhandlingens empiri. De verksamma teoretiska begreppen beskrevs i teorikapitlet men förklaras även kort första gången de används här i analyserna. Analysen som följer rör vad ordet, eller *tecknet,* bög får för betydelser i undervisningen. I analysen, som är empirinära, används Laclau och Mouffes diskursteori, vilket här bland annat innebär att ett *privilegierat tecken* lyfts fram. Inom diskursteori benämns tecken som fyller andra tecken runt omkring sig med betydelse och organisation, samtidigt som de själva är relativt tomma på betydelse om inte

tecknen runtomkring dem tillskriver dem betydelse, för *privilegierade tecken* (jämför Laclau & Mouffe, 2014, s. 99; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 33ff.). Då tecknet bög i sammanhanget är centralt och fylls med betydelse av omkringliggande tecken, samtidigt som dessa får dess betydelser från och struktureras utifrån artikulationen av tecknet, förstås bög i sammanhanget som ett privilegierat tecken. För att ta reda på hur tecknet bög ges betydelse och hur denna betydelse ger omkringliggande tecken mening, läggs fokus på tecken runt det privilegierade tecknet bög som är delaktiga i artikulationen av dess innebörd. Av undervisningsinnehållet kan utläsas att bög artikuleras genom följande; det är något ovanligt, något svårt, något riskfyllt, något negativt, något man kan vara, något annorlunda som man inte vet någonting om, någon tjejig och därmed mesig, någon med tajta kläder samt någon med tjejiga kläder. Bög sätts därtill samman med ”jävla” när homofobi behandlas samt med fitta när det förklaras att syftet är att säga något negativt till en kille. I det sammanhanget blir fitta och bög likvärdiga i betydelse. Bög ges därtill betydelsen homosexuell man, en betydelse som är att se som den gängse.[20] Möjligen finns också bilden av att bög är något man säger till nära vänner, och inte något man säger hemma. Av konversationen framgår även att uppfattningen bland de närvarande eleverna är att man i deras skolsammanhang inte säger ifrån till varandra om någon säger jävla bög. Utöver bög ges andra tecken betydelse i sekvensen. Det framkommer bland annat att kuk är ett tecken man inte använder som något negativt till någon. I sekvensen har tecknet kuk därmed inte någon negativ betydelse eller användning på motsvarande sätt som tecknet fitta har och används när det till exempel ges betydelsen mesig.

Genom analysen här framgår att tecknet bög inte ges en tydlig specifik betydelse i undervisningen. För att ge perspektiv på detta är det fruktbart att resonera utifrån en av diskursteorins grunder; att alla artikulationer är kontingenta. Att artikulationerna av tecknet bög som sker i undervisningssekvensen är kontingenta innebär att dessa hade kunnat vara på andra sätt då betydelserna är kontingenta (jämför Howarth, 2013, s. 5, 60f.). Det är lätt att tänka sig sammanhang där bög ges andra betydelser än de som framkom i undervisningssammanhanget, till exempel skulle en kontext med många bögar sannolikt ge artikulationer av tecknet som ligger närmare den gängse förståelsen av det, och därtill rimligen ha färre negativa värdeladdningar förbundna till sig. En sådan gängse förståelse av vad bög betyder befinner sig i *antagonistiskt förhållande*, motstående, till hur bög förstås inom ramen för undervisningsinnehållet. Det här visar att det privilegierade tecknet bög är ett tecken som olika diskurser söker fylla med olika innehåll, vilket gör att tecknet inom diskursteori kan benämnas *flytande signifikant*

[20] För en gängse förståelse av vad bög betyder används RFSLs begreppsordlista, ”En person som oftast identifierar sig som kille eller man och som blir kär i och/eller attraherad av killar/män.” (RFSL, 2024).

(Howarth, 2000, s. 110; Laclau & Mouffe, 2014, s. 99; Winther Jørgensen & Philips 2000, s. 35, 57, 141). Det är anmärkningsvärt att betydelsen av tecknet bög i undervisningen står i antagonistiskt förhållande till en gängse förståelse av det, inte minst för att de tecken som ger tecknet bög betydelse i undervisningen även gör tecknet negativt konnoterat.

Artikulationspraktiken som undervisningssekvensen utgör kan förstås på två olika sätt; å ena sidan som en artikulationspraktik vari tecknen inte är fasta i sina betydelser. Tecknen är då att förstå som att de är under artikulation under vilken deras betydelse förhandlas, varför de inte stagnerat i något som skulle kunna beskrivas som en diskurs. Detta blir resultatet om det privilegierade tecknet bög, såväl som omkringliggande tecknen, förstås som *element.* Element ses i diskursteorin som tecken vars betydelse är i förhandling genom artikulation (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91f.). Å andra sidan kan sekvensen förstås som att artikulationerna inom den återfinns inom en och samma diskursiva logik. Argumentet för denna förståelse består i att tecken som tjejig, mesig, fitta och bög är artikulerade i relation till varandra. Tecknen i sekvensen tycks i denna förståelse vara temporärt fasta i sin betydelse, varför de är att se som *moment*. Moment förstås i diskursteorin som tecken som är stillastående i betydelse i sitt diskursiva sammanhang (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91f.). Förstås sekvensen på detta sätt ryms undervisningsinnehållet inom en diskurs där de aktuella tecknen har bestämda betydelser, och där betydelserna dem emellan strukturerats. Denna diskurs, som alltså är konstruerad genom elevers tal, ges här benämningen *elevdiskurs*. Oavsett om sekvensen ses som en förhandling av betydelser av tecken som bög och fitta, eller om den ses som konstruerad av en elevdiskurs som är mera stagnerad, kommer det undervisningsinnehåll som eleverna erbjuds lära av, och examineras utifrån, från vad eleverna själva säger. Undervisningen bygger alltså på elevers (och i viss mån lärarens) förståelse av sin omvärld vilket för med sig att artikulationerna av tecknet bög i undervisningssekvensen bygger vidare på klassrumssubjektens tidigare förstådda fixeringar av betydelser för tecknet bög, såsom till exempel tjejig eller något negativt. Eftersom de betydelser som artikuleras i sekvensen kommer från klassrumssubjektens tidigare förstådda fixeringar verkar undervisningsinnehållet reproducerande för just de betydelserna av tecknet. En följd av detta blir att trots att det finns en gängse artikulation av tecknet bög, som får sägas vara vedertagen, är det de betydelser som kommer från elevdiskursen som blir till det undervisningsinnehåll som eleverna erbjuds lära sig ifrån, en diskurs som läraren inte motsäger. Med andra ord erbjuds eleverna genom undervisningen att lära sig hur elever talar om bögar, och de många betydelser som det ordet har i det sammanhanget. Detta istället för att lära sig något om eller kring homosexualitet som de inte visste sedan innan, som till exempel någonting om heteronormen (jämför kapitel 9). Som undervisningsinnehållet nu föll ut visar det något om hur bland annat tecknet bög förstås

och används bland elever i en skolmiljö, vilket i sig är intressant, men det är någonting helt annat än vad som vanligen är brukligt i undervisningssammanhang, nämligen att undervisningsinnehåll är positionerat i vetenskap.

Heteronormativitet och makt

Lundin (2011; 2014) har skrivit fram ett ramverk som kan användas för att undersöka om, och i så fall hur, undervisning är heteronormativ. Ramverket beskrivs närmare i teorikapitlet under rubriken Queerteori, normer och heteronormativitet. Med hjälp av ramverket kan konstateras att undervisningens innehåll i sekvensen ovan är heteronormativ i tre av de fyra delar som Lundin formulerar; *könsdikotomisering,* genom att det i undervisningen framträder att det finns olika förväntningar på hur kvinnor och män ska vara, tjejer ska till exempel vara mesiga; *skillnadsgörande av sexualiteter,* genom att undervisningen framställer skillnader mellan hetero- och homosexualitet, homosexualitet ges till exempel betydelserna att vara något riskfyllt, negativt eller svårt; samt *hierarkisering av positioner*, genom att heterosexuella relationer förväntas mera än andra relationer, detta för att homoattraktioner pratas om som något hypotetiskt. Att undervisningen är heteronormativ är inte förvånande med tanke på ett det är ett vanligt resultat i sexualundervisningsforskning att undervisningen på olika sätt är heteronormativ (se till exempel Bolander, 2009; Ewing, 2021; Hast & Danielsson, 2016; Hobaica & Kwon 2017; Junkala, 2023; Lundin, 2014; McNeill, 2013; Owis, 2019; Røthing, 2008; 2017; Wilkinson, 2021). Anledningar till varför sexualundervisning ofta är heteronormativ skiljer sig dock mellan olika sammanhang. I den undervisningssekvens som analyseras här är en grund till att undervisningen är heteronormativ att innehållet i den i hög grad kommer från elevpositioner. Undervisningsinnehållet blir därför uppbyggt kring hur elever talar om homosexualitet och hur de använder och förstår tecknet bög och kringliggande tecken. Och eftersom elevernas tal om detta är heteronormativt blir deras sexualundervisning heteronormativ.

I teorikapitlet diskuteras hur makt i den här avhandlingen förstås som det som konstituerar diskurser (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104), samt att sexualundervisning förstås som bestående av diskurser (Laclau & Mouffe, 2014, s. 93ff.). Med grund i detta finns makt med i all undervisning. Att undervisningen är uppbyggd så att eleverna bidrar till undervisningsinnehållet genom att reproducera sina sätt att tala om homosexualitet gör att undervisningens innehåll blir igenkännligt för dem, åtminstone för de elever som talar. Men makten i de diskurser som uppkommer stänger ute andra diskurser som kontingent hade varit möjliga. Detta maktförhållande bevaras och stärks om eleverna inte erbjuds andra diskurser kring homosexualitet och HBTQI genom undervisningen. I teoriavsnittet om makt nämns även att kunskap förstås som något som finns i diskurser, varpå kunskap och makt hör nära samman

(Nilsson, 2008, s. 80f.). Att uppmärksamma relationen mellan kunskap och makt är relevant i resonemang om skola och undervisning eftersom innehållet på lektioner implicit ses som kunskaper. Det som sägs om bögar i undervisningssekvensen ovan uppkommer genom makt, och ses och behandlas i undervisningen som kunskaper.

Tecknet bög och krångliga subjektspositioner

I sexualundervisning finns olika möjligheter för elever att identifiera sig med undervisningens innehåll. Undervisningssekvensen ovan ger till exempel eleverna möjligheten att identifiera sig genom tecknet bög eftersom det tecknet, den identiteten, finns representerad i undervisningens innehåll. Hur elever erbjuds identifiera sig genom undervisningen, och vilka handlingsmöjligheter som identifikationerna för med sig, knyter an till den del av avhandlingens syfte som har med konsekvenser av sexualundervisningen att göra. I det kommande analyseras de identifikationsmöjligheter som undervisningssekvensen för med sig med hjälp av Laclau och Mouffes (2014) diskursteori, se teorikapitlet under rubriken Subjektens samband med diskurser. Laclau och Mouffe beskriver *subjekt,* människor, som subjektspositioner i en diskursiv struktur och en subjektsposition kan beskrivas som en position i en diskurs som ett subjekt kan inta och identifiera sig genom. Dessa positioner, som är föränderliga, hänger samman med hur subjekt kan bete sig och vad de förväntas säga (Howarth, 2000, s. 106ff.; Laclau & Mouffe 2014, s. 95, 99ff.; Winther Jørgensen och Philips, 2000, s. 48). Eftersom undervisningsinnehåll är en del av denna betydelseskamp får de betydelser av vad det innebär att vara bög som artikuleras i undervisningsinnehållet följder för hur elevsubjekten kan identifiera sig mot dessa i sina oupphörliga identitetsskapande processer. En elev som identifierar sig genom positionen bög får genom undervisningsinnehållet förutom tecknet bög med de artikulationer som hänger samman med tecknet bög, eftersom dessa som ger tecknet dess betydelse. En elev som försöker identifiera sig med subjektspositionen bög måste därmed förhålla sig till de artikulationer som tidigare beskrivits fyllde tecknet bög med betydelse, såsom; något ovanligt, något svårt, något riskfyllt, något negativt, något annorlunda, något man kan vara, något som man inte vet någonting om, någon tjejig och därmed mesig, någon med tajta kläder samt någon med tjejiga kläder, homofobi och jävla bög, fitta, något man inte säger hemma samt homosexuell man. Att elevsubjekt som identifierar sig genom subjektspositionen bög får dessa artikulationer fästa till sig är problematiskt. Abbot et al. (2015, s. 1640f.) framhåller att det är vanligt och ett problem att undervisning om HBTQI ofta för med sig att diskurser som uppkommer i undervisningen är negativa, likt artikulationerna av tecknet bög här, något som för med sig undervisning om HBTQI många gånger inte blir positiv för

queera elever. Det är rimligt att förstå det som att undervisningen om samkönad attraktion hos Monika här blir ogynnsam på det sätt som Abbot et al. föreslår, det vill säga på grund av allt negativt kring homosexualitet och bögar som blir artikulerat under lektionen. Utöver detta kan stigma uppstå för HBTQI-elever som vistas i sammanhang där normer anger att vissa sätt att leva är mera önskvärda än andra (Gilbey et. al., 2022), vilket verkar vara fallet i den skolmiljö där Monikas undervisning äger rum. Stigma kan bland annat leda till att HBTQI-personer döljer sin sexualitet för andra, vilket orsakar stress och ångest, medan internaliserad stigma leder till internaliserad homofobi, en slags minoritetsstress som är skadlig då den ger negativ effekt på psykisk hälsa hos unga HBTQI-personer (Gilbey et. al., 2022, s. 352f.).

I den senare delen av undervisningssekvensen, i de delar där bög artikuleras genom tecknen; ovanligt, svårt, riskfyllt, negativt, tjejig, mesig samt med epitetet jävla är det rimligt att förstå det som att klassrumssubjekten utgår från att alla som medverkar i undervisningen är heterosexuella, eller i alla fall inte bögar. Detta eftersom det är svårt att se hur artikulationerna av tecknet bög skulle kunna låta sig göras om klassrumssubjekten tänkte sig att någon i rummet identifierade sig genom subjektspositionen bög. På så sätt syns ännu en artikulation av tecknet bög; att det är någonting som inte finns i klassrummet. En elev som identifierar sig med tecknet bög får då utöver de artikulationer som redan beskrivits den ytterligare artikulationen att bög inte är någonting man kan vara i klassrummet med i sin identifikation. Ett elevsubjekt i det här undervisningssammanhanget som identifierar sig genom positionen bög upplever troligen en inre konflikt, en inre antagonism, på grund av att eleven identifierar sig med subjektspositioner som återfinns i olika diskurser, diskurser som står i antagonistiskt förhållande till varandra (jämför Laclau och Mouffe, 2014, s. 97, 99, 102ff.; Winther Jørgensen och Philips, 2000, s. 48ff.). Den inre konflikten inom en elev som identifierar sig genom tecknet bög kommer sig av dessa betydelser av tecknet bög; den gängse betydelsen homosexuell man, betydelsen att bög inte är någonting man kan vara i klassrummet samt de negativa betydelserna som fanns med i samtalet under lektionen såsom till exempel mesig, svårt och epitetet jävla. Dessa betydelser återfinns åtminstone delvis i olika diskurser, vilket skapar den eventuella antagonismen i elevsubjekt i relation till tecknet bög. Utöver detta uppstår *andrafiering* när en grupp människor, här homosexuella, förstås som att de finns utanför klassrummet. Andrafierande undervisning bidrar till att en grupp skiljs ut från en annan grupp på så vis att den gruppen som förstås som normal förefaller bättre än den andra (Kumashiro, 2002; Røthing & Svendsen, 2011; Skolverket, 2013). I undervisnings-sammanhanget avser detta att gruppen homosexuella skiljs ut från gruppen heterosexuella, samt att heterosexuella förefaller bättre än homosexuella. Fördjupande

resonemang om andrafiering finns i forskningsöversikten under rubriken Andrafiering och toleranspedagogik samt i kapitel 8 i temat Vad homosexualitet beror på.

Vilka identifieringsmöjligheter eleverna ges genom undervisningen är tänkvärt i förhållande till den inledande frågan i undervisningssekvensen, den som handlar om hur det skulle vara om man känner att man är intresserad och attraherad av någon av samma kön och hur man i så fall gör för att visa det. Denna fråga skiljer sig från resten av sekvensen genom att den påbjuder att eleverna tänker sig in hur det skulle vara att befinna sig i en viss situation, nämligen att vara attraherad och intresserad av någon av samma kön. Att Monika ställer denna fråga går att tolka som att hon söker skapa förståelse och empati för tänkta icke heterosexuella personer hos eleverna. I sekvensen uppstår något som skulle kunna beskrivas som alliansbaserad empati (Fields & Copp, 2015, s. 190), vilken innebär en möjlighet till empati för sociala aktörer som inte har lika identiteter, men som har samma mål. Sådan empati kan uppnås genom att man i tanken intar en annan persons roll och på så sätt ser utifrån någon annans perspektiv. Genom denna fråga, som syftar mot att eleverna ska känna empati med HBTQI-elever, kan en intension i linje med skolans värdegrund skönjas hos läraren. I relation till vad man skulle kunna omnämna god intention hos Monika är det beaktansvärt att analyserna kring undervisningssekvensen visar att undervisningen på flera sätt är negativ för HBTQI-elever. Den här dubbelheten att lärare i sexualundervisning ofta har ”goda” intentioner men att undervisningen ändå leder till marginalisering och att bevara ojämlikhet menar Røthing och Svendsen (2011, s. 22f.) har sin grund i att lärare saknar kompetens i kunskapsområdet. En reflektion här är att om undervisningen kontingent inte varit uppbyggd kring elevernas tal om tecknet bög, utan istället till exempel handlat om normer kring HBTQI, hade innehållet i den varit ett annat. Elevsubjekt som identifierar sig genom tecknet bög hade då kunnat undgå de negativa betydelser av tecknet som uppkom i undervisningen ovan.

En humoristisk identifikations(o)möjlighet?

Under en annan av Monikas lektioner blir det ånyo aktuellt att resonera kring subjektspositioner i undervisning som rör homosexualitet. Monika använder under denna lektion en undervisningsstrategi som hon kallar ”Fråga Monika”. Till denna har eleverna fått skriva frågor kring sexualundervisning på lappar innan lektionen. I början av lektionen samlas lapparna in och sedan besvaras frågorna av Monika. Under den här lektionen är stämningen i klassrummet spänd och fnittrig och det är tydligt att kunskapsområdet väcker många känslor i den här klassen. Jag får känslan av att mycket står på spel vilket jag tänker till viss del har med elevernas identitetsskapande att göra. Under frågestunden kommer det upp frågor om homosexualitet och när detta sker säger

Monika att dessa frågor får vänta tills gruppdiskussionen nästa lektion, alltså undervisningssekvensen ovan i vilket man talade om homosexualitet. Under det att lektionen kort rör homosexualitet utbryter skratt i stora delar av klassen. Monika bemöter detta med att säga ”Skämta inte, det här området är så sönderskämtat kan jag känna, så skämta inte.”, varpå eleverna slutar skämta och skratta. Jarpe-Ratner (2020) finner i sin studie om HBTQI och inkluderande undervisning att lärare tyckte att det var svårt att veta hur de skulle agera när det uppkom kommentarer eller skratt i undervisningen. Lärarna var rädda att förvärra stigmatiseringen av vissa elever och menade att de behövde mera stöd för att veta hur de skulle agera i känsliga situationer (Jarpe-Ratner, 2020, s. 294). Att Monika väljer att avbryta skrattet har troligen att göra med att hon, likt lärarna i Jarpe-Ratners studie, var rädd att just förvärra stigmatiseringen av vissa elever. Det är möjligt att Monikas agerande, att hon avbryter skrattet, minskar stigmatiseringen av vissa elever. Men att avbryta undervisningen när den handlar om homosexualitet för i det här fallet med sig att den enda undervisningen som rör något icke-heterosexuellt återfinns i det examinerade samtalet som beskrevs tidigare i kapitlet. Tänkvärt här är att det varken i den undervisningssekvensen eller i Fråga Monika här finns något innehåll som riktar sig till HBTQI-elever, som till exempel något om säker sex för gruppen.

Efter lektionen talar jag och Monika om vad eleverna skrattat åt och vi kommer fram till att vi tror att eleverna skrattat åt att en kille i klassen frågat om homosexualitet i förhållande till sig själv trots att han har en parrelation med en tjej i klassen. Jag förstår det därför inte som att klassen skrattat åt killen, som i övrigt verkar ha social status i klassen, utan åt det omöjliga i att fylla en subjektsposition som nästintill inte finns i sammanhanget. Undervisningen behandlar inte tecknet homosexualitet utöver killens fråga, skrattet samt då Monika tystar att homosexualitet nämns under lektionen. Den ringa artikulationen av tecknet homosexuell för med sig att subjektspositionen homosexuell i det närmaste utesluts ur undervisningsinnehållet, vilket för med sig att subjektspositionen blir mycket svår, eller omöjlig, att identifiera sig med. Med grund i detta blir det humoristiskt när subjektspositionen homosexuell ändå dyker upp. I det här undervisningssammanhanget blir detta extra tillspetsat då killen som omtalas har en flickvän, varpå möjligheten att han skulle vara intresserad av att veta mer om homosexualitet för att han eventuellt skulle kunna ha eller kunna få en sådan identitet, blir än mer fjärran. Ifråga om killens möjliga subjektspositioner här finns möjligheten att han upplever en antagonism, en inre konflikt, mellan möjliga subjektspositioner att identifiera sig med. Detta under förutsättning att han faktiskt ställer frågan om homosexualitet för att han är intresserad av ämnet i relation till sitt eget identitetsskapande. En skulle kunna argumentera för att det faktum att homosexuell som fenomen finns med i undervisningsinnehållet gör att subjektspositionen

homosexuell görs tillgänglig för elevsubjekten. I viss mån ligger något i det, men då möjligheten att vara homosexuell mest skrattas åt under lektionen, och genom att Monika skjuter upp undervisningen om homosexualitet, finns inte mycket att identifiera sig med gällande tecknet homosexuell.

En av delarna i Lundins ramverk (2011; 2014), *hierarkisering av positioner*, hör samman med heteronormens maktdimension. Genom att söka efter denna dimension i undervisning kan svar ges på om heteronormen är närvarande i undervisningen gällande om heterosexualitet diskursivt förstås som någonting hierarkiskt högre än andra sexualiteter. Ett sätt att förstå skrattet i undervisningssekvensen ovan är att klassen skrattar på bekostnad av killen som frågat om homosexualitet i relation till sig själv. Att skratta på någon annans bekostnad bygger på en hierarki av maktpositioner, vilket här innebär att skrattet har en grund i att homosexualitet återfinns i en underlägsen position gentemot heterosexualitet (jämför Lundin, 2014, s. 386f.). På så sätt uppfylls den dimension av heteronormativitet som Lundin benämner *hierarkisering av positioner.* Silow Kallenberg (2016, s. 115f.) beskriver på liknande sätt som i undervisningen här hur det homosexuella begäret bland unga på behandlingshem ses som otänkbart, något som för med sig att homosexualitet i det sammanhanget ses som en absurditet som endast kan återfinnas i skämtsamma sammanhang.

Killen som de andra inte förstår hur han menar

Ett annat lektionstillfälle vid vilket det framgår konsekvenser av vilka subjektspositioner som undervisningen innefattar är när Saras elever diskuterar frågor som har med sex att göra i grupper. Den av Saras klasser som jag följer är en barn- och fritidsklass och i den går det både tjejer och killar. Klassen är stimmig under lektionerna och det förekommer många utrop, kommentarer och skämt, något Sara förklarar för mig har att göra med att klassen är ny för henne då hon övertagit den efter en annan lärare som inte längre kunde ha den. Saras undervisning rör *könssjukdomar, könsorgan* och *prevention*. Undervisningen är till stor del elevaktiv, bland annat genomförs värderingsövningar. Sara går igenom ämnesplan med kunskapskrav med eleverna samt har ett prov med namn på könsdelar. Sara väljer att lägga tre längre lektionstillfällen på sexualundervisningen.

En relevant bakgrund till den undervisning som återges nedan är att tecknet bög endast nämns en gång i Saras undervisning, nämligen i den undervisning som beskrivs här nedan. Det här är även den enda gången i Saras sexualundervisning som det nämns något som är relaterat till HBTQI. Under lektionen där tecknet bög kommer upp delar läraren Sara ut små lappar med olika diskussionsfrågor till eleverna. Eleverna, som är indelade i grupper om cirka fyra, diskuterar engagerat varje fråga en stund och ber sedan

själva om att få nästa. När frågorna är slut tar Sara upp några svar på frågorna som eleverna kommit fram till i grupperna högt i klassen. En grupp får då frågan: ”Vilken sorts dåligt sex skulle du tycka var värst?”. Sara har tidigare definierat för klassen vad hon menar att dåligt sex är: ”Om man känner att det blev fel, att man inte ville eller så, att man kanske känner oro efteråt” samt att ”det handlar inte om teknik eller något sådant.”. Gruppen är motvillig till att svara, men en kille svarar efter en längre tystnad att: ”Det skulle ju vara om man själv skulle får ta den.”. Efter det blir det åter tyst varpå både elever och lärare säger försiktigt att de inte förstår. Killen fortsätter: ”Alltså om man själv får ta den som kille, alltså om man inte är bög då.”. Sara förmedlar att hon fortfarande inte förstår hur killen menar och frågar därför om. Eleverna menar att de inte heller förstår, varpå även ett par elever frågar om. Killen är pressad i situationen och svarar att om de fortfarande inte förstår så kan de ringa honom efter lektionen och fråga så ska han svara. Stämningen är spänd, och Sara väljer att gå vidare till nästa fråga. Efteråt frågar jag Sara om vad hon tror att killen menade, varpå Sara igen svarar att hon inte vet. Om det verkligen är så att läraren och resten av klassen inte förstår, eller om de snarare inte vill prata om den sexuella praktik som killen nämner, går inte att utläsa. I vilket fall tar killen av allt att döma upp en queer sexuell praktik, analsex mellan två män, i ett undervisningssammanhang som inte i övrigt omnämner något som har med HBTQI att göra. Även om killen omnämner den queera praktiken som väldigt negativ medför hans uttalande att den skulle kunna existera. Det att HBTQI inte förekommer i undervisningen i övrigt för med sig att queera subjektspositioner och handlingar inte representeras i undervisningsinnehållet, varpå inga andra queera identifikations-, eller handlingsmöjligheter än den omnämnda möjliggjorts i undervisningen. När eleven så säger ”Det skulle ju vara om man själv skulle får ta den.” kliver han utanför den diskursiva verklighet som Saras sexualundervisning hittills hållit sig inom, en verklighet som endast rör heterosexualitet. Eftersom killens uttalande existerar utanför den verklighet som byggts upp genom undervisningen är det som om tanken på analsex mellan män inte kan existera hos de andra i klassrummet, vare sig det beror på att de inte vill prata om det eller om de faktiskt inte förstår vad killen sagt. I linje med att HBTQI är något som inte omnämns i sexualundervisningen blir sådant som har att göra med det, som queera sexuella praktiker, inte begripliggjorda. Ett svar på hur det kan bli så fås genom att se på det hela ur ett maktperspektiv. I avhandlingen används en förståelse av makt som innebär att makten skapar diskurserna (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104; Laclau och Mouffe, 2014, s. 93ff.), vilket i det här undervisningssammanhanget för med sig att makten återfinns i de diskurser som rör heterosexualitet, det vill säga hela Saras sexualundervisning utom just när killen omnämner den queera sexuella praktiken. Samtidigt som makt genererar diskurserna på vissa sätt utesluter den andra sätt som verkligheten kunde sett ut på. Diskurser som rör HBTQI som kontingent hade kunnat finnas med i Saras undervisning exkluderas

av makten som finns i de normativa diskurser om heterosexualitet som undervisningen nu består av. Makten omöjliggör på så sätt icke heterosexuella innehåll i undervisningen, vilket för med sig en diskursiv tystnad om HBTQI. Den diskursiva tystnaden kvarstår i det här undervisningssammanhanget trots att en elev explicit tar upp en queer sexuell praktik som skulle vara möjlig för läraren att ta fasta på och undervisa om. I relation till sexualundervisning som exkluderar HBTQI kan nämnas att Francis (2019) fann att sådan undervisning innebär att det inte finns några representationer av HBTQI samt att detta får betydande konsekvenser för HBTQI-elever. Förutom att en HBTQI-elev inte skulle känna sig sedd och representerad i den beskrivna undervisningssekvensen bidrar utelämnandet av HBTQI-personer i dylika sammanhang till ytterligare exkludering av en redan utsatt grupp (jämför Francis, 2019, s. 410). En konsekvens för eventuella queera elever i Saras undervisning kan alltså bli exkludering av redan prekära queera elever. Det är vanligt att sexualundervisning exkluderar HBTQI (Bishop et al., 2021; Epps et al., 2023), så Saras undervisning skiljer inte ut sig i det avseendet. Johan och Margareta i den här studien har till exempel inte med HBTQI i sin sexualundervisning.

Olika förståelser av homofobi

Analysen som följer här handlar om undervisning om homofobi. Undervisningssekvensen som utforskas är densamma som i början av kapitlet, den i vilken Monika samtalade med sina elever om bland annat homosexualitet. I undervisningssekvensen ställer Monika två frågor om homofobi; dels vad det beror på, och dels om det finns på skolan. Elever svarar att homofobi beror på att ”…man inte vet nånting om det, att det är ovanligt”, samt att de inte riktigt vet om det finns homofobi på skolan.”. En elev svarar att ”…man säger sånt man inte menar, till exempel jävla bög”, och en annan förtydligar att ”… allmänt ser man bög som nåt negativt och då säger man jävla bög.”. Av detta följer förståelsen att elever här gör kopplingen att när de säger jävla bög hör det samman med homofobi. Genom denna artikulation visar dessa elever att det har med homofobi att göra när elever säger jävla bög till varandra. I den andra intervjun med Monika, den som äger rum efter lektionsobservationerna, beskriver Monika att ingen elev hade sett någon homofobi:

> (Monika) […] när vi pratade om detta [homosexualitet], vi pratade rätt mycket om det då under diskussionerna, så, och då blev jag lite glad på något vis, för det kändes som att allihopa tyckte att det var en ganska tolerant atmosfär på skolan. Det var inte någon som hade sett någon homofobi, eller att folk var taskiga, att det var någon som var taskig för att man var bög eller lesbisk eller så. Det var ingen som hade sett det liksom. Men sen samtidigt menar de på att det är klart

att det är svårare för dom att komma ut så att säga för att det finns alltid en risk att det blir trakasserier och så vidare. Men de hade inte sett något om det. De hade inte märkt något om det.

(Lee) Nä, fast de nämnde att dom hade hört skällsord.

(Monika) Ja, skällsord däremot. Men dom menade på att man menar ingenting med det. Man menar ingenting med att man säger att någon är, jävla bög. Det har inte så mycket med bög att göra egentligen. Samma som att någon är en fi-, att det är fittigt (skratt).

(Lee) Vad tänker du om det då? Tror du att, alltså håller du med dom, alltså tror du likadant?

(Monika) Jag vet ju inte, eftersom jag själv inte använder de uttrycken, men jag tror att det hos många, alltså dom tänker inte på att dom säger det. Så tror jag. Att dom inte riktigt tänker, och därför tror jag också att det var bra att vi hade de här diskussionerna.

Francis (2019, s. 417) framhåller att det i sexualundervisning ofta finns flera och konkurrerande diskurser rörande HBTQI, då lärare och elever konstruerar och reproducerar olika sanningar om HBTQI, något som Monikas undervisning och samtal om homofobi vittnar om. Tecknet homofobi artikuleras på olika sätt i undervisningssekvensen och i intervjun ovan, vilket gör homofobi till en *flytande signifikant*, ett tecken som olika diskurser söker fylla med olika betydelser (Howarth, 2000, s. 110; Laclau & Mouffe, 2014, s. 99). Genom att det finns konkurrerande betydelser kring den flytande signifikanten homofobi kan utläsas att elevernas svar på lärarens frågor om homofobi står i antagonistiskt förhållande till lärarens beskrivning av vad som sagts under den gruppdiskussion jag observerat. Med *antagonistiskt* förhållande menas här att det är två diskurser som stöter i varandra, så som beskrivet i avsnittet om diskursers konstruktion i teorikapitlet. Å ena sidan finns elevernas artikulationer. Dessa medger att de själva säger jävla bög när de får frågan om det finns homofobi på skolan (inte alla elever dock). Att eleverna svarar att de säger jävla bög när de får frågan om homofobi pekar på att de i sina förståelser sammankopplar homofobi med att man säger jävla bög, vilket implicit förmedlar att det finns homofobi på skolan samt att dessa elever bidrar till den. Å andra sidan finns lärarens artikulationer om att det inte var någon elev som hade sett någon homofobi samt att elevernas uppfattning om att säga jävla bög är att det har inte så mycket med bög att göra egentligen. Denna förståelse av homofobi på skolan rör sig i en annan diskurs än elevernas artikulationer. Tecknet homofobi har på så sätt vitt skilda tecken kopplade till sig i gruppdiskussionen respektive i intervjun. Att läraren inte uppfattar att homofobi hör samman med när elever säger jävla bög kan i denna förståelse bero på att lärarens diskursiva sammanhang inte medger denna koppling. Med grund i det kan läraren inte tänka att eleverna menar

att homofobi hänger samman med att eleverna säger jävla bög eftersom läraren befinner sig i en annan diskursiv verklighet än eleverna kring just begreppet homofobi på så sätt som Francis föreslår (2019, s. 417).

Homofobi som undervisningsinnehåll

I sammanhanget är det relevant att nämna att undervisning om homofobi kan ha nackdelar för HBTQI-elever. Abbott et al. (2015, s. 1650ff.) utforskar undervisning i Storbritannien där homofobi blivit undervisningsinnehåll när lärares uppgift varit att undervisa om LGB, Lesbian, Gay, Bi, alltså när lärare undervisat om homofobi istället för om HBTQI-frågor. Författarna menar att undervisning om homofobi fokuserar på intolerans hos förmodat heterosexuella elever istället för att ge undervisningsutrymme till HBTQI-elevers behov av sexualundervisning, såsom till exempel undervisning om sexuella aktiviteter eller säkrare sex för gruppen. Abbot et al. understryker även att undervisning om homofobi bidrar därtill till en förståelse av sexualiteter som fixa och i binärt förhållande till varandra, istället för flytande. Relateras detta till undervisningen i sekvensen ovan framkommer att om den hade handlat om sexuella aktiviteter och säkrare sex för HBTQI-personer, istället för om homofobi för implicit heterosexuella elever, hade HBTQI-identifierade elever fått sådan sexualundervisning som de behöver. Som undervisningsinnehållet nu blev fick inte HBTQI-identifierade elever den sexualundervisning de är i behov av. Risken finns därtill att undervisningen bidragit till förståelser av sexualiteter som binära och fixa, något som inte underlättar elevers subjektifieringsprocesser med HBTQI-identiteter (Abbott et al., 2015).

King och slampa

King och slampa är det andra temat i det här kapitlet. I det här temat utforskas undervisning som handlar om tjejer och killar och som i stor utsträckning artikuleras av elever. Den första sekvensen undervisning kommer från läraren Berit, och det andra kommer från Monika. Berit arbetar på en skola med flera olika studieförberedande program och klassen jag följer går på estetprogrammet. I klassen går drygt 30 elever, både tjejer och killar. Under lektionerna är klassen oftast aktiv och uppmärksam, stundom är det dock lite fnittrigt och en del skämt hörs. Helklasslektionerna hålls i vanliga lektionssalar, och laborationslektionerna hålls i laborationssalar. De områden Berit undervisar om är *varför sex finns ur ett biologiskt perspektiv, diskussionsfrågor utifrån elevernas värderingar, sexualvanor, homosexualitet, transsexualitet, transvestiter, kärlekens kemi, könshormoner, könssjukdomar, smittskyddslagen* samt *prevention.* Vid ett tillfälle nämner Berit även en *person med intersexvariation*. Sammanlagt lägger Berit 10

lektioner på kunskapsområdet. Av dessa är fyra i halvklass i laborationssal, per elev blir det därför åtta lektioner, varav två i halvklass. Halvklasstimmarna används främst till diskussioner. Berit examinerar inte kunskapsområdet.

Undervisningssekvensen här kommer från återsamlingen efter gruppdiskussioner kring ett uppkopierat dokument med frågor. Frågorna kommer från föregående lektion under vilken eleverna ombetts formulera frågor kring områden som Berit skrivit på tavlan. Det område som är mest relaterat till temat här handlade om åldersskillnad och frågan om det är okej ifall mannen är äldre men inte tvärtom. Eleverna diskuterar frågorna i grupper om cirka fem i drygt en halvtimme. I varje grupp finns en elev som valts ut till sekreterare och vars uppgift är att anteckna gruppens svar på frågorna. Både till gruppdiskussionerna och till återsamlingsdiskussionen väljer Berit ut elever som ska hålla i samtalen, elever Berit omnämner som debattglada. Nedan följer två av frågorna och de svar som kom upp under återsamlingsdiskussionen. Frågorna besvarades endast med en grupps svar per fråga:

> Diskussionsfråga: Fördomar mot tjejer. Kan flickor uppföra sig som pojkar utan att förlora ryktet?
>
> Svar:
>
> Om en kille är med många så tänker alla att han är bra på sex, typ kingen och så. En tjej som har varit med många då tänker man att hon har en massa sjukdomar och att hon är slampig. Det borde ju inte vara så. Om tjejen är sjuk så blir ju killen det också. Men det finns ju preventivmedel.
>
> Diskussionsfråga: Att "nej" inom sex tas för lite på allvar?
>
> Svar:
>
> Om man är i ett förhållande så blir det lättare för killen att tjata och tjejen att ge med sig. Det blir svårt för tjejen att säga nej. Om hon inte vill ha sex så lämnar han väl henne och är med nån som vill ha sex med honom istället. Men det finns ju bra förhållanden också. Ett nej borde alltid tas som ett nej.

Återsamlingsdiskussionen, som citatet är från, är styrd av elever eftersom Berit överlämnat till dem att hålla i den. Eleverna ställer inga följdfrågor och inga ytterligare resonemang uppkommer kring de svar som eleverna ger. Att elever givits ansvar att hålla i stora delar av lektionen har fungerat bra avseende att eleverna har tagit sina respektive ansvar. I analyserna nedan framgår dock att Berits elevledda undervisning reproducerar ojämlikhet, något som är känt i tidigare forskning att elevledd undervisning riskerar att göra (Planting-Bergloo & Orlander, 2024, s. 494).

Nästa sekvens kommer från samma lektionstillfälle med Monika som innan. Citatet är från samma examinationsuppgift, lite senare i den:

Monika säger:

- Man har en känsla av att det är mest hetsigt snack bland killarna? Det är min fördom.

Kille:

- Ja, det är så att killarna pratar hetsigare.

Tjej:

- Det är ju henne det kan göra ont på, många vågar inte. Tjejerna får ju dåligt rykte och killarna blir värsta mäktiga.

Efter citatet byter samtalet ämne varpå påståendet att tjejerna får dåligt rykte och killarna blir värsta mäktiga får avsluta samtalsämnet trots att det innehåller möjligheter för läraren att ta vidare till ett mera analytiskt samtal. I en jämförelse mellan de båda undervisningssekvenserna kan sägas att Berits elever har använt längre tid till att svara på frågorna, vilket kan vara en anledning till varför Berits elevers svar är något mera nyanserade. I elevernas svar hos Monika finns inte lika tydliga resonemang som invänder mot de påståenden som tas upp. Nedan följer diskursteoretiska analyser av de diskurser som de båda undervisningssekvenserna ovan format samt av de subjektspositioner som diskurserna givit upphov till. Efter det följer analyser med grund i heteronormativitet samt makt.

Elevers tal om tjejer och killar

I undervisningssekvenserna artikuleras betydelser av tecknen tjej och kille. Dessa tecken är grundläggande i detta diskursiva sammanhang varför de i den diskursteori som beskrivs i teorikapitlet är att se som privilegierade. Närbelägna tecken som ger betydelse och organisation till det privilegierade tecknet kille, medan de själva ges betydelser av tecknet kille är; att om en kille har varit med flera ses han som bra på sex och som en king, en som tjatar om att ha sex, en som byter partner om han inte får ha sex med den han är i förhållande med, någon mäktig, en som pratar hetsigt samt en som också kan få könssjukdomar om tjejen är sjuk, men det finns ju preventivmedel. På motsvarande sätt ges det privilegierade tecknet tjej betydelse av tecknen slampig, sjukdomsbärare om hon varit med flera, kan få dåligt rykte eller förlora ryktet, samt att det kan göra ont. Omvänt ges dessa tecken betydelser av tecknet tjej.

Klassrumssubjektens artikulationer verkar röra sig inom en diskurs i vilken det finns antagna skillnader mellan tjejers och killars sexualiteter, skillnader som gör det möjligt att förstå killar som grupp skild från tjejer som grupp i fråga om sexuella beteenden och följder härav. Att tjejer och killar förstås som olika ingår som nämnt i Lundins ramverk (2014) för att finna och synliggöra heteronormativitet i undervisning. Ramverket har en dimension som benämns *könsdikotomisering* vilken används för att utforska åtskillnaden mellan kvinnor och män som uppkommer genom de olika förväntningar som samhället har på dessa, något som är fundamentalt för heteronormen. Det faktum att elevernas artikulationer återfinns inom en diskurs som antar särskillnader mellan tjejers och killars sexualiteter, sexuella beteenden samt följder härav talar för att den delen av heteronormativiteten som har med åtskillnad av kön att göra är uppfylld. I de här undervisningssammanhangen syns hur heteronormativitet inte bara har att göra med HBTQI, som i det förra temat om hur elever pratar om homosexualitet, utan att heteronormativitet även starkt hör samman med hur tjejer och killar beskrivs och förstås. De tydliga åtskillnaderna av kön i citaten ovan kommer dock inte bara ifrån elevpositioner, utan även från lärarpositioner; genom Monikas uttalande om att ”Man har en känsla av att det är mest hetsigt snack bland killarna? Det är min fördom” samt Berits fråga om åldersskillnad och om det är okej ifall mannen är äldre men inte tvärtom. Elevernas tal om skillnader mellan tjejer och killar har på så sätt delvis en grund i vad läraren redan sagt. DePalma och Francis (2014) har undersökt hur lärare i sexualundervisning förstår pojkar och flickor, en studie som ger reflektionsgrund för Monikas och Berits undervisning om killar och tjejer. DePalma och Francis undersökning visade att lärare ser på flickar och pojkar som olika på ett sexuellt plan, kortfattat förstod lärarna pojkar mera som predatorer och flickor mera som offer. Dessa omnämningar av pojkar respektive flickor finns inte med i varken Monikas eller Berits tal, men att de båda lärarna har olika förväntningar på tjejers och killars sexualiteter liknar lärarna i DePalma och Francis studie. Att lärare har olika förväntningar på pojkars och flickors sexualitet menar DePalma och Francis kan överföras och förstärkas omedvetet även i välmenande utbildningsinsatser, något som i deras studie hörde samman med att lärarna inte hade förståelse för det vidare sammanhang av heteronormativitet som flickors och pojkars olika socialisering har sin grund i. Genom DePalma och Francis resonemang kan Monikas och Berits omedvetenhet kring hur heteronormativitet fungerar ge att de båda lärarna, likt lärarna i DePalma och Francis studie, förmedlar olika förväntningar på pojkars och flickors sexualitet i sin undervisning. Detta till exempel då Monika föreslår att killar pratar hetsigt samt när Berit frågar om åldersskillnad och om det är okej ifall mannen är äldre men inte tvärtom. Fenomenet att traditionella bilder av killar och tjejer upprätthålls i sexualundervisning verkar seglivat givet vad Orlander et al. (2015) finner i sin studie. I den undersökningen observeras sexualundervisning i Sverige i vilken elever spelar upp

scenarier som är tänkta att, enligt läraren, vara till hjälp för eleverna i deras utveckling mot att bli kvinnor och män. Orlander et al. menar att mycket har hänt på de senaste 50 åren gällande representationer av femininitet och maskulinitet i Sverige, varför de blev förvånade över de bilder av femininitet och maskulinitet som eleverna konstruerade i sina framträdanden. Tjejer konstruerades i undervisningen i relation till killarna, sekundära till dem, och oftast utan auktoritet. Killarna konstruerades istället som att de var de som hade kontroll i de spelade scenarierna, varpå deras makt och auktoritet togs för givna. Undervisningen som Orlander et al. följt är, likt Monikas och Berits undervisning här, uppbyggd kring att lärare konstruerar undervisning som har som utgångspunkt att det är skillnad på tjejer och killar, varpå eleverna framhäver denna skillnad. Detta med följden att kön konstrueras som åtskilda från varandra på så sätt som bland annat Lundin (2014) och DePalma och Francis (2014) framhåller är centralt för upprätthållandet av heteronormativitet.

Monikas och Berits undervisning skiljer sig dock åt något, inte minst ifråga om hur entydigt tecknen tjej och kille artikuleras. I citatet från Berits undervisning får uppfattningen om kingen och slampan motstånd, detta genom uttalandet ”Det borde ju inte vara så. Om tjejen är sjuk så blir ju killen det också. Men det finns ju preventivmedel.”. Sekvensen visar genom detta att artikulationen av tecknen tjej och kille inte är entydig, det vill säga att tecknen är element som ännu inte fixerats till moment, vilket i sin tur ger anledning att också se tecknen tjej och kille som flytande signifikanter. Artikulationen ”Det borde ju inte vara så” pekar på en annan diskursiv möjlighet, och den får varken motstånd, medhåll eller något fördjupande när den uttalats. Att artikulationen inte möts av motstånd talar för att klassrumssubjekten har en medvetenhet om att det är möjligt att artikulera tecknen tjej och kille på andra sätt än de som mest synbart artikuleras i undervisningssekvensen.

Reproducerande elevdiskurser

En grundläggande förutsättning för att undervisningen om tjejer och killar ska konstrueras på det sätt som det gör ovan är att elevdiskursen ges utrymme i undervisningen. Grundläggande är även att elevernas artikulationer bygger vidare på tidigare fixeringar av betydelser; artikulationerna av tecknen tjej och kille i undervisningen bygger på de tidigare artikulationer av dem som eleverna mött. Eftersom det är makt som bildar diskurser (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104) är makt grunden både till att eleverna har mött diskurser som innebär att killar ses som kungar och tjejer ses som slampor innan lektionerna, samt att de sedermera (åter)upprättar denna diskurs på lektioner. Skapandet av kategorierna king och slampa på lektioner, och de subjektspositioner som de för med sig, är att se som en makthandling, en makthandling som är svår att se för att den göms i det normativa;

det normala, vanliga och förgivettagna (jämför Martinsson & Reimers, 2020). Artikulationerna som blir till undervisningsinnehåll kan beskrivas som reproducerande eftersom de betydelser av ord som eleverna hade med sig innan lektionen är desamma som de erbjuds lära från, och därmed sannolikt också får med sig från undervisningen. Dessa artikulationer är, igen, de artikulationer som diskursivt hänger samman med tecknen slampa respektive kingen. Om eleverna inte hade med sig dessa förståelser av tecknen tjej, kille, slampa och king innan lektionen gavs de möjlighet lära sig dessa under lektionen. Med andra ord; om eleverna inte kände till de fördomar om tjejer och killar som kom upp i undervisningen gavs de möjlighet att ta dem till sig genom undervisningen. På liknande sätt som kring tecknet bög innan har omgivande diskursiva strukturer inverkan på vad elevsubjekten säger i klassrummen, och även i detta sammanhang inverkar historiska artikulationer rimligen hur elever och lärare talar, här hur de talar om tjejer och killar. Till exempel går traditionen att skylla på kvinnor när det blir konsekvenser av sexuella handlingar långt tillbaka i historien (Centerwall, 2005).

Elevers binära identifikationsmöjligheter

Följande stycke utforskar de subjektspositioner som Monikas och Berits undervisningssekvenser ger upphov till. Utforskandet görs med grund i diskursteorins förståelse av subjekt som beskrivs i teorikapitlet samt på bakgrund av syftets formulering kring konsekvenser av sexualundervisningen. De diskursiva strukturerna ses som sagt inom diskursteorin som föränderliga och påverkbara, varför också subjektspositionerna de rymmer är det. De subjektspositioner, eller sociala identiteter, som subjekt kan identifiera sig med och agera efter har alltså att göra med de artikulationer som subjekten tar del av. Artikulationerna som eleverna är med om och deltar i kring de flytande signifikanterna tjej och kille påverkar därför hur de identifierar sig själva med dessa. I undervisningssekvenserna här artikuleras att killar som har sex med många får status medan tjejer som har sex med många blir talat nedsättande om. Sett i ljuset av vilka möjligheter till identifikation och subjektspositionering detta ger eleverna är dessa artikulationer problematiska. Tillspetsat påbjuder undervisnings-innehållet att killar kommer att få status om de har sex med många, medan tjejerna riskerar låg status om de har detsamma.

Utöver att subjektspositionerna kille och tjej artikuleras genom tecken som king respektive slampa i undervisningen finns två centrala artikulationer som är implicita; att det finns två kön som är åtskilda från varandra samt att dessa två kön begär varandra. Undervisningsinnehållet i sekvenserna förutsätter att de tänkta människor som undervisningen rör ses som heterosexuella samt att de ryms inom en binär

könsuppdelning. Detta ses till exempel i formuleringen ”En tjej som har varit med många då tänker man att hon har en massa sjukdomar och att hon är slampig. Det borde ju inte vara så. Om tjejen är sjuk så blir ju killen det också. Men det finns ju preventivmedel.”. Skulle tecknet tjej bytas ut mot till exempel lesbisk tjej i formuleringarna skulle det bli svårare att förstå, vilket visar att det är heterosexuella tjejer som finns att identifiera sig med i undervisningsinnehållet. Undervisningens artikulationer av tecknet tjej för på så sätt med sig att elevsubjektens möjligheter att identifiera sig med subjektspositioner som inte har med heterosexualitet att göra uteblir. Subjektspositioner som inte bygger på en binär förståelses av kön omöjliggörs också i undervisningsinnehållet, vilket blir tydligt om en försöker byta ut tecknen tjej och kille mot icke-binära identiteter. Att undervisningsinnehållet på detta vis inte erbjuder queera identifikationer hör samman med att kön beskrivs som åtskilda samt att dessa två kön begär varandra, något som är centralt för heteronormativitet (Butler, 1990; DePalma & Francis, 2014; Lundin, 2014).

Kondomanvändning för tjejer och killar

I detta det sista temat i kapitel 5, Kondomanvändning för tjejer och killar, utforskas undervisning om kondomanvändning i vilken undervisningsinnehållet till stor del kommer från elever. Temat börjar med att de båda undervisningssekvenserna som temat undersöker presenteras. Båda dessa undervisningssekvenserna rymmer elevaktiva värderingsövningar. Den första lektionen håller läraren Sara, som var med i temat Elevers tal om homosexualitet tidigare i kapitlet, i. Sara genomför värderingsövningen ”Fyra hörn”[21] i sin barn- och fritidsklass. Innan övningen har Sara haft en genomgång med klassen om preventivmedel. Övningen går till så att klassen, som består av både tjejer och killar, får en fråga samt fyra svarsalternativ, ett alternativ för varje hörn i klassrummet. Eleverna ska gå till det hörn de tycker passar bäst in på deras respektive uppfattningar. Ett av hörnen utgörs av att eleverna får komma med ett eget förslag. Under övningen är klassen stimmig, skämt och kommentarer förekommer. Här följer de tre frågor som Sara ställer klassen:

> Fråga: Kim har en partner och hoppas på att ha sex för första gången. Han vet inte hur man trär på en kondom, vad ska han göra? De fyra hörnen utgörs av:
>
> 1. Skaffa kondomer och träna på hur man använder kondom innan.

[21] Värderingsövningen ”Fyra hörn” är en välkänd övning som kan fyllas med skilda innehåll. Varianter på övningen beskrivs bland annat av Skolverket, Rädda Barnen, Svenska FN-förbundet samt Studiefrämjandet.

2. Fråga partnern om hjälp.
3. Låtsas som ingenting, hur svårt kan det vara?
4. Eget förslag.

Alternativ 1 och 3 får en del elever vid sig, och även alternativ 4. När Sara frågar gruppen vid nummer 4, vilken endast består av killar, vad deras egna svar är svarar en kille:

- Skit i kondomen. Hitta någon annan som är villig om hon inte vill.

Varken andra elever eller läraren besvarar detta, istället går Sara vidare till nästa påstående.

Fråga: Anna och Peter har varit ihop en tid och ska ha sex för första gången, men upptäcker att de saknar kondomer. Vad ska de göra? Alternativen är:

1. Hoppas att ingen har någon sjukdom och kör med avbrutet samlag.
2. En springer och köper kondomer.
3. Avstår samlag för att det är så svårt att avbryta det på grund av upphetsningen.
4. Eget förslag.

Eleverna sprider sig i de olika hörnen, och även denna gång står bara killar i det fjärde hörnet. På frågan varför de ställt sig där svarar en kille:

- Man avbryter inte!

En annan kille svarar:

- För att mina kompisar ställde sig där.

Sara svarar:

- Det är ju inte så bra.

Undervisningen går vidare till nästa fråga.

Fråga: Edwin och Molly har haft sex med kondom, men kondomen gick sönder. Vad ska de göra?

1. Gå till ungdomsmottagningen och testa sig.
2. Köpa ett dagen-efter-piller.
3. Strunta i det, det hände nog inget.
4. Eget förslag.

På den här frågan sprider sig eleverna på de tre första alternativen, inga elever kommer med några egna förslag.

Efter denna fråga, som är den sista, delar Sara ut ett häfte med uppgifter för eleverna att arbeta med varpå lektionen övergår i enskilt arbete. Övningen och det som sagts under den kommer inte upp i undervisningen igen, och under övningen blir det inte riktigt några samtal kring de olika scenarierna som presenteras. Tjejerna i klassen ställer sig i de olika hörnen under övningen, men säger inte så mycket. De flesta av eleverna säger ingenting. Den här sekvensen skiljer ut sig mot andra delar av avhandlingens empiri på så sätt att undervisningsinnehållet, som är det som eleverna erbjuds lära ur, innebär sexuella praktiker som går stick i stäv mot säkrare sex,[22] samt att dessa får stå oemotsagda. En möjlighet för läraren här hade varit att berätta om, eller samtala kring, hur de olika scenarierna och svarsalternativen hänger samman med säkrare sex. Genomgången som Sara givit precis innan värderingsövningen innehåller till exempel en del material som hade kunnat tas upp igen under övningen för att nyansera innehållet i den. Efter lektionen säger Sara att en kille har mycket makt i klassen och att grupptrycket blir starkt kring honom. Hon menar att speciellt killarna i den här gruppen är väldigt osäkra och att det påverkar undervisningen samt att det varit extra tydligt idag under värderingsövningen. Det är stor skillnad mellan klasserna i just det här kunskapsområdet, säger Sara, och menar att det bland annat beror på sammanhållningen i gruppen om man vågar vara sig själv. Man blottar ju sig själv när man ställer en fråga, säger hon.

I nästa undervisningssekvens genomför läraren Margareta, som inte nämnts tidigare, en värderingsövning som kallas ”Heta stolen” [23] i sin fordonsklass som består av endast killar. I mina observationsanteckningar har jag skrivit att ”stämningen är mycket grabbig, men hyfsat fokuserad”. Det kommer många kommentarer och skämt under undervisningen som stör. Under de lektioner jag observerar Margareta undervisar hon främst *om könssjukdomar, könsorgan* samt *prevention*. Undervisningen är till stor del elevaktiv, som den värderingsövning som följer här. Klassrummet är en sal för naturvetenskapliga ämnen, men inte en laborationssal. Margareta examinerar den del av momentet som har med könssjukdomar att göra genom ett grupparbete som mynnar ut i muntliga redovisningar. Fyra längre lektionstillfällen läggs på sexualundervisning.

[22] Säkrare sex kan beskrivas som metoder och kunskaper om metoder att ha sex på som minimerar risken för sexuellt överförbara infektioner och oönskade graviditeter. Schindele et al. (2022, s. 2) beskriver säkrare sex som att det är vad som möjliggör WHO:s vision om sexuell hälsa eftersom det främjar njutbara och säkra sexuella upplevelser och förhindrar sexuellt överförbara infektioner, HIV samt oavsiktliga graviditeter.

[23] Värderingsövningen ”Heta stolen” är en välkänd övning som kan handla om olika saker. Övningen beskrivs bland annat av Metodbanken, Rädda Barnen samt Studiefrämjandet.

Likt Sara håller Margareta en genomgång om preventivmedel innan hon genomför en värderingsövning på samma område. Margareta ber eleverna att ställa stolarna i klassrummet i en stor ring, varpå ”Heta stolen” kan starta. Övningen går till så att Margareta säger ett påstående, varpå eleverna byter plats om de håller med om påståendet. Här följer de av påståendena som har med kondomanvändning att göra:

> Påstående: Det är bra med kondomer. Alla elever byter plats.
>
> Påstående: Om man är kär är det svårare att använda kondom. Alla elever sitter kvar.
>
> Påstående: Kondomer är det bästa preventivmedlet. Nästan alla elever byter plats.
>
> Påstående: Kondomer är det bästa skyddet mot klamydia. Nästan alla elever byter plats.
>
> Påstående: Det är pinsamt att köpa kondomer. Flera elever byter plats.
>
> Påstående: En tjej som har med sig kondomer riskerar att få dåligt rykte. Ingen flyttar på sig. En kille säger:

- Vilken jävla hora.

> Påstående: Föräldrarna får inte upptäcka att man har kondomer. Ingen flyttar på sig.
>
> Påstående: Det är lätt att säga nej om ingen har med sig kondomer. Ingen flyttar på sig. Margareta säger:

- Det kanske var mera riktat mot tjejer.

> Påstående: Många tar risken att ha sex utan kondom. Alla elever flyttar sig. Margareta säger:

- Nu blir man ju lite orolig.

När övningen är slut ställer klassen tillbaka möblerna. Liksom hos Sara blir det inte så mycket samtal kring övningen. Men den sexuella praktiken att ta risken att ha sex utan kondom, som inte kan ses som säkrare sex, får dock inte som innan stå helt oemotsagd. Vad som får stå oemotsagt är istället kommentaren att en tjej som har med sig kondomer kan ses som en jävla hora, ett uttalande som är provokativt.

Värderingsövningar

I de båda undervisningssekvenserna ovan används som beskrivet en typ av övning som benämns värderingsövning. Idén om att arbeta med värderingar i sexualundervisning är gammal, bland annat påbjuds att värderingsfrågor ska vara en del av sexualundervisningen i handledning från Skolöverstyrelsen redan 1977. Att arbeta

med värderingsfrågor skulle enligt handledningen stärka demokratin genom ökad tolerans, samverkan och likaberättigande (Sandström, 1995, s. 11). Skolverket (2013) menar att det är vanligt att använda värderingsövningar i sexualundervisning, samt att dessa kräver ett tydligt ledarskap, trygghet i relationerna i klassrummet samt ett tydligt syfte. Positiva aspekter med värderingsövningar är bland annat att de kan leda till bra samtal samt att elever lär sig reflektera kring egna och andras tankar och attityder (Skolverket, 2013). I undervisningssekvenserna ovan är de positiva möjligheterna med värderingsövningar som skolverket nämner svåra att finna då det som nämnts inte riktigt blir några samtal kring de olika scenarier och dilemman som presenteras. Skolverket framhåller även att värderingsövningar är förenade med flera risker. När elever ska ta ställning i övningarna kan normer förstärkas i grupper och nya normbildningar uppstå (Skolverket, 2013, s. 20). Under både Saras och Margaretas värderingsövningar artikuleras diskursiva logiker som medger sexuella riskbeteenden, något som med Skolverkets ord kan beskrivas som att normer förstärks. En annan problematik med värderingsövningar är att elever kan förstå det som att alla åsikter och tankar är lika giltiga i dem (Andersson, 2019). I Saras och Margaretas värderingsövningar finns genom detta risken att eleverna ser det som att den diskursiva logiken som innebar sexuella risker är lika giltig som den diskursiva logiken som medför säkrare sex. Skolverket påpekar även att värderingsövningar kan medföra att fördomar som upplevs kränkande för elever vädras i klassrummet (Skolverket, 2013, s. 20). Uttalandet ”Skit i kondomen. Hitta någon annan som är villig om hon inte vill.” är ett uttalande som kan upplevas kränkande eftersom den fiktiva tjejen i den artikulationen implicit blir reducerad endast till någon att ha sex med.

Elevers tal om kondomanvändning

I det följande analyseras de två undervisningssekvenserna som presenterats i det här temat om kondomanvändning. I analyserna, som utförs med diskursteori så som den framställs i teorikapitlet, analyseras först de diskurser som konstrueras genom undervisningen, sedan de subjektspositioner som diskurserna ger upphov till. Med grund i tidigare forskning förs även resonemang kring tecknet sex samt kondomanvändning.

Både i Saras och Margaretas undervisning här påbjuds elevsubjekten att uttrycka sina åsikter och tankar kring kondomer och kondomanvändning. Det undervisningsinnehåll som materialiseras blir därmed främst elevsubjektens artikulationer av de tecken som fyller nodalpunkten kondom med innehåll och mening. Närliggande tecken kring kondom i Saras undervisning är å ena sidan att kondom kan vara av betydelse, detta genom att; man kan skaffa kondomer och träna på hur man

använder sådana innan det är dags att använda en med en partner, man kan springa och köpa kondomer om man inte har några när man ska ha sex, man kan avstå samlag för att det är så svårt att avbryta det på grund av upphetsningen om man inte har en kondom. Om man har haft sex med en kondom som spricker kan man gå till ungdomsmottagningen och testa sig och/eller köpa ett dagen-efter-piller. Å andra sidan framkommer artikulationer som; om man inte vet hur en kondom fungerar kan man skita i kondom och hitta någon annan som är villig om hon inte vill eller låtsas som ingenting, hur svårt kan det vara? Om man upptäcker att man inte har en kondom avbryter man inte, men man kan hoppas att ingen har någon sjukdom och köra med avbrutet samlag. Skulle det vara så att kondomen går sönder kan man strunta i det för att det hände nog inget. Närliggande tecken kring kondom i Margaretas undervisningssekvens är; att det är bra med kondomer, att om man är kär är det lättare att använda kondom, att kondomer är det bästa preventivmedlet samt att kondomer är det bästa skyddet mot klamydia. Det framkommer också att det kan vara pinsamt att köpa kondomer, men att det är ok om ens föräldrar upptäcker att man har kondomer. Vidare riskerar inte en tjej som har med sig kondomer att få dåligt rykte, även om det uttalas att hon då kan vara en jävla hora. I undervisningsinnehållet artikuleras också att det är vanligt att man tar risken att ha sex utan kondom, vilket Margareta kommenterar med att; nu blir man ju lite orolig. Av undervisningen framgår också att det är svårt att säga nej om ingen har med sig kondomer, om vilket Margareta säger; det kanske var mera riktat mot tjejer.

I båda undervisningssekvenserna finns två huvudsakliga diskursiva logiker representerade. Den ena innefattar att man bör använda kondom, medan den andra har med sexuellt risktagande att göra. Dessa två diskurser står i antagonistiskt förhållande till varandra. Tecknen kondom och kondomanvändning är därför att se som flytande signifikanter som de båda diskurserna söker fylla med olika innehåll. Den av de två diskurserna som har att göra med att man bör använda kondom hänger logiskt samman med hur information om säkrare sex förmedlas i organisationer som arbetar med det, till exempel ungdomsmottagningar. Den andra, den som har att göra med sexuellt risktagande, innebär en närmast motsatt diskursiv logik. Inte desto mindre innefattar undervisningsinnehållet som eleverna erbjuds lära ur denna diskurs, vilket tillspetsat kan beskrivas som att undervisningsinnehållet kring kondomanvändning i beskrivna undervisningssammanhang stundom påbjuder penetrerande sex utan kondom. Artikulationerna i sekvenserna som står i antagonistiskt förhållande till hur säkrare sex förmedlas av till exempel ungdomsmottagningar kommer dels från elevsubjekten, dels från formuleringarna från de övningar som lärarna valt att använda. De artikulationer som kommer från övningarna, och därmed lärarna, som tydligt kontrasterar mot en säkrare sex diskurs är bland annat att; om man inte har någon

kondom kan man hoppas att ingen har någon sjukdom och köra med avbrutet samlag, att om en kondom spricker kan man strunta i det för att det hände nog inget, en tjej som har med sig kondomer riskerar att få dåligt rykte, att många tar risken att ha sex utan kondom samt att killar mer än tjejer vill ha sex även om man inte har någon kondom. Dessa formuleringar artikuleras alltså inte av elever, utan är formuleringar från de övningar som lärarna valt att genomföra. Om läraren valt något annat undervisningsinnehåll hade elevsubjekten därmed troligen inte blivit erbjudna att lära sig dessa förhållningssätt till kondomanvändning i sin sexualundervisning.

Kondomanvändning och subjektspositioner

Undervisningsinnehållen ovan rymmer många subjektspositioner för elever att identifiera sig med i sina identitetsskapande processer. Dessa subjektspositioner är, precis som undervisningsinnehållen, möjliga att dela upp i de som rör att det är bra att använda kondom samt de som har med sexuella risktaganden att göra. Att så många subjektspositioner som innebär sexuella risktaganden erbjuds elevsubjekten genom undervisningen kan sägas vara problematiskt eftersom subjektspositioner är knutna till förväntningar om hur subjekt ska bete sig (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 48). Det är bekymmersamt att elevsubjekten inom ramen för undervisningssammanhanget erbjuds identifiera sig med subjektspositioner som innebär att en gärna riskerar att ha sex utan kondom, inte minst i relation till könssjukdomar och oönskade graviditeter. Därtill skapar subjektspositioner som innebär att en bör ha oskyddat sex rimligen en inre konflikt, en antagonism, i enskilda elevsubjekt eftersom de sannolikt inte vill få könssjukdomar eller uppleva oönskade graviditeter. En annan problematik med vilka subjektspositioner som undervisningssekvenserna genererar är att kondomanvändning artikuleras implicit som någonting som endast rör heterosexuellt med penis penetrerande vaginalt sex mellan cispersoner. Att kondomanvändning artikuleras på det sättet för med sig att subjekt som identifierar sig genom andra sätt att ha sex på blir uteslutna ur undervisningens innehåll. Under nästa rubrik fördjupas analysen kring tecknet sex och kondomanvändning.

Under värderingsövningarna artikuleras diskursen som har med risktagande att göra uteslutande av killar. En kille säger till exempel; ”Skit i kondomen. Hitta någon annan som är villig om hon inte vill.”. I det uttalandet synliggörs även att tjejer och killar förstås som olika varandra i undervisningen om kondomer, detta på motsvarande sätt som i föregående tema vari undervisningens innehåll återfanns inom en diskurs i vilken det fanns antagna skillnader mellan tjejers och killars sexuella beteenden. Att tjejer och killar förstås som olika är centralt i heteronormen, varför undervisningen om kondomanvändning är heteronormativ (jämför Lundin 2014). Intressant i förhållande till hur killar förstås i undervisningen om kondomanvändning är Noar och Morokoffs

(2002) studie i vilken de har undersökt sambandet mellan maskulinitetsideologi och negativ attityd till kondom kvantitativt. Undersökningen visade att unga vuxna heterosexuella cismän som var starkt förankrade i mansrollen hade negativa attityder till kondomanvändning. Om de killar som uttryckte negativa attityder till kondomer under värderingsövningarna var förankrade i mansrollen framgår inte av empirin, men av killarnas uttalanden att döma är det rimligt att utgå ifrån att de är det. Noar och Morokoff (2002) visade även att de män som hade negativa attityder till kondomanvändning också var mindre benägna att använda kondom konsekvent. Detta är betydelsefullt i förhållande till vilka konsekvenser sexualundervisningen som observerats skulle kunna få. Genom att värderingsövningarna utgör ett sammanhang där killar ges plats att uttrycka negativa attityder till kondomanvändning blir en möjlig följd av undervisningen att dessa attityder förstärks av undervisningen. I förlängningen kan detta föra med sig att värderingsövningarna om kondomanvändning medverkar till ökat sexuellt risktagande för de killar som var närvarande under övningarna eftersom att män som har negativa attityder till kondomanvändning enligt Noar och Morokoff (2002) är mindre benägna att använda kondom konsekvent. Noar och Morokoff (2002, s. 53f.) framhåller att män som är starkt förbundna med mansrollen, och som därför är mindre benägna att använda kondom, agerar på sätt som utsätter både kvinnor och män för sexuellt överförbara infektioner, inklusive hiv och aids. I relation till män och kondomanvändning är det tankeväckande att Bolander (2015), som undersöker sexualundervisning i Sverige, framhåller att kondomanvändning har symboliskt värde genom att vara riskabel för normativ maskulinitet.

Tecknet sex och kondomanvändning

Ur artikulationerna under värderingsövningarna kan utläsas att tecknet sex är centralt. När tecknet sex används i sekvenserna impliceras frekvent att sex innebär heterosexuellt med penis penetrerande vaginalt sex mellan cispersoner. Ingen artikulation i de två sekvenserna medger att tecknet sex skulle inrymma någon annan typ av sex. Trots att tecknet sex kan innefatta alla typer av sexuell stimulans i förhållande till både sig själv och andra, används det oftast som synonymt med heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt (Bolander, 2009; Svendsen, 2012, s. 402). Att sex används synonymt med heterosexuella vaginala samlag är inte bara oprecist, det för också med sig att detta sätt att ha sex på privilegieras framför andra sexuella praktiker. Detta skapar även press på att ha sex på just detta sätt istället för att utforska de enorma möjligheter av tillvägagångssätt som finns för sexuell stimulans (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012). Det är inte bara i dessa två undervisningssekvenser som tecknet sex används i den implicita betydelsen heterosexuellt samlag, tecknet används så i stora delar av den observerade undervisningen, något som fördjupas i temat Sexuella praktiker i kapitel 8. Svendsens resonemang ger att det faktum att sex ges

betydelsen heterosexuellt vaginalt samlag för med sig att stora delar av den observerade undervisningen skapar press på detta sätt att ha sex på istället för att uppmuntra utforskande av andra möjligheter av sexuell stimulans (jämför Svendsen, 2012). Att tecknet sex används i betydelsen heterosexuellt vaginalt samlag osynliggör även andra sätt att ha sex, både heterosexuella och queera. En grund till varför det är problematiskt att tecknet sex används i betydelsen heterosexuellt vaginalt samlag i undervisningen är att färre kvinnor än män får orgasm vid den typen av sex som sexualundervisning främst fokuserar på; heterosexuella vaginala samlag (Wetzel & Sanchez, 2022). Att kontingent fokusera undervisningen på sexuella praktiker som skulle kunna få flera kvinnor att få orgasmer vid sex, såsom stimulans av klitoris, skulle kunna bidra till att minska orgasmglappet.[24] Orgasmglappet upprätthålls bland annat på grund av otillräcklig klitorisstimulering, en allmän brist på kunskap och utbildning om hur kvinnor uppnår orgasm samt för att vaginalt penetrerande samlag övervärderas kulturellt (Wetzel & Sanchez, 2022, s.131). Att orgasmglappet vidmakthålls på dessa sätt är relevant i relation till avhandlingens syftesformulering om sexualundervisningens konsekvenser. En sexualundervisning som ger kunskap om hur kvinnor uppnår orgasm och som inte övervärderar vaginala penetrerande samlag har enligt Wetzel och Sanchez (2022) utsaga potentialen att minska orgasmglappet genom att i förlängningen göra sex mera njutbart för kvinnor.

Bolander (2015) har i sin forskning om sexualundervisning synliggjort hur undervisning om kondomanvändning och vad som förstås som sex hänger samman. I sin forskning visar Bolander att kondomanvändning i sig inte är någonting neutralt, tvärtom spelar kondomanvändning roll i konstruktionerna av vad både sexuella praktiker och sex är. Vidare visar Bolander att generaliserande budskap om att kondom alltid ska användas vid sex skymmer de möjliga sätt att ha riktigt sex på som inte kräver kondom för att vara säkrare sex, vilket är i linje med resonemanget ovan. Bolanders analys visar att kondomens privilegierade roll behöver omprövas i sexualundervisning om strävan efter att inkludera alla unga på ett trovärdigt sätt ska kunna uppnås. I undervisningssekvenserna om kondomanvändning ovan finns ett implicit budskap om att kondom alltid ska användas vid sex, så som Bolander formulerar. På samma sätt som i den sexualundervisningen Bolander följt skymmer Saras och Margaretas värderingsövningar om kondomanvändning möjliga sätt att ha sex på i vilka man inte behöver kondom för säkrare sex, detta för med sig att undervisningen inte blir inkluderande.

[24] Orgasmglappet är benämningen på det sociokulturella fenomenet att det är stora skillnader i orgasmfrekvens mellan ciskönade män och kvinnor vid heterosexuellt sex. Män får i mycket större utsträckning orgasm (Kontula & Miettinen, 2016; Mahar et al., 2020; Niineste, 2022).

Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet har undervisning i vilken elever bidragit till dess innehåll i stor utsträckning utforskats, detta i de tre temana; Elevers tal om homosexualitet, King och slampa samt Kondomanvändning för tjejer och killar. Nedan sammanfattas kapitlet genom en beskrivning av de artikulationer och diskurser som uppkommit i kapitlets tre teman genom diskursteoretiska analyser. Diskursteori används även till synliggörandet av vilka subjektspositioner som görs tillgängliga i dessa diskurser. Efter denna sammanfattning förs en diskussion kring kapitlet med utgångspunkt i de teoretiska begreppen normer och makt samt i tidigare forskning. Slutligen följer insikter om sexualundervisning i vilken elever i stor utsträckning konstruerar dess innehåll.

Diskurser och subjektspositioner

Kapitlets första tema är Elevers tal om homosexualitet och i det ges elever utrymme att tala om bland annat homosexualitet och tecknet bög utifrån hur de tänker och talar. Genom detta framträder en diskurs kring homosexualitet och tecknet bög som bland annat ger tecknet bög betydelser som att det är något ovanligt, annorlunda, svårt, riskfyllt, negativt, tjejig, mesig, jävla samt homofobi. Den här undervisningen erbjuder elever att lära sig hur elever talar om bögar. Ett kontingent innehåll skulle istället kunna erbjuda eleverna att lära sig något om eller kring homosexualitet som de inte visste sedan tidigare. En följd av elevernas artikulationer av tecknet bög i undervisningen är att betydelsen av tecknet blir glidande och oklar. Elever som identifierar sig genom subjektspositionen bög får genom undervisningen flera negativa artikulationer kopplade till sig, såsom svårt, riskfyllt samt jävla, något som är en problematisk möjlig konsekvens av undervisningen. Undervisning om HBTQI kan många gånger bli ogynnsam för queera elever, detta om de diskurser som uppkommer i undervisningen är negativa, vilket är fallet i den undervisning som gav tecknet bög betydelser som svårt och jävla ovan (Abbot et al., 2015). Sådan undervisning kan få konsekvenser som att HBTQI-elever döljer sin sexualitet för andra samt ge internaliserad stigma och homofobi som följd (Gilbey et. al., 2022).

Det andra temat i kapitlet, King och slampa, utforskar sexualundervisning vari elever givits utrymme att artikulera delar av undervisningen som rör hur tjejer och killar konstrueras i den. På samma vis som i temat om homosexualitet är det elevernas sätt att tala utanför klassrummet som ges utrymme i undervisningen. I den undervisning som följs uppkommer en diskurs i vilken både tjejers och killars sexualiteter och deras sexuella beteenden artikuleras som olika varandra. Detta framträder bland annat genom hur tecknen tjej och kille artikuleras. Tecknet tjej ges bland annat betydelse genom tecknen slampig, sjukdomsbärare, ont samt kan få dåligt rykte eller förlora ryktet,

medan tecknet kille ges betydelse från tecknen king, bra på sex, tjatar samt mäktig. Dessa artikulationer ger upphov till subjektspositioner för elever att spegla sig i, subjektspositioner som är problematiska i relation till att de är sammanbundna med förväntningar om hur subjekt förväntas tala och bete sig. Exempel på konsekvenser av undervisningen om tjejer och killar här är att en tjej kan identifiera sig med att vara slampig med samt med att få dåligt rykte, medan en kille kan identifiera sig med att man kan tjata sig till sex.

Det tredje temat i kapitlet rör undervisning om kondomanvändning i vilken elever får stort utrymme att artikulera undervisningens innehåll. I temat uppkommer två diskurser som står i antagonistiskt förhållande till varandra; en som är för att man ska använda kondom, samt en som har med sexuellt risktagande att göra. Det är endast killar som artikulerar diskursen som har med sexuellt risktagande att göra. Rörande vilka subjektspositioner som uppkommer av diskurserna är det problematiskt att undervisningen medger subjektspositioner i vilka det inte är viktigt att använda kondom. All undervisning i temat kondomanvändning utgår implicit från heterosexuellt vaginalt sex vilket för med sig att undervisning om kondomanvändning är medskapande till att tecknet sex ges den implicita betydelsen heterosexuellt vaginalt sex (jämför Bolander, 2015).

Heteronormativitet

Gemensamt för kapitlets tre teman är att artikulationerna och diskurserna i dem, som till stor del kommer från elevpositioner, återkommande är heteronormativa. I kapitlets teman king och slampa samt kondomanvändning artikuleras heterosexualitet både explicit och implicit genom all undervisning medan andra sexualiteter inte alls är med i undervisningen, vilket är ett sätt på vilket heteronormativitet kan ta sig uttryck (Lundin, 2014). Det finns många framställningar av vad heteronormativitet är och ett sätt att beskriva den är som Bell (2009) gör; heteronormativitet är en kraftfull och ofta obemärkt samling antaganden, praktiker och uppfattningar som om och om igen förstärker naturligheten och normaliteten hos heterosexualitet som den enda naturliga och normala formen av sexualitet, detta med följden att annat än heterosexualitet ses som onormalt. Bells beskrivning ger att undervisningen om temana king och slampa samt kondomanvändning förstärker naturligheten och normaliteten hos heterosexualitet på grund av att heterosexualiteten upprepas i den, något som sker obemärkt på grund av att undervisningen bygger på implicita antaganden om att de praktiker som omnämns i undervisningen är heterosexuella. Utöver detta visar undervisningen att heterosexualiteten är önskvärd och värdefull eftersom den upprepas i den (Lundin, 2011). Analysen av dessa två teman visar även att tjejer och killar återkommande konstrueras som två från varandra skilda kön, vilket är en ytterligare del

av vad heteronormativitet innebär (Butler, 1990; Lundin, 2011; 2014). I temat elevers tal om homosexualitet syns heteronormativiteten bland annat genom att hetero- och homosexualitet behandlas som åtskilda från varandra i undervisningens artikulationer samt för att subjekten i klassrummet implicit förväntas ha heterosexuella relationer mera än homosexuella (Lundin, 2011). Sexualundervisning som bygger på heteronormativitet för med sig ojämställdhet mellan olika sexualiteter och genustillhörigheter (Albert, 2022, s. 104).

I kapitlet utforskas sekvenser av sexualundervisning vari queera undervisningsinnehåll blir humoristiska och/eller svåra att förstå när de uppstår. Analysen kring dessa sekvenser visar att detta fenomen uppstår när endast heterosexualitet artikuleras i undervisningen, något som i sin tur är en följd av de obemärkta antaganden som är en del av heteronormativiteten (jämför Bell, 2009). Hade undervisningen här kontingent inkluderat queera identiteter och praktiker hade dessa inte varit svåra att förstå när de uppkommer. I kapitlet finns även undervisning om homofobi. Denna fokuserar på intolerans för förmodat heterosexuella elever trots att undervisningsutrymmet hade kunnat användas till sexualundervisning som HBTQI-elever behöver, något som Abbot et al. (2015) visar kan hända när undervisning handlar om homofobi. Kring homofobi framgår även att elever kan förstå det som och berätta om att de agerar homofobiskt, till exempel genom att säga jävla bög till någon, utan att läraren de berättar det för förstår att eleverna menar att de agerar homofobiskt. Att detta händer beror troligen på att eleverna och deras lärare befinner sig i olika diskurser vilket gör det svårt för läraren att förstå elevernas tal. Detta fenomen bekräftas av Francis (2019, s. 417) som framhåller att det ofta finns flera och konkurrerande diskurser rörande HBTQI i sexualundervisning på grund av att lärare och elever konstruerar och reproducerar olika realiteter om HBTQI.

Normer, makt och elevdiskursers reproduktion

Övergripande i kapitlet finns en tendens att de diskurser som artikuleras är heteronormativa, och eftersom det är elever som i huvudsak artikulerar innehållet i undervisningen i kapitlet dras slutsatsen att när undervisningens innehåll till stor del artikuleras utifrån elevpositioner blir undervisningen lätt heteronormativ. Det här gäller dock bara undervisning i vilken elevers artikulationer bygger på hur de tänker och talar med varandra utanför undervisningen, till exempel på raster, något som i avhandlingen benämns *elevdiskurser*. I senare kapitel framgår att elever kan vara aktiva i att artikulera undervisningens innehåll med annat än elevdiskurser om undervisningen är uppbyggd på andra sätt än att elever ombeds säga vad de tycker eller hur de tänker. Att det verkar finnas en relation mellan att elever artikulerar en stor del av undervisningens innehåll och att undervisningen blir heteronormativ har med makt och normer att göra. I

avhandlingen förstås makt som något som genererar diskurser (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104; Laclau & Mouffe, 2014, s. 93ff.). Makten generar vissa diskurser medan andra utesluts (Nilsson, 2008, s. 80f.), vilket i undervisningen i det här kapitlet syns genom att makten generar diskurser som är heteronormativa, medan diskurser som inte är normativa inte finns med i undervisningens innehåll, såsom diskurser som rymmer queerhet. Normer beskrivs i avhandlingen som diskurser med mycket makt i, normer är diskurser som blir starka och övertygande när de upprepas (Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). Eleverna, som är de som i hög grad artikulerar undervisningens innehåll i det här kapitlet, har mött heterosexualitet och normer som har med den att göra upprepade gånger genom hela deras liv, varför normer kring heterosexualitet är starka och övertygande för eleverna. När så elever får möjlighet att artikulera sexualundervisning blir följden att de upprepar de normer, eller diskurser, som de känner till. I sexualundervisningen i kapitlet innebär detta att när eleverna ges utrymme att tala kring homosexualitet, hur tjejer och killar är eller vad de tycker om kondomanvändning *kan de endast använda* sig av de diskurser som är tillgängliga för dem, det vill säga diskurser som de mött tidigare. De diskurser som de mött tidigare är de diskurser som rymmer mycket makt, det vill säga normer i vilka heterosexualiteten är central. Om elever inte får andra diskurser presenterade för sig kommer de normativa diskurserna att upprepas i undervisningen, varpå dessa blir än starkare och än mera övertygande. Sexualundervisning behöver inte reproducera normer på det här sättet, den kan kontingent erbjuda elever andra diskurser än de heteronormativa, men för att detta ska ske behövs att undervisningen inte artikuleras av elever som företrädelsevis varit omgivna av normativa diskurser.

Elevers deltagande i sexualundervisning

I det här kapitlet kan utläsas en kritik mot att låta elever få stort utrymme i konstruktionen av sexualundervisningens innehåll, en kritik som står i kontrast mot många bilder av hur sexualundervisning bör vara. Till att börja med finns en tradition av samtal i sexualundervisningen i Sverige (Lindgren & Backman Prytz, 2021), och elevdeltagande undervisning framställs ofta som en central aspekt av sexualundervisning (Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2024). Det finns också inskrivet i gymnasieskolans läroplan att elever ska ha reellt inflytande över arbetssätt och innehåll i undervisningen och utöver det framhåller Skolinspektionen (2018, s. 20) att det är extra viktigt med elevers delaktighet när det kommer till sexualundervisning eftersom denna undervisning behöver förmedla kunskaper som är relevanta för elevers behov. Det kritiska perspektivet i det här kapitlet står inte rakt emot dessa bilder, den är mera specifik än så. Kritiken rör till exempel inte att elever ska ha inflytande över arbetssätt och innehåll, även om forskning visar på att elevers förmåga att identifiera sina behov av sexualundervisning är begränsad (Wight, 1999, s. 238f.), den rör att undervisningen

behöver innehålla flera och andra diskurser än de som eleverna som deltar i undervisningen redan känner till, se föregående stycke. Rörande andra kunskapsområden är detta så självklart att det är svårt att lägga märke till, som att man inte låter elevernas tankar eller åsikter konstruera undervisningens innehåll i matematik. I matematik är förväntan att läraren ska introducera kunskaper, diskurser, som är nya för eleverna, annars kan eleverna inte lära sig något nytt. På samma vis behöver sexualundervisning introducera kunskaper, diskurser, som är nya för eleverna om de ska kunna lära sig något nytt. I avhandlingen ges inget svar på varför sexualundervisningen många gånger inte introducerar kunskapsdiskurser på så sätt som till exempel matematikämnet genomgående förväntas göra. En förklaring är dock att uttolkningen av styrdokumenten och traditioner av samtal och elevdeltagande i sexualundervisning kan sägas påbjuda att undervisningen ska bygga på elevers tal (jämför Lindgren & Backman Prytz, 2021; Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2024; Skolinspektionen, 2018), varpå det inte blir synligt att undervisningen utöver detta kan, eller bör, erbjuda eleverna kunskap som de inte mött tidigare.

En ytterligare dimension av elevdelaktighet i sexualundervisning rör *vilka* elever som erbjuds vara delaktiga samt *hur många* dessa är. För att sexualundervisningen ska bygga på elevdelaktighet och förmedla kunskaper som är relevanta för elevers behov, så som Skolinspektionen (2018, s. 20) menar, är det av vikt att delaktigheten inte endast gäller för några få elever. Att låta elever komma till tals och artikulera sexualundervisningens innehåll ger inte per automatik att undervisningen svarar mot den delaktighet som Skolinspektionen pekar på. Detta beror på att det många gånger är få elever som talar under till exempel diskussioner eller när elever får önska vad de vill att undervisningen ska handla om. Det beror även på att de elever som uttalar sig under lektionerna ofta artikulerar normativa och starka diskurser. Diskurser som inte är normativa och som skulle kunna komma från elever har sannolikt svårt att ta plats i ett sådant sammanhang. Ett exempel på detta är när Sara efter att ha genomfört värderingsövningen ”fyra hörn” i sin klass förklarar att grupptrycket är starkt i gruppen och att en elev ställt sig i ett hörn i klassrummet för att hans kompisar ställt sig där. Killarna som stod i det hörnet framförde ett eget alternativ som innebar att man inte ska avbryta att man tänkt sig ha sex bara för att man inte har en kondom. I det sammanhanget kommer endast en normativ diskurs fram i undervisningen, en diskurs som alla elever troligen inte identifierar sig med, varför elevdelaktigheten inte har kommit alla elever till pass. Ett annat exempel när elevdelaktighet för med sig att undervisningens innehåll begränsas till normativa diskurser är när Monika i kapitlets första tema bjuder in till samtal om homosexualitet. I det samtalet är det få elever som uttalar sig och de elever som uttalar sig artikulerar normativa och starka diskurser. Diskurser som inte är normativa har sannolikt svårt att få utrymme i det sammanhanget. För att samtal i sexual-

undervisningen ska bli inkluderande, utvecklande och i linje med skolans värdegrund krävs att andra diskurser än de vanligaste och de mest normativa kommer med i undervisningen. Detta kan ske på många olika sätt, till exempel genom att låta elever läsa en text, höra ett radioklipp, se en film eller få en föreläsning om frågan – innan den diskuteras. I nästa kapitel undersöks undervisning vars innehåll till stor del kommer från lärarpositioner.

Kapitel 6 – Undervisning från lärarpositioner

I det här kapitlet utforskas undervisning vars innehåll till stor del kommer från lärarpositioner. Att innehållet kommer från lärarpositioner innebär att det till stor del inte har någon annan tydlig källa än från läraren eller från populärkultur som läraren valt ut, det vill säga att undervisningens innehåll inte kommer från till exempel läroböcker, färdiga undervisningsmaterial eller fristående intresseorganisationers. Kapitlet är indelat i fem teman under rubrikerna; Homosexualitet i kontexter, Analsex, Tjejers och killars lust, Viagra, stake och onani samt Undervisning om ett övergrepp. Dessa teman är valda för att innehållet i den undervisning som observerats i dem till stor del genererats från lärarpositioner. Det här kapitlet är det andra av tre kapitel som utforskar sexualundervisningens innehåll utifrån vilken typ av position det kommer från. I föregående kapitel undersöktes undervisningsinnehåll från elevpositioner, medan nästa kapitel fokuserar på undervisning som till stor del rymmer diskurser positionerade inom vetenskap. De sätt på vilka diskurser positionerade inom biologi används i undervisningen ges i kapitlet benämningen *biologibruk.*

Homosexualitet i kontexter

I kapitlets första tema, Homosexualitet i kontexter, undervisar läraren Torbjörn om homosexualitet. Den skola jag besöker Torbjörn på är en mindre skola med yrkesförberedande program som ligger i utkanten av en mindre kommun. Torbjörn, som tidigare arbetat länge på studieförberedande program på en stor skola i en större kommun, har inte arbetat så länge på denna skola. Klassen jag besöker går fordonsprogrammet och i den går det knappt 20 elever, varav tre tjejer. Klassrumsklimatet är skiftande under den tid jag följer undervisningen, men överlag är eleverna engagerade och intresserade. Några gånger blir elever arga på varandra eller stör undervisningen varpå Torbjörn ryter till eller säger ifrån. Torbjörn undervisar om *stereotyper kring män, onani, preventivmedel, alkohol och sex, bilder av kvinnor och män i pornografi, förälskelse, anatomi, myten om mödomshinnan, homosexualitet,*

könssjukdomar, moraliska ställningstaganden i elevdiskussioner samt *vad som är viktigt i relationer (till exempel kommunikation)* och sammanlagt lägger han fem lektionstillfällen på kunskapsområdet och examinerar det inte. Torbjörn har själv formulerat frågorna i undervisningssekvensen nedan, samt valt att visa en film som passar området klassen arbetar med, varför dessa delar av undervisningen placerats i detta kapitel.

Under intervjuerna förklarar Torbjörn att samtalen kring homosexuella skiljer sig åt mycket mellan den skola han arbetade på innan denna och den han arbetar på nu. Om den nuvarande berättar Torbjörn att han har hört ideliga negativa uttalanden om homosexuella från eleverna, vilket han menar inte förekom på den tidigare skolan. Torbjörn har med grund i detta valt att uppehålla en stor del av sexualundervisningen kring homosexualitet, detta för att eleverna ska förstå att ”homosexuella är som vilka människor som helst”. Undervisningssekvensen nedan kommer från en lektion under vilken elever gruppvis ska samtala kring och svara på frågor som Torbjörn har formulerat och skrivit på tavlan. Efter de gruppvisa samtalen håller Torbjörn en gemensam genomgång av frågorna, under vilken eleverna svarar på frågorna. Den av frågorna som utforskas här, C., är den som står med understruken stil i citatet nedan. Citatet fortsätter sedan med de svar som eleverna gav under den gemensamma genomgången. När eleverna fått frågorna börjar de samtala med varandra i de grupper de tilldelats. Torbjörn går runt och talar med eleverna under deras samtal. Under gruppsamtalen hör jag inga elever säga någonting om vad de tycker om homosexuella eller dylikt, utan samtalen utgår från frågorna som eleverna förväntas ha svar på när den gemensamma genomgången startar.

C. En hel del människor som är homosexuella väljer att aldrig tala om det.

- Varför är det så?
- Har synen på homosexuella förändrats?
  a) över tid
  b) Beroende på var man bor

Torbjörn:

- Då får ni börja med den. (Torbjörn vänder sig till en grupp som inte har pratat så mycket.)

Kille:

- Det är inte säkert att man blir accepterad.

Torbjörn:

- Ja, och det kan ju vara ännu värre än så. Det beror ju på vart man bor. I andra länder kan det vara farligt. I vissa länder kan man kanske inte göra karriär, man kan bli misshandlad. Hur är det i Sverige?

  Kille:

- Här är det normalt.

  Torbjörn:

- Är det skillnad på en stor och en liten stad då?

  Kille:

- Ja, det är det. Där är mer folk. Så det är lättare att hitta likasinnade.

  Torbjörn:

- Hur var det förr i tiden då? Förr var det en sjukdom och innan det var det förbjudet. Det är det i många länder fortfarande.

  Kille:

- Var det dödsstraff eller?

  Torbjörn:

- Nej, dödsstraff har det aldrig varit i Sverige. Men man kunde få fängelse. I andra länder är det dödsstraff fortfarande. Det finns något som heter homofobi också. Vad är det?

  Kille:

- Man gillar inte bögar, eller man är rädd för bögar.

  Torbjörn:

- Ja, och på 80-talet fanns ju HIV också, och blev många rädda. Det kunde ligga någon och blöda och så ville ingen gå fram och hjälpa den för man var rädd att bli smittad. Det finns en man som heter Jonas Gardell som gjorde en film om den tiden för några år sen. Jag tänkte att vi skulle se den nu. Den kommer att ta en bra stund av nästa lektion också.

Klassen är mycket aktiv under genomgången. Det är inte bara gruppen som från början fick ordet som svarar på frågorna utan flera elever är aktiva. Det är endast killar som yttrar sig under den här undervisningssekvensen, de få tjejerna verkar dock intresserade av undervisningen. Under den gemensamma genomgången hakar Torbjörn i det eleverna säger och berättar sådant som ger kontext år homosexualitet, både historiskt och kulturellt. Torbjörn undervisar om homosexualitet utan att eleverna säger något negativt om det under hela denna undervisningssekvens, vilket är anmärkningsvärt då

Torbjörn berättat för mig att eleverna ofta talar negativt om homosexuella i andra sammanhang. Nedan följer en diskursteoretisk analys av hur tecknet homosexuell konstrueras samt av de subjektspositioner undervisningssekvensen erbjuder elever att identifiera sig med.

Homosexualitet artikuleras brett men negativt

I sekvensen blir tecknet homosexuell en nodalpunkt, ett privilegierat tecken som ger andra tecken betydelse och organisation samtidigt som de själva ges betydelse av kringliggande tecken. Torbjörn fyller tillsammans med sina elever tecknet homosexuell med betydelse från en mängd olika kringliggande tecken såsom; inte accepterad, rädd, inte kunna göra karriär, misshandlad, hitta likasinnade, sjukdom, förbjudet, fängelse, homofobi, rädd för bögar, HIV samt normalt. Tecknet homosexuell artikuleras brett och grunden till det är att homosexualitet sätts i relation till olika kulturella och historiska kontexter. Trots den breda artikulationen flyter betydelsen av nodalpunkten homosexuell aldrig i betydelse, något som kan jämföras med Monikas undervisningsinnehåll i föregående kapitel vari bög ges andra betydelser än homosexuell, som tjejig och mesig. En rimlig fråga här är varför tecknet homosexuell, eller snarare tecknet bög hos Monika, glider i betydelse i Monikas undervisning, men inte i Torbjörns? I Monikas undervisning efterfrågas *elevdiskursen* av undervisningens upplägg genom att eleverna får frågor om vad de tänker och hur de tycker, varför det sätt som eleverna använder tecknen utanför undervisningssammanhanget blir till undervisningsinnehåll. Med begreppet elevdiskurs, som presenterades i föregående kapitel, menas såsom elever talar sinsemellan till exempel på raster. Torbjörn frågar också sina elever om hur de tänker, men undervisningen är inte uppbyggd kring elevernas meningar och förförståelser. Torbjörns elever ges litet utrymme att tycka fritt, utan uppmanas istället att svara på de frågor som Torbjörn ställer. Frågorna som Torbjörn ställer har svar som han själv eller elever förmedlar, svar som inte har sin grund i elevdiskurs. Följden blir ett undervisningsinnehåll som Torbjörn tillägnat sig från annat håll än från den pågående lektionen, innehåll som bland annat för in tecknet homosexuell i historiska och kulturella kontexter. Undervisningssekvensen här är dock problematisk i det att den utgår från att det finns ett vi bland subjekten i klassrummet som ska lära sig om de andra, de som är annorlunda och avvikande, det vill säga de homosexuella. Torbjörns elever erbjuds lära sig en logik som bygger på att vi som är vanliga och normala ska lära oss att tolerera de som är annorlunda och avvikande; de homosexuella. Langmann och Månsson (2016) förmedlar att denna kunskap och förståelse för att det finns utsatta och marginaliserade grupper motsägelsefullt bidrar till utpekande av vissa individer och grupper, när kunskapen och förståelsen sätts i ett

sammanhang av att de normala ska acceptera de avvikande. På det sättet bidrar Torbjörns undervisning om homosexualitet till utpekande av homosexuella för att kunskapen om homosexualitet förmedlas i ett sammanhang vari de normala, eleverna, ska acceptera homosexuella. Undervisningen bidrar också till att homosexualitet förstås som något distinkt annat än heterosexualitet. I Lundins (2011; 2014) terminologi omnämns detta *skillnadsgörande av sexualiteter*, något som är en central del av om undervisningen är heteronormativ. Utifrån Lundins analysverktyg är undervisningen här därför heteronormativ. Kontingent hade undervisningen kunnat förmedla sexualiteter som något flytande.

Vad gäller de subjektspositioner som undervisningssekvensen erbjuder är flertalet negativa eftersom de tecken som fyller nodalpunkten homosexuell med innehåll är det; inte accepterad, rädd, inte kunna göra karriär, misshandlad, sjukdom, förbjudet, fängelse, homofobi, rädd för bögar samt HIV. Tillsammans tecknar dessa artikulationer en bild av att det är svårt att vara homosexuell. Ett elevsubjekt som i sin identifieringsprocess speglar sig i de subjektspositioner som blir följden av dessa artikulationer riskerar därför att förstå sig själv genom dessa, något som kan påverka eleven negativt. I artikulationerna av tecknet homosexuell finns dock även tecknet normalt, det är därtill den första artikulationen och ingenting i sekvensen säger egentligen emot den. Att homosexuell som subjektsposition finns med i undervisningen ger att den positionen blir synlig, vilket för med sig att elever kan spegla sig i denna position. Subjektspositioner som rör HBTQI-personer uteblir ofta i sexualundervisning då undervisning ofta inte rör dessa frågor och personer (Elia & Eliason, 2010b), men så är alltså inte fallet i undervisningen här även om det endast är H:et i akronymen som är representerat i undervisningen.

Film och identitetsskapande utrop

Torbjörns undervisning om homosexualitet avslutas med att han visar delar av Jonas Gardells tv-serie *Torka aldrig tårar utan handskar*.[25] Att Torbjörn väljer att visa denna hör rimligen samman med det han förklarat i intervjuerna om att han hört många negativa yttranden om homosexuella från elever, och att han därför valt att lägga en betydande del av sexualundervisningen på att undervisa om homosexualitet. Tv-serien blir en del av det undervisningsinnehåll som eleverna erbjuds lära sig av, varför eleverna kan lära sig om kärlek mellan män, HIV och annat som serien innehåller. I undervisningen visas endast delar av serien och under den aktuella lektionen visar

[25] *Torka aldrig tårar utan handskar* är filmatiseringen av Jonas Gardells romantrilogi med samma namn, en tv-serie från 2012 i tre delar visad på SVT.

Torbjörn början av serien och spolar sedan framåt en bit. Det eleverna får se som är centralt för analysen nedan är att två män blir förälskade och att det senare visas vad som kan antas vara analsex mellan dessa två män. Att Torbjörn visar en film är inte detsamma som att han säger någonting som blir undervisningsinnehåll, så som i föregående avsnitt. Filmvisningen placeras ändå här i kapitlet om undervisningsinnehåll från lärarpositioner då Torbjörn använder filmen i relation till den undervisning om homosexualitet som filmen visas efter. Här följer observationsanteckningarna från filmvisningen:

> Eleverna sitter till en början och tittar koncentrerat på filmen, men efterhand kommer en del kommentarer. Jag hör bland annat ordet bög vid flera tillfällen under filmvisningen, men förstår inte riktigt i vilka sammanhang. Några av killarna rör liksom på sig och visar äckel när jag uppfattar att det visas analsex på filmen. Jag hör också att de säger något om att det är äckligt. Efter en stund ropar en kille: ”Sluta pilla mig i röven din jävla bög!”. En annan kommenterar detta från andra sidan av klassrummet ”Det heter faktiskt homosexuell man.” Hans röst är lite tillgjord, som en tillrättavisning på skoj. Torbjörn blir irriterad och säger högt: ”Sluta upp med det nu!”, varpå eleverna tystnar och återgår till att titta på filmen.

Undervisningsstrategin att visa filmen inbjuder i sig inte till att eleverna förväntas uttrycka egna uppfattningar eller dylikt, utan utgör snarare ett sätt att få in undervisningsinnehåll som inte härstammar från elevernas tankar och hållningar. Filmvisningen liknar diskursivt den undervisning som föregick den, den närmast ovan, på så sätt att den handlar om tecknen homosexualitet och bögar artikulerade i en historisk och kulturell kontext. Torbjörn tillför här undervisningsinnehåll från annat håll än från elevsubjekten, vilket för med sig att artikulationen av de privilegierade tecknen inte sker genom en elevdiskurs. Men, till skillnad från föregående sekvens tar sig en elevdiskurs in i undervisningen, detta genom de utrop som vissa av killarna i klassen gör trots att de inte är inbjudna av undervisningen i sig att säga något under filmen. Elevdiskursen som artikuleras genom utropen under filmen återfinns i en annan diskursiv logik än den Torbjörn artikulerat tidigare under sin undervisning om homosexuella. De artikulationer som görs av den flytande signifikanten bög genom elevernas kommentarer är homosexuell man, jävla [bög] samt pilla i röven. Sammansatt med detta är också analsex och att det är äckligt, varför även bög implicit genom elevdiskursen förstås som äckligt. Torbjörn visar genom tillsägelsen att elevdiskursen inte ska ta över artikulationerna i klassrummet och därmed undervisningsinnehållet. På så sätt visar Torbjörn vilka artikulationer av de aktuella tecknen som skolan står bakom. Att kommentarerna i filmen också blir till undervisningsinnehåll kommer han dock inte åt, varför dessa negativa artikulationer av tecknet bög blir till subjektspositioner

som elever erbjuds identifiera sig med. De subjektspositioner som undervisningen innehåller blir på så vis dels de som filmen erbjuder, och dels de som elevsubjektens kommentarer medför. De senare är bög, vilken har att göra med analsex samt att analsex är äckligt. I relation till att analsex hos bögar artikuleras som något äckligt kan nämnas att analsex är vanligt bland heterosexuella (McBride & Fortenberry, 2010, s. 123f.).

Det är makt som har bildat alla de artikulationer som Torbjörn, filmen och eleverna tillför undervisningen (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Torbjörn talar i intervjuerna om att han vill undervisa om homosexuella för att det talas negativt om denna grupp på skolan där han arbetar. Att Torbjörn gör detta kan med Foucaults ord beskrivas som att Torbjörn gör motstånd mot den makt som genererat negativa elevdiskurser om homosexuella (jämför Foucault, 2002, s. 104ff.). När eleverna genom filmen befinner sig i en diskurs i vilken homosexualitet förstås som något lustfyllt som har med kärlek att göra gör de i sin tur motstånd mot den makt som byggt upp diskurserna i filmen genom att störa den och motsäga innehållet i den. Lektionen är på så sätt en maktkamp mellan den heteronormativa elevdiskursen och filmens utmanande av denna. Att elevdiskursen är heteronormativ ses bland annat genom det *skillnadsgörande av sexualiteter* som ses i kommentarerna under filmen och som är en del av Lundins ramverk (2011; 2014). Ett annat sätt att förstå elevernas kommentarer under filmen är att se det som att kommentarerna rättar till lokala avvikelser i den allmänna kraftlinje som heteronormativiteten utgör (jämför Foucault, 2002, s. 104ff.).

Identifikation som drivande kraft

En befogad fråga i relation till Torbjörns filmvisning är ändå hur killarna motiveras till sina utrop. Ett sätt att förstå det är att eleverna inte vill förknippas med en grupp som behandlats så illa genom historien som homosexuella och bögar har (jämför Norrhem et al., 2008), varför man kan vilja uttala något som skapar ett avstånd från homosexuella så att man inte riskerar att behandlas lika illa. Ett annat sannolikt svar är att det mera konkret har med elevernas identitetsskapande att göra, både inför sig själva och inför de andra i gruppen. För att utveckla ett resonemang om identitetsskapande här används Laclau och Zacs (1994) resonemang om detta så som det beskrivs i teorikapitlet. De utrop och kommentarer som sker kan förklaras genom vad Laclau och Zac beskriver som den *drivande kraft* som får subjekt att oupphörligen identifiera sig med de diskursiva strukturer som omger dem. Laclau och Zac beskriver att ett subjekt aldrig blir färdigt och att det därmed alltid försöker bli helt. Den drivande kraften som ses när subjekten försöker bli hela består i ideliga identifikationer med subjektspositioner i de kringliggande diskurserna, vilka på så sätt fortlöpande reartikuleras. I relation till utropen under filmen ovan är det motiverande för elevsubjekten att uttala heterosexualitet då heterosexuella subjektspositioner stundom inte finns med i filmen.

Eleverna är motiverade att uttala sådant som ”Sluta pilla mig i röven din jävla”, kring den flytande signifikanten bög för att på så sätt artikulera och därmed etablera subjektspositioner i diskursen som de vill identifiera sig genom, det vill säga en subjektsposition som inte innebär att ha något att göra med bögar och en av deras möjliga sexuella praktiker, analsex (jämför Laclau & Mouffe, 2014, s. 97; Laclau & Zac, 1994, s. 31; Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 49f.). Resonemanget förstärks av vetskapen att unga människor i utbildningssammanhang lägger ner stor energi på att lära sig sexuella normer samt att presentera sina identiteter i relation till dessa, samt att grunden till detta förfarande är att normer kring genus, kön och sexuella normer är starka i skolor (Schmitt, 2010, s. 16). Med andra ord går detta att beskriva som att elever är starkt motiverade att uttala sina identiteter rörande genus, kön och sexualitet, vilket kan förstås som att detta får killarna utropa det de gör under filmvisningen.

När Albert (2022, s. 107) genomförde klassrumsobservationer under sexualundervisning fann hon att elever genom utrop under undervisningen navigerade mellan att ta in information från undervisningen, hantera obehaget som allt som har med sex att göra kan väcka hos unga, samt att vara coola och framvisa sin obligatoriska heterosexuella manlighet. Hur Torbjörns elever motiveras till sina utrop under filmen kan som Albert föreslår ha att göra med att de hanterar obehaget som kan uppkomma för unga kring sådant som har med sex att göra. Att Torbjörns elevers utrop har att göra med att killarna vill vara coola och framvisa sin obligatoriska heterosexuella manlighet, även det som Albert föreslår, är likaså troligt. Detta senare förslag är något mera relaterbart till Laclau och Zacs (1994) beskrivning av den drivande kraft som får subjekt att identifiera sig med omgivande diskurser, den som motiverade elevsubjekten att uttala heterosexualitet då heterosexuella subjektspositioner stundom inte finns med i filmen, se ovan. Renold (2000, s. 323) fann att många pojkar under hennes observationer av undervisning hävdade sin heterosexualitet genom att uttala, gestikulera och utöva misogyni och homofobi. Renold fann att homofobiska och misogyna uttalanden erbjöd sätt att skapa heterosexuell koherens, vilket i sin tur innebar en sammanhängande manlig identitet. Likt i Renolds studie kan killarna som ropade homofobiska kommentarer under Torbjörns filmvisning varit motiverade till detta utifrån en önskan att skapa sammanhängande manliga och heterosexuella identiteter för sig själva. Även detta sätt att förstå killarnas motivation till homofoba utrop rimmar väl med Laclau och Zacs (1994) framställning av subjekts drivande kraft, se ovan. Att som Torbjörn låta analsex vara en del av sexualundervisningen är inte vanligt i avhandlingens empiri, något som diskuteras i nästa tema.

Analsex

Kapitlets andra tema handlar om den sexuella praktiken analsex. Hos de flesta av lärarna tas analsex inte upp alls i undervisningen, och när det kommer upp hålls det kort. Det råder därmed med få undantag en diskursiv tystnad kring praktiken i sexualundervisningen i avhandlingens material. Undervisning om analsex är placerat i det här kapitlet för att undervisningsinnehållet om analsex främst genereras från lärarpositioner.

Monika och Berit undervisar båda kort om analsex. Den första undervisningssekvensen om analsex är från Monikas undervisningsstrategi Fråga Monika, samma övning som var med i föregående kapitel:

> Den första frågan om analsex i Fråga Monika är: Kan man bli gravid vid analsex? Monika svarar att det kan man inte. Hon säger också att hon inte moraliskt har några betänkligheter kring analsex men att det är viktigt att båda är med på det. Hon berättar sedan att det finns många bakterier i analen och att det därför är mycket viktigt att använda kondom. Och att det sedan är viktigt att man byter kondom efteråt om man ska fortsätta med någon annan typ av sex.
>
> Den andra frågan som rör analsex lyckas jag inte helt fånga men jag uppfattar Monikas svar: Om två killar har sex med varandra så kan man ha analsex om man vill. Analöppningen har många blodkärl som kan brista vilket gör överföring av smitta till en större risk. Några elever säger att det är äckligt och vill gå vidare med frågorna. Monika säger att; nu blir det visst mycket prat om analsex.

Undervisningsstrategin Fråga Monika innebär som nämnt att eleverna får möjlighet att fråga vad de vill om sex, vilket inga andra elever i empirin får. I förhållande till att det förekommer så lite undervisning om analsex är det tänkvärt att eleverna väljer att fråga om analsex när de får fråga vad de vill då det tyder på att elever har en önskan om, eller kanske ett behov av, att lära sig om analsex. Monika, som är den lärare av lärarna i studien som har med analsex mest i sin undervisning, nämner i intervjun innan observationerna att elever brukar hänga upp sig på analsex. Efter den lektion som sekvenserna ovan är hämtade från, vilka utgör all undervisning om analsex under Monikas sexualundervisning, tar Monika upp att hon tycker att det blev lite för mycket om analsex. Min bild är inte att undervisningen handlat mycket om analsex och efteråt blir jag inte helt av med frågorna om varför vi uppfattar undervisningen så olika och varför det i stor utsträckning råder tystnad kring analsex i sexualundervisningen som jag observerar. Dessa frågor diskuteras under rubriken Inte mycket om analsex nedan.

Hos Berit utgår undervisningen om analsex från en undersökning om sexvanor från USA[26] som hon visar eleverna. Berit går igenom delar av undersökningen muntligt och under genomgången upplevs hon som olustig. Att Berit verkar olustig kan relateras till hon i intervjuerna nämner att hon är obekväm med vissa delar av sexualundervisningen, till exempel lust och orgasmer. När Berit kommer fram till vanor kring analsex berättar hon för klassen vad det är; ”penis i någon annans anus”. Efter det tillägger Berit att det är; ”otrevliga grejer”. I intervjun med Berit efter att hon haft sexualundervisningen nämns det här lektionstillfället och Berit säger att hon tror att eleverna blev förfärade över det som stod om munsex och analsex i undersökningen. Berit säger även att eleverna kanske tyckte att det var hemskt och hon nämner också att hon tänker att det verkade som att de var oskulder. Berit nämner också att lektionen tog slut lite plötsligt mitt i genomgången av sexualvaneundersökningen samt att det nog hade varit bra om det hade funnits lite mera tid kvar på lektionen så att hon och eleverna hunnit prata om det som sagts. I det följande analyseras dessa tre undervisningssekvenser med hjälp av diskursteori.

Risk, biologibruk, samtycke och moraliska betänkligheter

I både Monikas och Berits undervisningssekvenser går att utläsa att betydelsen av nodalpunkten analsex artikuleras så som Berit explicit formulerar det; ”penis i någon annans anus”. Hos Monika syns samma betydelse av vad analsex är genom artikulationen; ”…att det sedan är viktigt att man byter kondom efteråt om man ska fortsätta med någon annan typ av sex.” (implicit här är att kondomer används på penis, vilket inte är den enda möjligheten). Berits och Monikas artikulationer av att analsex innebär penis i någon annans anus blir inte utmanad, varpå andra kontingenta betydelser av vad analsex är inte får något diskursivt utrymme i klassrummen. Praktiken som benämns analsex i undervisningen syftar implicit på anala samlag, vilket inte är den enda formen av analsex.[27] I artikulationerna kring analsex förekommer inte några som har med lust att göra mer än att man kan ha analsex om man vill. Däremot finns flera artikulationer av tecken som på olika sätt har med risker att göra såsom; bakterier i analen, viktigt med kondom och att byta kondom efteråt, att blodkärl kan brista vilket ger större smittrisk, men att man inte kan bli gravid. Vissa av dessa artikulationer kan sägas vara en del av en diskurs positionerad inom biologi, såsom att blodkärl kan brista, smittrisk, bakterier i analen samt inte bli gravid. Att diskursiva kunskaper inom biologi används i sexualundervisningen är återkommande i avhandlingens material och de sätt

[26] Sexualvaneundersökningen hade kunnat sorteras i kapitlet om undervisningsinnehåll positionerat inom vetenskap. Men eftersom analysen här rör vad Berit säger om undersökningen placeras undervisningssekvensen som undervisningsinnehåll från lärarpositioner.

[27] För jämförelse se till exempel vad UMO (2022) skriver om analsex.

på vilka diskursiva kunskaper inom biologi används benämns härefter *biologibruk*. Användningen av biologi i Monikas undervisning om analsex här, det vill säga biologibruket i den, medverkar till konstruktionen av analsex som något riskfyllt. Även om undervisningens innehåll ger att analsex är en riskfylld sexuell praktik förstås eleverna i undervisningen som sexuella subjekt som kan ha, eller kan komma att ha, relationer till analsex. Förutom att detta undervisningsinnehåll ger Monikas elever användbar information om säkrare sex kring analsex[28] minskar det även andrafierandet genom att det inte placerar subjekt som har analsex som några andra, några som inte kan finnas här bland oss. Andrafiering kan kort beskrivas som utpekandet av det onormala (Langmann och Månsson, 2016), något som Monikas undervisning här alltså inte gör.

Kring nodalpunkten analsex formuleras också att båda ska vara med på det, med andra ord behöver samtycke finnas vid analsex. I avhandlingens empiri uppkommer frågan om samtycke emellanåt, men det nämns endast specifikt rörande en sexuell praktik; vid analsex. I övrigt förekommer undervisningsinnehåll om samtycke då undervisningen handlar om sexuella praktiker generellt. Att samtycke nämns specifikt i förhållande till analsex är anmärkningsvärt eftersom samtycke krävs vid alla sexuella praktiker. Numera ses samtycke som så viktigt att det flyttat in i namnet för sexualundervisning; *sexualitet, samtycke och relationer* (Skolverket, 2022a), vilket som nämnt inte var fallet när empirin till avhandlingen samlades in. Wood et al. (2019, s. 8) framhåller att fokus på samtycke vid just analsex inte tar itu med den bredare frågan om att många unga kvinnor erfar oönskade och/eller påtvingade (hetero)sexuella upplevelser, något som det nya fokuset på samtycke i skolans styrdokument har potential att göra. Ytterligare en artikulation kring tecknet analsex som fyller det med betydelse är att det är något man kan ha ett moraliskt ställningstagande till. Att Monika uttrycker att hon ”inte moraliskt har några betänkligheter kring analsex” skulle kunna sägas implicera att hon, eller någon annan, skulle kunna ha det. På liknande sätt som med samtycke sticker det ut att det är just kring analsex detta måste specificeras. Att man skulle kunna ha något moraliskt emot en sexuell praktik syns inte någon annanstans i avhandlingens empiri.

Inte mycket om analsex

Frågorna om varför Monika uppfattar det som att hennes undervisning handlat mycket om analsex och varför undervisningen i avhandlingens material i stort innehåller så lite om analsex som formulerats tidigare i detta tema är svår att svara på genom att utforska de diskurser i vilka undervisning om analsex framträder eftersom sådana finns i så liten,

[28] Säkrare sex kring analsex innefattar vanligen mera än att man ska använda kondom, inte minst är det viktigt med rikligt med glidmedel (Olsson, 2006).

eller ofta ingen, utsträckning. Från avhandlingens material går dock att utläsa att i den mån tecknet analsex är med i undervisningen relateras det till tecknen äckligt, bakterier, blodkärl som brister, risker, att samtycke är extra viktigt samt att det är någonting som man ka ha moraliska betänkligheter kring. Utifrån detta är det kanske varken konstigt att analsex blir så negativt laddat att det ofta inte alls kommer med i undervisningen eller att Monika upplever att det blev lite mycket om analsex under Fråga Monika. Hirst et al. (2023, s. 242) pekar på att analsex är omgivet av sociala, kulturella och historiska stigma, något som också rimligen har att göra med att det exkluderas ur undervisning.

Det finns dock flera goda skäl till att undervisa om analsex. För det första är analsex en vanlig sexuell praktik som unga behöver kunskaper om för att kunna praktisera säkrare sex. Inte minst är analsex vanligt bland heterosexuella, något som framgår i McBride och Fortenberrys (2010, s. 123ff.) review om heterosexuellas beteenden kring analsex. Utöver att analsex är en vanlig sexuell praktik hos heterosexuella visar studien bland annat att heterosexuellt analsex är vanligt i pornografi och närvarande i populärkultur, samt att heterosexuellt analsex är en historisk företeelse som kunnat spåras till antiken. Ett annat resultat från McBride och Fortenberrys review är att flera forskningsresultat visar att kondomanvändning för anala samlag bland heterosexuella vanligtvis är låg, tydligt lägre än för vaginala samlag. Argument från kvalitativa studier om detta var att man var säker på att den man hade sex med inte hade någon STI och att det därför inte behövdes kondom eftersom man inte kan bli gravid vid anala samlag. Följden av denna logik blir att man inte använder kondom trots att risker föreligger för både exponering och överföring av STI (McBride & Fortenberry, 2010, s. 126f.). En andra grund till att undervisa om analsex är att undervisning om analsex kan medverka till att nyansera bilden av att det är män som har sex med män som utövar analsex. I stort i avhandlingens empiri framgår att analsex just är diskursivt förknippat med män som har sex med män, vilket är tänkvärt i förhållande till att analsex som nämnt är en vanlig sexuell praktik hos heterosexuella (McBride & Fortenberry, 2010) samt för att alla män som har sex med män inte praktiserar analsex (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Kontingent med den diskursiva tystnaden om analsex i sexualundervisning hade undervisningen kunnat framhålla både att heterosexuella praktiserar analsex och att alla män som har sex med män inte har analsex. En tredje grund till att undervisa om analsex är att sådan undervisning kan bidra till att normalisera att alla män kan mottaga analsex, något som i sin tur kan hjälpa till att motverka könsnormer och de sociala ojämlikheter de upprätthåller (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Branfman och Ekberg Stiritz (2012) menar att mäns möjlighet att ta emot anal stimulans gör gränserna som skiljer män från kvinnor och heterosexuella män från queera män mindre tydliga. När mäns potential att penetreras hålls dold stärks tabut kring detta, varpå föreställningar om att

kön är strikt uppdelade i två, samt att dessa två har olika, naturliga och ojämlika roller, stärks. Eftersom stigmatisering av mäns mottagande av anal stimulans stabiliserar traditionella könsroller föreslår Branfman och Ekberg Stiritz (2012, s. 407) att sexualundervisning som avstigmatiserar detta, och utmanar normerna kring det, kan användas som ett verktyg till social förändring. Branfman och Ekberg Stiritz (2012) resonemang hänger samman med Lundins (2011; 2014) analysverktyg i vilket *könsdikotomisering* utgör en grundläggande dimension av heteronormativitet. Att som Branfman och Ekberg Stiritz (2012) föreslår undervisa på så sätt att alla mäns potentiella mottagande av anal stimulans avstigmatiseras har potential att minska könsdikotomisering, vilket i sin tur kan minska heteronormativiteten i undervisningen (jämför Lundin, 2011; 2014).

Tjejers och killars lust

I detta det tredje temat i kapitel 6 utforskas hur tjejers och killars lust konstrueras i sexualundervisningen när läraren artikulerar undervisningens innehåll. Undervisningssekvensen nedan är från Torbjörns första lektion med sexualundervisning. Eleverna står ivriga utanför klassrummet och ber att få bli insläppta redan 20 minuter innan lektionen ska börja, så stämningen är förväntansfull. I början av denna lektion håller Torbjörn en föreläsning i vilken han tar upp tecknet sexdrive. Torbjörn berättar att den är lika stor för tjejer och killar samt att den finns kvar under hela livet. Senare under samma lektion får eleverna ut två fall med dilemman som har med sex att göra, eleverna arbetar med dessa i grupper. När grupperna samtalat färdigt tar Torbjörn upp elevernas svar i en gemensam genomgång. I denna uppstår ett samtal om mäns sexualitet:

Torbjörn:

- Det intressanta här är ju den här bilden av att en man alltid är sugen och redo på att ha sex. Var tror ni denna bilden kommer ifrån? Var kommer den här stereotypen kommer ifrån?

Kille:

- Från feminister.

Tjej:

- Vadå feminister?

Torbjörn:

- Nä, det tror jag inte, jag tror den kommer någon annanstans ifrån.

  Samma kille:

- Medeltiden.

  Torbjörn:

- Jag tror många av er härinne har sett på porrfilmer. Hur tycker ni män framställs i sådana här filmer?

  En annan kille:

- Som sexgalningar som vill ha sex hela tiden.

  Torbjörn:

- Ja, och hur framställs tjejerna då?

  Samma kille som nyss:

- Tvärtom?

  Torbjörn:

- Nej, inte tvärtom kanske, men stora bröst, silikon och så vidare.

Efter detta mynnar lektionen ut och avslutas. Samtalet känns färdigt och ingen tråd hänger löst även om det hade varit möjligt att fördjupa samtalet. Torbjörn får sina elever att fortsätta vara engagerade i undervisningen och svara på frågor även om de svarar annat än det Torbjörn tänkt sig. När Torbjörn inte finner svaren otillräckliga eller inkorrekta säger han det han tycker behöver sägas.

Lika mycket lust

I den diskursanalytiska analysen som följer här förstås tecknen tjej och kille som nodalpunkter, privilegierade tecken som ger andra tecken betydelse och organisation samtidigt som de själva ges betydelse av kringliggande tecken. Genom undervisningssekvensen artikuleras tjej och kille dels genom varandra och dels genom artikulationen att båda har en sexdrive, att den finns genom hela livet samt att den är lika stor för båda. Sexdrive kan på det sättet som Torbjörn artikulerar det beskrivas som *biologibruk,* det vill säga att Torbjörn använder sina diskursiva kunskaper inom biologi i sexualundervisningen. Torbjörns artikulation och biologibruk om att tjejer och killar har lika sexdrive motverkar *könsdikotomisering,* vilken enligt Lundins (2011; 2014) ramverk är grundläggande för heteronormen, varför den artikulationen minskar heteronormativiteten. I sekvensen förekommer dock andra artikulationer, inte minst att män alltid är sugna och redo för sex, en artikulation problematiseras i samband med att den uttalas. Artikulationen att män alltid är sugna och redo för sex presenteras av

läraren som en bild av mannen, en stereotyp, som ska ifrågasättas genom undervisningen. Torbjörn håller två diskurser i luften samtidigt i undervisningssekvensen; en i vilken tjejer och killar har samma sexdrive, och en som han menar kommer från pornografi. Dessa båda diskursiva sammanhang står förvisso i antagonistiskt, motsatt, förhållande till varandra, men undervisningsinnehållet bjuder inte eleverna att lära sig att män är så som de presenteras i pornografi, tvärtom problematiseras denna bild i undervisningsinnehållet. De två artikulationer som eleverna kommer med kring bilden av att män alltid är sugna och redo för sex är att den kommer från feminister, vilket Torbjörn svarar nekande till, samt att den kommer från medeltiden. Torbjörn väljer att inte gå vidare med dessa förslag. Det undervisningsinnehåll som har att göra med uppfattningar om killars och tjejers lust och inställning till sex skiljer sig från föregående kapitels undervisningssekvenser som rört detta område. De artikulationer av tjej och kille rörande lust som ses i sekvensen här ovan står i antagonistiskt förhållande till tidigare artikulationer av samma tecken. Tecknen tjej och kille kan därför benämnas flytande signifikanter mellan de olika diskurser som uppkommer i olika undervisningssammanhang. I föregående kapitel bjöd undervisningen in de sätt på vilka elever talar om tjejer och killar utanför undervisningen in i undervisningsinnehållet, vilket förde med sig att en elevdiskurs blev till undervisningens innehåll. I Torbjörns undervisningssammanhang är det istället främst det som läraren säger som blir till undervisningsinnehåll. Torbjörn låter elevernas uppfattningar bli en del av undervisningsinnehållet, men han motsäger det eleverna säger när han inte tänker likadant som dem. Detta ger upphov till andra artikulationer av tjejer, killar och deras lust, samt bidrar i någon mån till förståelse för hur stereotyper uppkommer och fungerar. Förutom att Torbjörn i låg grad bjuder in elevers åsikter i undervisningsinnehållet kan andra bidragande grunder till varför det blir de artikulationer som det blir vara att artikulationen kring att tjejer och killar har lika stor sexdrive kommer först i undervisningen kring detta, samt hur frågorna under sekvensen till eleverna är ställda. Att lärarartikulationen kring att tjejers och killars sexdrive kommer först i undervisningen för rimligen med sig att motivationen för elevsubjekt att uttala sina egna föreställningar i den frågan blir låg, då läraren redan har delgivit hur det ser ut i den. Frågorna som Torbjörn ställer till eleverna som rör mäns sexdrive utgår från var de stereotypa bilderna av män kommer ifrån samt hur män och kvinnor framställs i pornografi. Dessa frågor har inte fokus på vad elever tycker eller tror om tjejers och killars sexdrive. Istället ger de utrymme för elevsubjekten att tänka kritiskt kring (mainstream) pornografi, detta utan att vara dömande mot vare sig pornografi eller sexarbetare.

Som tidigare beskrivet utgör det materialiserande undervisningsinnehållet en del av den diskursiva struktur som avgör vilka subjektspositioner som blir tillgängliga för

elevsubjektens identitetsskapande processer. Sett till Torbjörns undervisningsinnehåll här uppkommer subjektspositioner som innebär att tjejer och killar har lika stor sexdrive, att killar vill ha mera sex än tjejer samt att tjejer har stora bröst med silikon. Subjektspositionerna som har att göra med att killar vill ha mera sex än tjejer och att tjejer har stora bröst med silikon förklaras dock ha sitt ursprung i pornografi. Ur undervisningen framgår därför att tjejer och killar har lika stor sexdrive som det som är sant, medan de positioner som har med stereotyper att göra är just stereotypiska bilder. Genom detta framkommer att undervisningen här inte ger upphov till samma subjektspositioner som undervisningen i samma kunskapsområde i kapitel 5. Elevsubjektens förståelse av sig själva har fler utgångspunkter än att killar vill ha mera sex är tjejer, som i föregående kapitel, medan undervisningsinnehållet inte omöjliggör identifikationer som bland annat tjej med hög sexdrive eller kille med låg dito. Queera identifikationsmöjligheter ses dock inte.

Att titta på pornografi online är mycket utbrett bland unga, något som av många ses som djupt problematiskt. Lärare som håller i sexualundervisning brottas därför alltmer med frågor om huruvida och hur man ska ta itu med pornografi i undervisningen (Goldstein, 2020, s. 59). Från 2022 ingår det i sexualundervisningen på gymnasiet, kallad *Sexualitet, samtycke och relationer*, att eleverna ska utveckla kritiska förhållningssätt till hur relationer och sexualitet framställs i olika medier och sammanhang, bland annat i pornografi (Skolverket, 2022a). Detta gör det motiverat att undersöka hur det nya uppdraget materialiseras ute i verksamheterna, i en svensk kontext, något som Planting-Bergloo och Arvola Orlander (2024) gjort. Planting-Bergloo och Arvola Orlander finner bland annat i sin studie att undervisning om pornografi inte bara ska framhålla risktaganden, att det är viktigt att inse att eleverna redan har kunskaper om pornografi, att det viktigt att problematisera de stereotypa representationer som ofta finns i pornografiskt material, att det är viktigt att undervisningen inkluderar många olika sexuella praktiker, samt att pornografi inte bör undervisas om på en enskild lektion, utan i ett vidare sammanhang. Empirin till denna avhandling är äldre än den nya formuleringen i läroplanen, varför pornografi är ett område som inte kan utforskas så mycket i detta sammanhang. I avhandlingens empiri är det endast Torbjörn som tar upp pornografi, och om Torbjörns undervisning kan ändå sägas att den ger någon möjlighet för elever att utveckla sina kritiska förhållningssätt till pornografi. Av de punkter som Planting-Bergloo och Arvola Orlander (2024) framhåller som viktiga för undervisning om pornografi är det främst den om att problematisera de stereotypa representationer som ofta finns i pornografiskt material som passar in på Torbjörns undervisning.

Viagra, stake och onani

Det här är kapitlets fjärde tema och i detta står till en början Torbjörns undervisning i centrum igen, nu gällande Viagra och stake. Temat börjar med att Torbjörn undervisar kort om Viagra, något han är ensam om att göra i avhandlingens material. Undervisningsinnehållet om Viagra förmedlar Torbjörn under en föreläsning om könsorganens anatomi i anslutning till att han förklarar var penis svällkroppar sitter. Den här undervisningssekvensen kommer från lektionen efter den om tjejers och killars lust samt stereotyper i pornografi som just beskrevs.

Torbjörn säger:

- Jag har läst någonstans att det har blivit vanligare bland unga män att ta Viagra, ni vet väl vad Viagra är? Viagra är ett läkemedel, ett blått piller, främst för äldre män som har problem med att blodet rör sig tillbaka till kroppen ur svällkropparna så att ståndet försvinner. Normalt har inte unga eller medelålders män problem med detta. Cirka 50% av de som använder Viagra nu är ändå unga män. Varför tror ni att det har blivit vanligare bland unga män?

Ingen av eleverna har något förslag, varför Torbjörn fortsätter:

- Jag tror att det kan vara att det har spridits nåt rykte om att det skulle vara skönare och göra en upphetsad. Men så är det inte, det har inte med det att göra. Jag tror att det kan ha att göra med pornografi, att det finns en bild av män, att de liksom alltid ska vara redo för sex och att man ska kunna hålla på länge.

Avslutningsvis säger Torbjörn:

- Viagra är ett utmärkt läkemedel för dem som behöver det, men ni som är unga ska inte använda det. Det är ingenting att vara orolig för att man tappar erektionen, det händer alla.

I undervisningssekvensen bjuder Torbjörn in eleverna att yttra sig kring varför de tror att det är vanligt bland unga män att ta Viagra, men ingen elev har något förslag. Det i sexualundervisningen som handlar om Viagra kommer därför bara från läraren. Förutom att Torbjörn förklarar hur Viagra fungerar artikulerar han tecknet Viagra som ett utmärkt läkemedel för äldre som behöver det. Vid sidan av detta artikuleras Viagra som vanligt bland unga män, 50%, samt genom problematiseringar av att det är så. De artikulationer som problematiserar ungas användning av Viagra är dels; att det har med pornografi att göra, detta innefattar att alltid vara redo för sex samt att kunna hålla på länge, och dels tecknen; skönare samt göra en upphetsad, vilka dock artikuleras

tillsammans med; så är det inte, det har inte med det att göra. Utöver dessa artikulationer förekommer artikulationerna att man inte ska vara orolig om man tappar erektionen, det händer alla, samt att unga inte ska använda Viagra.

Å ena sidan är det möjligt att argumentera för att den här undervisningssekvensen innefattar en mängd subjektspositioner för elevsubjekt att identifiera sig genom. Men huvuddelen av de möjliga positionerna problematiseras, som ses ovan, av läraren. Den enda subjektsposition som undervisningssekvensen öppnar för identifiering med blir med grund i detta; att man inte använder Viagra, för att man är ung, samt att man tappar erektionen, vilket man inte ska vara orolig för. Subjektspositionen att vara ung och ha erektionsproblem finns inte med i undervisningsinnehållet. I den här undervisningssekvensen har Torbjörn erbjudit sina elever att lära sig en del om Viagra samt om att alla tappar erektion. Till detta har han öppnat för subjektspositionen att man inte ska ta Viagra när man är ung.

Är stake någonting positivt?

Torbjörn undervisar också om vilka ord för könsorganen som är lämpliga att använda i vilka sammanhang, såsom snopp och snippa, fitta och kuk samt penis och vagina. Efter det pratar Torbjörn med klassen om ordet stake:

Torbjörn frågar klassen:

- Att ha stake, är det positivt eller negativt?

En kille svarar:

- Positivt.

Torbjörn igen:

- Men om man säger nånting med fitta, används det positivt eller negativt?

Flera elever svarar i mun på varandra:

- Negativt.

Torbjörn säger då:

- Ja, ofta negativt va? Det är ju tråkigt att det är så. Varför är det så? Har ni tänkt nånting på det?

En kille svarar:

- Nä, har du?

Torbjörn:

- Jag det har jag väl gjort lite, och jag tänker att, är det män eller kvinnor som har styrt vårt samhälle mest?

  En annan kille svarar:

- Män.

  Torbjörn:

- Ja, det stämmer ju, så det kan kanske ha med det att göra, att namnen på männens könsorgan används lite mera positivt.

Efter denna sekvens ska eleverna arbeta med instuderingsfrågor som de fått ut tidigare. Som tidigare är Torbjörns klass engagerad och flera elever är med och svarar på frågorna. När eleverna inte kommer med några svar fyller Torbjörn i det han tycker fattas, varför trådar inte blir hängande efter sekvensen. Torbjörn verkar klar över vad han vill förmedla under lektionen samt vilka värden han vill förmedla genom sin undervisning. Till en början artikuleras visserligen tecknet fitta som någonting negativt och tecknet stake som någonting positivt, men Torbjörns artikulationer av dessa tecken slutar inte här. Torbjörn förmedlar sin bild att stake ses som någonting positivt för att det är män som har styrt samhället mest, och eleverna verkar godta denna förklaring.

Onani

Under observationerna av sexualundervisning tas onani upp av tre lärare; Jenny, Ann-Kristin och Torbjörn. Jenny, som inte presenterats tidigare, är en kvinna mellan 30 och 40 år som har arbetat som lärare i ca 10 år. Jenny undervisar om *normer, heteronormen, könsnormer, att det är svårt att veta kön och sexuell läggning på människor en inte känner, sexuella praktiker och vilka som är accepterande (även onani och ordet klittra), könsorgan, slidkransen, könssjukdomar, smittskyddslagen* samt *preventivmedel.* Jenny väljer att lägga 10 lektioner på kunskapsområdet, varav den näst sista är ett provtillfälle. Skolan som Jenny arbetar på är en friskola centralt belägen i en större stad. Klassen som jag följer går år 1 på ekonomiprogrammet, och många av eleverna kommer från socialt utsatta områden. Det är också en liten klass, 14 elever, med nästan bara killar. Eleverna verkar intresserade av ämnet, men dispyter uppkommer återkommande och Jenny får lägga en del fokus på att hålla ordning i undervisningen. Jenny nämner onani i sin undervisning en gång. Detta då hon kort berättar för sina elever att RFSU har haft en omröstning kring vad kvinnors onani ska heta samt att den nu är avslutad. Vinnarordet för kvinnors onani blev klittra (Svensson, 2014).

Inte heller läraren Ann-Kristin har presenterats tidigare. Ann-Kristin arbetar på en stor kommunal gymnasieskola. Klassen jag följer är en samhällsetta på drygt trettio elever med blandade kön och från företrädelsevis välordnade omständigheter. Eleverna

framstår som intresserade av undervisningen, de diskuterar engagerat och utför de övningar och uppgifter de får. Ann-Kristins undervisningsinnehåll rör *varför sex finns ur ett biologiskt evolutionärt perspektiv, normer och var normer kommer ifrån, heteronormen, lustens anatomi, biologiska likheter med lust hos tjejer och killar i jämförelse med socialt konstruerade skillnader beträffande lust hos tjejer och killar, diskussionsfrågor utifrån elevernas värderingar med inspiration från radioprogram och film, kärlekens kemi och attraktion (biologisk utgångspunkt), biologiska likheter (och få skillnader) mellan kön, intersex, transpersoner, onani, samtycke och samtyckeslag, könssjukdomar, sexuella praktiker, preventivmedel (också glidmedel och slicklapp),* samt *smittskyddslagen.* Ann-Kristin väljer att lägga 8 lektioner på kunskapsområdet, varav den näst sista är ett provtillfälle. På den sista lektionen lämnas det rättade provet ut till eleverna. I Ann-Kristins undervisning kommer onani upp vid två tillfällen; dels i en diskussion om vad förlora sin oskuld betyder och dels i undervisningen om tjejers och killars lust. I undervisningen om oskuld frågar Ann-Kristin klassen:

- Om man onanerar då? Har man förlorat sin oskuld då?

  Klassen svarar att man inte har det, men en tjej säger att:

- Om en tjej definierar att onani är sex så har ju hon haft sex om hon har onanerat.

När eleverna ombeds komma med skillnader rörande tjejers och killars lust är ett av förslagen som hamnar i en tabell på tavlan; ”killar tränar på sexuella aktiviteter mer (onanera)”, något som av andra delar av lektionen framgår har sin grund i sociala faktorer, det vill säga inte av biologiska skäl. Denna lektion beskrivs närmare i kapitel 7. Hos Torbjörn kommer onani upp i början av sexualundervisningen när han talar med sina elever om olika sätt som man kan ha sex på. Torbjörn säger:

- Onani. Onani är ju sex, fast med sig själv.

  Torbjörn berättar sedan för sina elever att:

- När jag var ung pratade man inte om onani. Det var något som alla gjorde, men ingen pratade om. Men det finns ju bra aspekter av det, man vet vad man tycker om och därmed kan man säga till andra vad man vill ha. Det är också bra att man kan ge sig själv må-bra-hormon.

  Han frågar sedan klassen:

- Är det lika vanligt bland tjejer och killar då?

  En kille svarar:

- Ja.

Varpå Torbjörn säger att:

- Ja, det är det nog.

Det finns inte så mycket undervisning om onani i avhandlingens material, varför analysen med grund i diskursteori här blir kortfattad. Till att börja med talas det alltså mycket lite om onani i undervisningen, vilket visar på en diskursiv tystnad kring fenomenet. Den undervisning som finns kring onani målar en bild av onani som någonting neutralt eller positivt. I den korta beskrivning av undervisning som Jenny håller kring onani artikuleras att kvinnor onanerar, samt att det nu efter RFSU:s omröstning har ett namn, klittra. Artikulationerna av tecknet onani hos Ann-Kristin ger att onanera är någonting man gör, att tjejer onanerar samt att killar onanerar mera än tjejer. Utöver detta finns artikulationen att om man onanerat har man inte förlorat sin oskuld, men att om en tjej bestämt att onani är sex så har hon haft sex om hon har onanerat. Undervisningssekvensen från Torbjörn innefattar artikulationerna att onani är sex, det är lika vanligt bland tjejer och killar, att det är något man gör men ingen pratar om, att det gör att man vet vad man tycker om och vill ha, samt att det är någonting bra, bland annat för att man kan ge sig själv må-bra-hormon. Artikulationerna hos alla tre lärarna hänger i stort samman i en diskurs i vilken onani är någonting neutralt, något bra, något man gör, både tjejer och killar. Lärarna står på varsitt håll för utsagor som gör att onani får dessa betydelser och konnotationer. Ingen av lärarna låter elevdiskurser komma in och ta över undervisningsinnehållet även om elever vid flera tillfällen bjuds in att samtala. En gemensam följd av undervisningen som har med onani att göra blir att värderingar kring onani förmedlas; onani är någonting neutralt eller bra som alla eller många gör. Torbjörns undervisning om onani är något tydligare i sin förmedling av värderingar då hans elever uttryckligen erbjuds lära sig att onani är någonting bra samt anledningar till varför det är bra. Ann-Kristins och Jennys korta inslag om onani förmedlar en något mera neutral bild vari onani är någonting som finns. Ingen undervisning om onani innehåller något om vad onani är eller kan gå till.

Ifråga om vilka subjektspositioner undervisningen om onani erbjuder elever att identifiera sig med finns positioner som har att göra med att det är neutralt eller positivt att onanera. Det finns inga positioner som har att göra med att det inte skulle vara bra att onanera. I undervisningen hos de lärare som tar upp onani tilltalas eleverna som personer som skulle kunna onanera, som aktiva sexuella subjekt. Onani artikuleras inte som någonting som bara några andra som inte finns här i klassrummet gör. Hos de lärare som inte tagit upp onani i sin undervisning; Berit, Monika, Malin, Johan, Sara och Margareta, finns inga subjektspositioner för elever att spegla sig emot som har med onani att göra. Artikulationerna i undervisningen om onani hos de lärare som har med

onani i sin undervisning erbjuder subjektspositioner att spegla sig i för tjejer och killar, inte andra.

En kontingent undervisning om onani skulle kunna vara att undervisningens innehåll skulle inkludera fler grupper av människor såsom intersex, funktionshindrade och transpersoner, samt även ta upp hur onani kan gå till för olika människor. Detta både för att inkludera flera representationer i undervisningen samt för att onani kan se olika ut. Att sexualundervisning skulle ta upp hur onani kan gå till är relevant i förhållande till att onani kan påverka hur unga har det, även utanför det sexuella måendet (Hogarth & Ingham, 2009), något som är relevant i avhandlingen genom syftesformuleringen om möjliga konsekvenser av undervisningen. Till exempel fann Hogarth och Ingham (2009) i sin studie att unga kvinnor som var negativt eller neutralt inställda till att onanera hade negativa erfarenheter av sexuella interaktioner med besvikelser, ouppfyllda förväntningar samt bristfällig kommunikation om sina egna känslomässiga behov, sexuella begär samt om fysisk och sexuell säkerhet. Vissa i denna grupp hade upplevt oönskat sexuellt umgänge som svar på påtryckningar från unga män och några verkade ha införlivat att män pressar på för att få ha sex i sin bild av normal heterosexualitet. Gruppen i studien som onanerade frekvent var mera självsäkra i hur de uttryckte sig med sexuella partners och insisterade på vad de ville och inte ville i sexuella möten. Om unga kvinnor onanerar eller inte onanerar verkar därmed få konsekvenser för hur unga kvinnor har det, även utanför det sexuella måendet (Hogarth & Ingham, 2009, 561ff.; Ingham, 2013, s. 63ff.). Hogarth och Ingham (2009) fann även att unga kvinnor som försökt onanera givit upp sina försök att göra det på grund av bristande kunskaper om sina egna kroppar. Undervisning om onani och anatomi kan med stöd i Hogarth och Inghams studie därmed föra med sig att unga kvinnor inte ger upp om onani, vilket kan ge följder som bättre sexuell och generell hälsa.

Undervisning om övergrepp

I detta det femte och sista temat i kapitlet, undervisning om ett övergrepp, följs Margaretas undervisning. Som nämnt arbetar Margareta på en skola där hon tycker att det finns en del machoattityd, och i fordonsklassen som hon har sexualundervisning i går bara killar. På grund machoattityden uttrycker Margareta oro för att eleverna inte ska ta till sig undervisningsinnehållet. Till dagens lektion har Margareta bestämt sig för att visa en film om ett sexuellt övergrepp, *Ingen riktig våldtäkt*.[29] Den här lektionen, då

[29] Filmen *Ingen riktig våldtäkt* är gjord i utbildningssyfte av Sveriges television AB. Filmen, som är från 2012, består både av en spelfilm vari övergrepp sker, och dels av intervjuer med elever i samma ålder

Margareta visar filmen om ett övergrepp, är sorterad till det här kapitlet för att analysen av undervisningen rör samtalen kring filmen, vilket bygger på frågor som läraren kommit på. Lektionen börjar med att Margareta berättar om filmen de ska titta på innan den börjar:

- Filmen handlar om en tjej som är lite kär i en kille i en parallellklass, de går i 9:an. Tjejen går på fest där den här killen är och de hamnar i ett sovrum. Det är bara det att efter en stund kommer det in tre killar till och låser dörren.

  En kille avbryter:

- Berätta inte hela historien innan!

  Margareta fortsätter:

- Det är en autentisk historia, tjejen finns på riktigt men heter något annat i verkligheten. Det är hon som berättar historien.

Efter detta sätter Margareta igång filmen. Under filmen pratar eleverna och kommenterar filmen. Det är svårt att höra precis vad som sägs, men en kille säger att:

- Hon får skylla sig själv.

Filmen handlar mot slutet om konsekvenserna av övergreppet för killarna som genomfört det. Under denna passage pratas det väldigt mycket i klassen och även skratt förekommer. Margareta säger inte till om detta utan låter filmen rulla på tills den är slut utan att säga något. Efter filmen uttrycker eleverna att det är skönt att filmen är slut. Margareta påbörjar en efterföljande diskussion med frågan:

- Några spontana reflektioner?

  Flera elever svarar:

  Den var så lång. Den kunde ha varit 10 minuter.

  Margareta frågar:

- Hur mycket ansvar tycker ni att hon hade för situationen?

  En kille svarar:

- Inte så mycket eftersom de tre var tre stycken.

  Margareta ställer en ny fråga:

som ungdomarna i spelfilmen, samt kunniga jurister, läkare och forskare. Filmen har en allvarlig ton och det märks att den är gjord för att elever ska tänka till kring hur man får göra mot varandra.

- Stämmer det här med att om tjejer har sex med många så blir de horor och tvärtom?

  Flera elever svarar:

- Ja.

  Margareta ställer då följdfrågor:

- Varför är det så? Varför skulle inte tjejer få ha sex med många? Det kanske är dags att ändra på det? Så har det väl varit ända sedan medeltiden?

  En kille säger då:

- Japp, killar nu tar vi ett krafttag mot detta (Lite halvironiskt, som att det ändå inte går att rå på).

  En annan kille fyller då i:

- Det är inte så många tjejer som blir drabbade, det är bara enstaka.

  Ytterligare en annan kille lägger till:

- Tjejer som har sex med många och tar betalt för det är horor, så är det bara.

  Margareta frågar:

- Hur tror ni att killarna i filmen kände det efteråt då?

  Elev:

- De måste ju ha haft sån jävla ångest. Tänk och vara tre och tvinga en tjej, fy fan.

  Margareta:

- Men om det bara hade varit en kille då som tryckte ner en tjej och gjorde vad han ville med henne?

  En kille svarar:

- Det är ändå inte ok.

Det är som nämnt endast killar i klassen, och ungefär hälften av dem pratar under lektionen, resten är tysta. Den här undervisningssekvensen är provocerande på flera sätt, bland annat för att eleverna uttrycker att våldtäkter kan vara offrets eget fel, för att eleverna stör filmen och är hånfulla mot dess innehåll, samt för att eleverna varken får någon tillsägelse när de stör filmen eller när de säger sådant som går stick i stäv med skolans värdegrund. I samtalet mellan läraren och eleverna kommer många trådar upp som skulle ha kunnat leda till mera analyserande samtal, men detta sker inte. Nedan följer en diskursteoretisk analys av undervisningssekvensen samt av de

subjektspositioner som undervisningens innehåll rymmer. Efter analysen diskuteras undervisningssekvensen med grund i tidigare forskning om sexualbrott som innehåll i sexualundervisning, för att slutligen utforska konstruktionen av tecknet hora i sekvensen.

Vems fel är övergreppet?

Den här lektionen är uppbyggd kring en filmvisning och diskussioner kring filmen som äger rum efter att eleverna sett filmen. Filmen *Ingen riktig våldtäkt* är en film gjord i utbildningssyfte och den handlar om en tjej som blir utsatt för sexuella övergrepp. Tjejen i filmen följer med en kille som hon är intresserad av in i ett sovrum på en fest. Efter en stund kommer tre andra killar in i rummet och tjejen blir sedan utsatt för sexuella övergrepp, våldtäkter, av killarna. I diskussionen som följer efter filmen artikuleras två skilda diskursiva logiker som står i antagonistiskt förhållande till varandra; en vari tjejen bär skulden och ansvaret för vad som hänt, samt en i vilken det killarna gjort inte är ok. Filmen i sig är positionerad i den senare diskursen, den som lägger ansvaret för övergreppet på killarna. Frågan om vems skuld det är att våldtäkterna ägt rum är att se som en flytande signifikant, ett tecken som de båda diskurserna söker fylla med olika innehåll. Artikulationen av diskursen med logiken att övergreppet är tjejens fel initieras då en elev under filmen rakt ut utropar att; ”Hon får skylla sig själv”. Denna artikulation medger att tjejen har skuld i det som händer henne, kanske till och med all skuld. Att en elev säger någonting kan ses som en liten sak, men det faktum att ingen säger emot eller ifrån när artikulationen uttalas pekar mot att eleverna, och kanske läraren, är bekanta med denna diskurs. Det finns på så vis skäl att förstå uttalandet som att det är en del av en diskurs som finns bland eleverna. Andra artikulationer av skuldfrågan är initierade av läraren genom frågan om hur mycket ansvar eleverna anser att tjejen hade för situationen som hon hamnar i, samt svaret på den; ”Inte så mycket eftersom de var tre stycken.”. Frågan som Margareta ställer ger utrymme för att ståndpunkten att tycka att våldtäkterna kunde ha undvikits om tjejen tagit ansvar är legitim. Detta på samma vis som Andersson (2019) framför att värderingsövningar kan vara problematiska; att elever kan förstå det som att alla åsikter och tankar är lika giltiga i dem. Utifrån Anderssons förståelse kan lärarens fråga om hur mycket ansvar eleverna tycker att tjejen har för situationen hon hamnat i få eleverna att förstå det som att det är giltigt att tycka att tjejen har ansvar för det som händer henne i filmen. Denna hållning är inte lika giltig som att tycka att våldtäkterna är killarnas fel eftersom sexualbrott är olagligt (Åklagarmyndigheten, 2025). Elevernas svar på Margaretas fråga indikerar att tjejen hade ett visst ansvar för att hon blev våldtagen av killarna, men inte hela ansvaret eftersom de var tre stycken. Såhär långt erbjuder artikulationerna kring

filmen därmed eleverna att lära sig att det finns en rimlighet i att tycka att tjejen har ansvar för att hon blev våldtagen, flera gånger, men att det faktum att det var flera killar som våldtog henne gör hennes ansvar mindre. Margaretas fråga; ”Hur tror ni att killarna i filmen kände det efteråt?” har också att göra med vems fel det var att situationen uppstod då den implicerar att killarna har gjort något fel. Svaret som kommer från en elev understryker att killarna har gjort fel; ”De måste ju ha haft sån jävla ångest. Tänk och vara tre och tvinga en tjej, fy fan.”. I och med detta innehåller undervisningen även artikulationer som medför att skulden för det som hänt har med killarna att göra. Denna diskurs tydliggörs därtill genom artikulationerna om att det inte heller är ok om bara en kille trycker ner en tjej och gör vad han vill med henne, samt för att själva filmen är med i konstruktionen av denna diskurs.

De subjektspositioner som undervisningsinnehållet öppnar för elever att identifiera sig gentemot är att det å ena sidan är rimligt att tycka att en tjej som blivit våldtagen har sig själv att skylla samt att situationen som hon hamnat i, i vilken hon blir våldtagen flera gånger av flera killar, är hennes eget ansvar att hon hamnat i. Undervisningsinnehållet öppnar å andra sidan upp för subjektspositioner som innebär att man tycker att killarna har gjort fel och därför borde ha ångest för vad de har gjort, våldtagit. Centralt i det här sammanhanget är att subjektspositioner är knutna till förväntningar om hur subjekten ska bete sig och vad de förväntas säga, vilket gör det minst sagt problematiskt att undervisningsinnehållet erbjuder en subjektsposition som medger att det är tjejers egna fel om de blir våldtagna. Om en elev genom identifikation intar sådan subjektsposition finns möjligheten att denne tycker att det är ok att våldta tjejer, detta eftersom lektionen rymmer en diskursiv logik i vilken det är tjejers ansvar om de blir våldtagna. Mera specifikt finns en subjektsposition i sekvensen som hänger samman med att en kille utropade; ”Hon får skylla sig själv”. Denna position skiljer sig från de andra subjektspositionerna i det att den tillförs undervisningsinnehållet av en elev som inte blivit inbjuden att yttra sig av läraren. En relevant fråga för att förstå varför undervisningsinnehållet artikuleras som det gör är vad som motiverar elevsubjektet, killen, att utropa den kommentaren. Tidigare i kapitlet visade Torbjörn ett utdrag ur Gardells TV-serie *Torka aldrig tårar utan handskar,* i vilken det stundom inte fanns några heterosexuella subjektspositioner för elever att identifiera sig med. Eleverna i den undervisningssekvensen utropade tecken som skapade heterosexuella subjektspositioner i undervisningsinnehållet för att subjektspositioner som de ville identifiera sig med skulle uppstå. Frånvaron av heterosexuella subjektspositioner motiverade de eleverna att bilda sådana positioner på eget bevåg. På motsvarande sätt skapar utropet; ”Hon får skylla sig själv” en subjektsposition i undervisningsinnehållet som inte fanns med i filmen. Den subjektsposition som artikuleras av eleven blir en som passar en elev som vill identifiera sig med hållningen att tjejer som blir våldtagna

får skylla sig själva. Eleven blev enligt resonemanget ovan motiverad att själv tillföra en sådan subjektsposition när undervisningsinnehållet inte medgav en sådan. Fenomenet att elever själva lägger till subjektspositioner som inte finns representerade i filmer uppstår även under Jennys filmvisning om slidkransen[30] i nästa kapitel. Den filmen medger inte några subjektspositioner som hänger samman med att mödomshinnan finns, varpå eleverna utropar artikulationer som innebär att mödomshinnan finns och som därmed konstruerar subjektspositioner relaterade till mödomshinnan. Något som sker hos både Jenny och Torbjörn i relation till deras respektive filmvisningar är att dessa lärare säger ifrån när undervisningen diskursivt rör sig utanför vad skolan med dess värdegrund kan stå bakom. Varken Jenny eller Torbjörn kan radera det innehåll som ur skolans synvinkel är olämpligt ur deras respektive undervisningsinnehåll, men de kommunicerar till sina elever vilka delar av innehållet som de som representanter för skolan står bakom. När lärare inte säger ifrån om sådant som inte stödjs av värdegrunden medför det en risk att elever inte uppfattar vad skolan står respektive inte står bakom.

Utöver beskrivna artikulationer och subjektspositioner finns under lektionen ett sorts mera generellt motstånd från elever gentemot undervisningens innehåll. Motståndet som eleverna bjuder kan sägas bestå av att idogt framföra att filmen är för lång, att prata sinsemellan och skratta under filmen, samt att inte svara eller svara långsamt och fåordigt på lärarens frågor. Ett sätt att förstå varför det här motståndet uppstår är att se det som att eleverna tystar de subjektspositioner som de inte kan eller vill identifiera sig med. De subjektspositioner som eleverna tystar under filmen är främst sådana som har att göra med konsekvenser för de killar som utfört övergreppet, något som framträder eftersom det är under det att konsekvenserna beskrivs i filmen som eleverna pratar och skrattar som mest. Med andra ord kan detta beskrivas som att den diskurs som flera av killarna i klassen tycks befinna sig i, den vari tjejen bär skulden och ansvaret för vad som hänt, inte erkänner konsekvenser för förövare. De delar av filmen som beskriver konsekvenser för förövare tystas därför genom prat och skratt. Att upprepade gånger störa filmvisningen genom att påpeka att filmen är för lång kan ses på samma sätt; filmen ryms inte i den diskursiva helhet som eleverna vill vidmakthålla, eftersom filmen inte medger att det är tjejen som bär skulden och ansvaret för vad som hänt.

Hur det kan komma sig att en diskurs som medger att det är offrets skuld att det blir utsatt för sexualbrott kan existera i sexualundervisningen är värt att stanna upp vid. Till att börja med är Margareta, eleverna på lektionen och de som gjort filmen som visas

[30] Slidkrans är det begrepp som beskriver vad som finns innanför slidmynningen. Detta begrepp har införts för att det inte stämmer att kvinnor har en mödomshinna som enligt myten spricker vid penetration (Knöfel Magnusson, 2011).

under lektionen precis som alla andra subjekt styrda av hur deras omgivande diskursiva strukturer ser ut. De agerar utifrån hur de förstår att de ska agera med hänsyn till hur de läser av och identifierar sig med sin diskursiva omvärld. Att undervisningsinnehåll som medger att en tjej som våldtas har sig själv att skylla kan existera är en följd av att diskurser i och utanför skolans värld tillsammans med historiska diskurser medger denna logik.[31] Ett sätt att tänka på hur det kan komma sig att diskursen som medger att det är offrets skuld att det blir utsatt för sexualbrott kan existera i sexualundervisningen uppkommer är att tänka kring det i termer av makt och normer. Det är makt som avgör vilka diskurser undervisningen består av (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104); makten genererar diskurser som är igenkännbara medan andra diskurser utesluts (Nilsson, 2008, s. 80f.). Margareta och de som gjort filmen vill rimligen att eleverna ska lära sig att sexuella övergrepp är fel, vilket syns genom den diskurs som bland annat innebär att killarna är ansvariga. Det är dock inte bara denna diskurs som genereras av makt under lektionen. Det finns även en igenkännbar diskurs som makt bildar i undervisningssekvensen kring att offret själv bär skuld för det inträffande, en diskurs som eleverna, som endast är killar, artikulerar. Lektionen är att förstå som en maktkamp mellan makt som genererar diskurser, och eftersom det inte är enskilda subjekt som äger makt är det svårt att motarbeta att diskursen uppkommer (jämför Smart, 2002, s. 77f.). Eftersom diskurser vidareför och producerar makt (Nilsson, 2008, s. 93) är det problematiskt att diskursen om tjejens skuld uppkommer i undervisningen, då artikulationen av diskursen i sig ökar sannolikheten att den uppkommer igen och på sätt lever kvar. En ytterligare dimension rörande diskursen kring att övergreppet är tjejens eget ansvar är att undervisningen är heteronormativ i den del av Lundins (2011; 2014) analysverktyg som omnämns *könsdikotomisering*. Heteronormativiteten bidrar till att diskursen som medger att tjejen själv har skuld i det inträffade är igenkännbar, vilket för med sig att den lättare reproduceras i undervisningen. Relevant här är även att makten i de artikulationer som utgör undervisningsinnehållet i sekvensen har exkluderat andra möjliga innehåll, varför innehållet hade kunnat vara ett helt annat, undervisningens innehåll är kontingent (jämför Laclau & Mouffe, 2014, s. 15). Kontingenta undervisningsinnehåll hade till exempel kunnat innefatta andra diskussionsfrågor efter filmen, såsom att de kunnat handla om killarnas ansvar i deras olika situationer, istället för om tjejens ansvar. Hade killarna till exempel kunnat säga ifrån eller ringa polisen? Frågor om hur tjejen kände sig efteråt, istället för bara hur killarna kände sig, hade också kunnat tas upp. Om

[31] Tänkvärt i det sammanhanget är att en review om läroböcker i sexualundervisning i USA så sent som 2020 innehåller narrativet om att ifall man som tjej inte är avhållsam ökar riskerna för att bli våldtagen, varför tjejer måste ta ansvar och finna strategier som bevarar ens avhållsamhet för att de inte bli våldtagna (Clonan-Roy et al., 2021, s. 231, 242f.).

undervisningen haft en normkritisk ingång hade den kunnat vara uppbyggd kring att man letade efter de diskurser som är förgivettagna, det vill säga att man tillsammans hade kunnat leta efter normer i filmen och samtala kring dessa. Dessa frågor hade givit upphov till andra diskursiva logiker med andra subjektspositioner för elever att spegla sig i.

Sexualbrott i sexualundervisning

Sexualbrott är ett stort hälsoproblem i hela världen (DeGue et al., 2012, s. 1211). I Sverige har 24 procent av unga tjejer (6–29 år) utsatts för anal, oral eller vaginal penetration mot sin vilja, medan 19 procent av unga tjejer har utsatts för fysiskt våld i samband med sex (Folkhälsomyndigheten, 2025, s. 30). Trots detta finns det inte så mycket forskning om sexualundervisning som har intentionen att förebygga sexualbrott, trots att sexualundervisning har potential att göra just detta (Schneider & Hirsch, 2020, s. 440, 451). Nutida tillvägagångssätt för insatser som har som mål att minska sexuella brott fokuserar ofta på förövare, medan tidigare insatser mot sexuellt våld oftast är fokuserade på vad offer kan, eller hade kunnat göra, för att klara sig undan att bli offer för sexualbrott. Det äldre sättet, det som sätter offer i centrum för det förebyggande arbetet, kritiseras för att bortse från förövarens roll i det sexuella våldet. Vidare kritik är att fokus på offret kan förstärka bilder av att övergrepp är offrets eget fel, att offret kunde ha gjort någonting annorlunda för att undgå brottet, plus att det kan förstärka att sexualbrottsoffer skyller brott de varit utsatta för på sig själva. Fokus på offren i förebyggande arbete minskar därtill inte nödvändigtvis försöken att begå sexualbrott och det tar inte heller upp de sociala normer som gör att sexualbrott kan fortsätta att begås (DeGue et al., 2012, s. 1213; Schneider & Hirsch, 2020, s. 439f.). Margaretas undervisning om sexuella övergrepp i undervisningssekvensen kan sägas vara en insats för att förebygga sexualbrott, och som sådan fokuserar den både på sexualbrottsförövare och dess offer. Den första delen av samtalet efter filmen rör offrets, tjejens, ansvar för att hon blivit utsatt för våldtäkter av flera killar. Denna del av undervisningen kan genom indelningen av tillvägagångssätt som fokuserar antingen på offer eller förövare sorteras som en insats fokuserad på offren. Såsom DeGue et al. (2012) och Schneider och Hirsch (2020) resonerar kan denna den första delen av samtalet efter filmen kritiseras för att den osynliggör förövarnas ansvar, att den förstärker bilderna av att våldet är offrens eget fel och av att offer själva kan agera så att de inte blir utsatta för sexuellt våld. Förbyggande arbete som fokuserar på sexualbrottsoffer minskar inte heller våldsbrottsförsök, och det visar inte heller på de normer som gör att sexualbrott kan fortsätta ske. Den sista delen av samtalet mellan Margareta och eleverna fokuserar tvärtom på förövarna, vilket enligt både DeGue et al. och Schneider och Hirsch är ett mera tidsenligt tillvägagångssätt. I denna del av undervisningen artikuleras ansvaret för våldtäkterna på dem som genomfört dem, inte

på den som blivit våldtagen. Av detta kan utläsas att samma lektion men utan den första delen av samtalet efter filmen hade erbjudit eleverna undervisningsinnehåll med större möjligheter att förebygga sexualbrott.

Tecknet hora

Ett område med frågor i anslutning till filmen rör sig kring hur det blir om tjejer har sex med många, något som också var aktuellt i kapitel 5. Tjejer som har sex med många artikulerades i kapitel 5 delvis genom tecknet slampa, medan tjejer som har sex med många i den här undervisningssekvensen artikuleras genom tecknet hora. Det är läraren som först artikulerar tjejer som har sex med många i betydelsen hora genom frågan; ”Stämmer det här med att om tjejer har sex med många så blir de horor och tvärtom?”. Eleverna stadfäster efterföljande den betydelsen genom att svara jakande. I Margaretas fråga och i elevernas svar artikuleras därmed tecknet hora som en tjej som har sex med många. Den betydelsen av tecknet hora liknar betydelsen som ses i avhandlingens avsnitt om sexualundervisningens historia, vari hor har betydelsen utomäktenskaplig handling. Den som begått denna handling, som var straffbar fram till år 1864, benämndes hora. I nutida sammanhang har hora vanligen en betydelse som mera liknar den som eleven på slutet anger: ”Tjejer som har sex med många och tar betalt för det är horor, så är det bara.”, en artikulation som istället har med prostitution att göra. Ur Margaretas uppföljande frågor; ”Varför är det så? Varför skulle inte tjejer få ha sex med många? Det kanske är dags att ändra på det? Så har det väl varit ända sedan medeltiden?” kan utläsas att Margareta använder den artikulationen av hora som hon själv först föreslår, att tjejer som har sex med många är horor. Margaretas förslag att det är dags att ändra på att tjejer inte skulle få ha sex med många emottages av eleverna, vilka som nämnts endast är killar, med ironi och förminskande av det problem som Margatera formulerat. Detta genom uttalandena; ”Japp, killar nu tar vi ett krafttag mot detta (Lite halvironiskt, som att det ändå inte går att rå på)” samt; ”Det är inte så många tjejer som blir drabbade, det är bara enstaka.”. Diskursivt möts två skilda logiker här. Den ena artikuleras av läraren Margareta när hon framför att det finns ett problem med att tjejer som har sex med många kan bli stämplade som horor, samt att detta problem kan härledas från historiska diskurser. Elevernas uttalanden diskvalificerar samma problem, dels genom att ironisera kring det och därigenom förminska det, och dels genom att framhålla att det inte är ett problem eftersom det drabbar så få. Implicit finns här betydelsen att de tjejer som blir drabbade av att kallas hora inte är tjejer som man behöver bry sig om. På grund av att betydelsen av tecknet hora artikuleras olika av olika subjekt i undervisningssekvensen är det dock inte alltid helt tydligt vad subjekten menar med sina respektive uttalanden.

Sammanfattande diskussion

Det här kapitlet har utforskat undervisningsinnehåll som till stor del artikulerats från lärarpositioner, vilket innebär att innehållet inte kommer från till exempel läroböcker, intresseorganisationers material eller färdiga undervisningsmaterial. I kapitlet har fem teman undersökts; Homosexualitet i kontexter, Analsex, Tjejers och killars lust, Viagra, stake och onani samt Undervisning om ett övergrepp. Dessa teman sammanfattas nedan med grund i de diskursanalytiska analyser som genomförts i kapitlet kring vilka diskurser och subjektspositioner som artikulerats. På det följer en diskussion med grund i de teoretiska begreppen normer och makt samt i tidigare forskning. Avsnittet avslutas med förståelser kring sexualundervisning i vilken innehållet i den till stor del artikulerats från lärarpositioner.

Diskurser och subjektspositioner

I det första av kapitlets teman, Homosexualitet i kontexter, utforskas undervisning om homosexualitet där undervisningens innehåll främst artikuleras av läraren Torbjörn, men även i samtal mellan läraren och eleverna. Frågorna som läraren ställer till eleverna här är inte lika inriktade på hur eleverna brukar prata med varandra eller på vad de tänker eller känner som frågorna i föregående kapitel. Tecknet homosexuell artikuleras brett och ges betydelser genom tecknen inte accepterad, rädd, inte kunna göra karriär, misshandlad, hitta likasinnade, sjukdom, förbjudet, fängelse, homofobi, rädd för bögar, HIV samt normalt. Genom filmen *Torka aldrig tårar utan handskar* uppkommer också artikulationer i undervisningen, bland annat kring att homosexualitet kan vara lustfyllt och ha med kärlek att göra. Tecknet homosexuell glider inte i betydelse. Grunden till att homosexualitet artikuleras brett är för att tecknet ställs i relation till olika kulturella och historiska kontexter. Den här undervisningen om homosexualitet är informativ och den rymmer representationer av homosexuella. Francis (2019) menar att representationer av HBTQI i undervisning bland annat inneburit att unga HBTQI-personer känner trygghet i skolan, högre närvaro samt förbättrade skolprestationer. Utifrån Francis är det därför positivt att Torbjörns undervisning innehåller representationer av homosexualitet, men representationerna är inte oproblematiska eftersom att elever som vill spegla sig i tecknet homosexuell i undervisningen möts av negativa konnotationer genom tecken som fängelse, inte kunna göra karriär samt misshandlad. När undervisning om HBTQI medför negativa diskurser får den ofta ogynnsamma följder för HBTQI-elever (jämför Abbot et al., 2015). I Torbjörns undervisning om homosexuella finns utöver detta en logik konstruerad kring att vi som är normala och vanliga ska lära oss tolerera homosexuella, som är avvikande och ovanliga. Att eleverna genom undervisningen förväntas lära sig acceptera de

homosexuella genom att få kunskap och förståelse om gruppen bidrar motsägelsefullt till utpekande av homosexuella, något som blir till andrafierande (jämför Langmann & Månsson, 2016, s. 83). Det finns alltså flera variabler att väga in som lärare när man ska undervisa om HBTQI och valen man gör har stor betydelse då HBTQI-elever påverkas av dem. Om undervisning tar upp HBTQI, samt hur det tas upp tas upp, innebär stora konsekvenser för HBTQI-elever gällande mobbing, marginalisering, våld, andrafiering, skolprestationer samt avhopp (Francis, 2019, s. 407ff.).

Det andra temat i kapitlet, Analsex, handlar just om undervisning om den sexuella praktiken analsex. Generellt finns inte mycket undervisningsinnehåll om analsex i avhandlingens material. När tecknet analsex är med i undervisningen ges det betydelsen analt samlag med penis, detta trots att det finns många sätt att ha analsex på. Analsex artikuleras i undervisningen genom tecken som äckligt, bakterier, viktigt att byta kondom, båda är med på det, blodkärl som brister samt moraliska betänkligheter. Varför analsex är med så lite i sexualundervisningen är svårt att säga, men de negativa artikulationerna kan utgöra en ledtråd till varför analsex blir så negativt laddat att det ofta inte alls kommer med i undervisningen. Hirst et al. (2023, s. 242) pekar på att analsex är omgivet av sociala, kulturella och historiska stigma, något som också rimligen har att göra med att det exkluderas ur undervisning. Det finns dock skäl att undervisa om analsex. Ett skäl från den här studien är att elever frågar om det när de får chansen att fråga vad de vill. Ett annat är att kondomanvändning för anala samlag bland heterosexuella är lägre än vid vaginala samlag med grund i att man inte kan bli gravid vid anala samlag, det trots att könssjukdomar även smittar analt (McBride & Fortenberry, 2010). Ett tredje är för att motverka bilden av det är män som har sex med män som har analsex när analsex är en vanlig praktik för heterosexuella (McBride & Fortenberrys (2010). Ytterligare ett skäl till att undervisa om analsex är att det kan bidra till en normalisering av att alla män kan mottaga analsex, vilket kan medverka till att motverka könsnormer och de sociala ojämlikheter de upprätthåller (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Tänkvärt i förhållande till undervisning om homosexualitet och analsex är att när undervisningen handlar om säkrare sex och analsex beskrivs analsex på sådant sätt att eleverna förstås som aktiva sexuella subjekt som skulle kunna möta analsex i sina liv. Detta för med sig att sådana som har analsex inte placeras någon annanstans, sådana som har analsex andrafieras inte, såsom ofta sker i undervisning om homosexualitet.

Kapitlets tredje tema; Tjejers och killars lust, utforskar undervisning om tjejers och killars lust i vilken läraren är aktiv i artikulationerna av undervisningens innehåll. I undervisningen som handlar om sexdrive börjar läraren med att artikulera att tjejer och killar har samma sexdrive, en artikulation som minskar heteronormativiteten i det att den minskar *könsdikotomisering* (Lundin, 2011; 2014). Undervisningen innehåller även

artikulationer kring hur kvinnor och män framställs i pornografi, något som benämns stereotyper. De subjektspositioner som uppkommer i undervisningen är främst de som hänger samman med att tjejer och killar har samma sexdrive. I det fjärde temat i kapitlet, Viagra, stake och onani, artikuleras bland annat att Viagra som någonting som är bra för äldre som behöver läkemedlet men något som unga inte ska använda. Kring tecknet onani framträder en diskurs i vilken onani är något neutralt eller positivt. I stort råder dock en diskursiv tystnad kring onani då endast tre av lärarna tar upp det överhuvudtaget. När sexualundervisning inte tar upp onani förloras möjligheter till att undervisningen kan bidra till de positiva följder som onani kan föra med sig gällande både bättre sexuell och generell hälsa (Hogarth & Ingham, 2009, 561ff.; Ingham, 2013, s. 63ff.).

Det femte och sista temat i kapitlet är Undervisning om ett övergrepp. Undervisningen som utforskas i det temat är uppbyggd kring en filmvisning av utbildningsfilmen *Ingen riktig våldtäkt*. Under lektionen framkommer i huvudsak två diskurser; en som innebär att killarna i filmen, de som förgriper sig sexuellt på tjejen i filmen, bär skulden för övergreppen, och en i vilken tjejen i filmen har skuld och ansvar i vad som hänt. Dessa diskurser står i antagonistiskt förhållande till varandra. Mellan dessa diskurser pågår en maktkamp under lektionen eftersom det är makt som genererar alla diskurser (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Det är anmärkningsvärt att sexualundervisning kan innehålla en diskurs i vilken en våldtagen tjej själv har skuld i vad som inträffat. De två diskurserna innehåller subjektspositioner för elever att identifiera sig gentemot. En av dessa positioner öppnar för att det är resonligt att skylla ett sexuellt övergrepp på en tjej som blivit våldtagen. Denna subjektsposition är mycket problematisk eftersom identifikationer med subjektspositioner är knutna till hur subjekt förväntas tala och agera (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 48). I samtalet efter filmen frågar läraren eleverna hur mycket ansvar tjejen som blir våldtagen har för att hon blev det. Denna fråga är mycket problematisk i det att den ger rum för att åsikten att våldtäkterna kunde ha undvikits om tjejen tagit ansvar. Undervisningen riskerar, inte minst genom denna fråga, att få eleverna att tro att alla åsikter och tankar är lika giltiga (jämför Andersson, 2019), vilket inte är fallet då sexualbrott är olagliga. Här är det tänkvärt att frågorna i samtalet efter filmen är kontingenta och därmed kunnat vara helt andra (jämför Laclau & Mouffe, 2014, s. 15). Frågorna hade kunnat inriktas på killarnas ansvar i de olika situationerna, istället för på tjejens ansvar, samt inriktas på hur tjejen kände sig efter övergreppet, istället för bara på hur killarna kände sig efteråt. DeGue et al. (2012) och Schneider och Hirsch (2020) kritiserar undervisning som sätter offers ageranden i centrum i förebyggande arbete kring sexualbrott, såsom sker i undervisningen om ett övergrepp i Margaretas undervisning, eftersom sådan undervisning bortser från förövarens roll. Förfaranden som detta riskerar att förstärka att offer beskyller sig själva

samtidigt som de inte adresserar normer som gör att sexualbrott kan fortsätta ske (DeGue et al., 2012, s. 1213; Schneider & Hirsch, 2020, s. 439f.). Mot slutet av lektionen fokuseras undervisningen dock på förövarna, vilket DeGue et al. (2012) och Schneider och Hirsch (2020) menar är ett mera tidsenligt tillvägagångssätt. I övrigt konstrueras tjejer och killar som tydligt åtskilda kategorier i undervisningen om övergreppet, vilket visar på att undervisningen är heteronormativ (Lundin, 2011; 2014), något som sannolikt bidrar till reproduktionen av den diskurs om tjejers skuld som är tongivande i undervisningen.

Normer i undervisningsinnehåll från lärare

Likt i föregående kapitel, i vilket undervisningens innehåll till stor del kom från elevpositioner, är undervisningen till stor del heteronormativ. I det tidigare kapitlet drogs slutsatsen att heteronormativiteten till stor del kom in i undervisningen genom *elevdiskurser*, vilket i avhandlingen definieras som hur elever tänker och talar med varandra i vanliga fall, utanför lektioner. Även i det här kapitlet syns att undervisningen blir heteronormativ av anledningen att elevdiskurser blir till undervisningsinnehåll, detta bland annat då Torbjörn undervisar om homosexualitet samt när Margareta undervisar om ett övergrepp. Under båda dessa undervisningssekvenser visar läraren en film, varpå elevernas kommentarer under filmen är normativa, inte minst heteronormativa. Undervisningen i det här kapitlet är även heteronormativ när undervisningens innehåll artikuleras från lärarpositioner, men lärarnas artikulationer är mera komplexa i förhållande till heteronormativiteten i elevernas uttalanden i föregående kapitel. Lundins (2011; 2014) ramverk ger till exempel att när Torbjörn undervisar om homosexualitet i början av kapitlet artikulerar han en distinkt *skillnad mellan sexualiteter*, något som bidrar till heteronormativiteten, men på samma gång motverkar Torbjörns artikulationer heteronormativiteten genom att heterosexualiteten inte *upprepas som den önskvärda sexualiteten*. Gällande analsex ses en *könsdikotomisering,* vilken utgör en grundläggande dimension av heteronormativiteten, medan undervisningen som framhåller att tjejer och killar har samma sexdrive tvärtom motverkar *könsdikotomisering.* Undervisningen om sexuella övergrepp bidrar genomgående till heteronormativitet genom sin *könsdikotomisering.* Undervisningsinnehåll från lärare bidrar härmed både till att befästa och motverka heteronormativitet. Anledningen till när undervisning blir heteronormativ när lärare i stor utsträckning artikulerar dess innehåll är att lärare har mött heteronormativitet oräkneliga gånger genom hela livet varför denna norm, som liksom alla diskurser är generad av makt, är stark och övertygande (jämför Foucault, 1980, s. 119; Laclau och Mouffe, 2014, s. 93ff.; Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). När lärare, och elever, har utrymme att artikulera sexualundervisningsinnehåll upprepar de heteronormativitet eftersom de är bekanta med det. Eftersom heteronormativitet precis som alla diskurser

stänger ute kontingenta diskurser (Winther Jørgensen och Philips, 2000, s. 45), känner lärare många gånger inte till andra diskurser än de heteronormativa, varför det är svårt att lära ut annat än heteronormativitet. För att denna reproduktion av diskurser, normer och makt ska upphöra behövs att lärare blir omgivna av andra diskurser än de normativa.

Kapitel 7 – Undervisning från diskurser positionerade inom vetenskap

I avhandlingens empiri finns undervisning i vilken innehållet i den i hög grad är konstruerad utifrån diskurser positionerade inom vetenskap, främst naturvetenskap. Det är främst undervisningsinnehåll som rör naturvetenskap som utforskas i det här kapitlet, något som har sin grund i att det är naturvetenskaper som de lärare som deltar i denna studie har utbildning i samt för att de vetenskaper som har med normer att göra även finns med i kapitel 9. Det här kapitlet är det tredje av tre som utforskar sexualundervisningens innehåll utifrån vilken position det kommer från. I kapitel 5 utforskades undervisningsinnehåll från elevpositioner, kapitel 6 undersökte undervisning konstruerad från lärarpositioner, medan detta kapitel alltså utforskar undervisningsinnehåll från naturvetenskapliga diskurser. Kapitlets tre teman återfinns under rubrikerna; Sex finns, Biologisk och social lust samt Slidkrans och mödomshinna. Temana är valda för att innehållet i undervisningen i dem till stor del är konstruerade från diskurser positionerade inom naturvetenskap.

Sex finns

I detta det första temat i kapitlet är det läraren Ann-Kristins undervisning som utforskas, närmare bestämt Ann-Kristins introduktion av kunskapsområdet sexualundervisning. Sekvensen finns med i det här kapitlet för att läraren Ann-Kristin utgår från diskurser positionerade i naturvetenskap i den. I sekvensen undervisar Ann-Kristin om varför sex och lust finns, innan hon går över till att berätta om kunskapsområdet i stort; vad styrdokumenten säger och vilka områden klassen kommer att arbeta med. Eleverna är koncentrerade och aktiva under sekvensen och det är olika elever som svarar på frågorna, både tjejer och killar. Introduktionen börjar såhär:

- Varför finns sex?

  En elev svarar:

- Det är det naturliga sättet.

  Ann-Kristin ställer en följdfråga:

- För vem?

  En elev svarar:

- För människan ja, men andra organismer?

  Ann-Kristin säger:

- Bakterier har inte sex.

  En elev säger då att:

- Alla djur har sex.

  Ann-Kristin svarar:

- Inte bladlöss.

  En elev säger då att:

- Växter har inte sex.

  Ann-Kristin svarar:

- Jo, vad är det bin gör med blommor? Vad är pollen egentligen?

  En elev svarar:

- Pollen är typ blommornas spermier.

  Ann-Kristin nickar och ställer sedan frågorna:

- Men varför finns det sex? På grund av evolutionen? Men varför är variation bra för evolutionen?

  Ann-Kristin ger lite tankeutrymme och svarar sedan själv:

- Jag ska ge ett drastiskt exempel. Om alla var 140 cm långa, utom en som var 200 cm lång. Han kanske blev mobbad och så för att han var så lång. Och så blir det en översvämning så att vattnet står 170 cm. Om han då parar sig med någon så kan de barnen klara sig bättre än de andra och föra sina gener vidare. För att det ska kunna bli någon avkomma, så många som möjligt, och med så stor variation som möjligt, är det viktigt att vi vill ha sex. Och det är därför som lust finns. Men vi är ju tänkande och kännande människor, så det är ju inte så att vi bara har sex för att föröka oss. Vi har, precis som många andra djur, sex för att vi har lust. Men det är ju viktigt att vi har den här starka lusten så att vi vill föröka oss. Det är för att kunna skapa variation som sex finns. Tänk om jag bara skulle knoppa av mig, då skulle det bli en Ann-Kristin och en Ann-Kristin och en Ann-Kristin och så vidare.

Genomgången avslutas med att Ann-Kristin förklarar vidare om evolutionsmekanismer i korthet för sina elever. Undervisningen inbjuder elever att tänka och tala och är på så sätt interaktiv. Nedan analyseras artikulationerna kring tecknen lust och sex och de subjektspositioner som uppkommer till följd av dessa med hjälp av diskursteori såsom den beskrivs i teorikapitlet.

Genetisk variation, sex och lust

Till att börja med framgår att undervisningssekvensen rör sig kring tecknet sex, sex är det privilegierade tecknet, nodalpunkten. Nodalpunkten sex artikuleras i förhållande till varför sex existerar samt genom vilka typer av organismer som har sex; människan, djur, blommor, samt genom vilka som inte har sex; bakterier och bladlöss. Efter detta artikuleras nodalpunkten sex genom tecknen evolution och variation, varpå ett exempel och en förklaring kring den genetiska variationens vitala betydelse för evolutionen ges. Ann-Kristin kopplar samman tecknet lust till artikulationen av sex, vilket ger logiken; lust finns för att sex ska kunna finnas och sex finns för att genetisk variation ska finnas. Ann-Kristins undervisning här rör sig inom en och samma diskursiva logik, inga antagonister eller diskursiva spänningar finns. Denna logik ryms i en naturvetenskaplig diskurs, mera specifikt en evolutionsbiologisk diskurs. Ann-Kristin uppehåller sig kring att människan har stark lust; människan har stark lust för att vilja ha sex, vilket förklaras höra samman med evolutionen. Med andra ord kan detta beskrivas som att lust har selekterats fram. Utöver detta framhåller Ann-Kristin att människan, och många andra djur, har sex för att vi har lust. Den starka lust som Ann-Kristin beskriver artikuleras inte genom varken heterosexualitet, heterosexuella sexuella praktiker, binär könsuppdelning, cispersoner, funktionsvariationer eller tvåsamhet. Istället artikuleras lust kort och gott som något starkt som driver människan till sexuella aktiviteter generellt, både sådana som *inte* leder till reproduktion och sådana som gör det. Både sexuella praktiker som *inte* kan ge avkomma, och sådana som kan göra det, förklarar Ann-Kristin alltså genom lusten, som i sig uppkommit genom evolutionen. På så sätt visar Ann-Kristin att alla sätt att ha sex på som har med lust att göra kan förstås inom en naturvetenskaplig diskurs genom att lust selekterats för genom evolutionen. Ann-Kristins sätt att använda naturvetenskapliga diskurser, från biologi och mera specifikt evolutionsbiologi, kring tecknet sex i sekvensen privilegierar inte den vanliga och ofta förgivettagna betydelsen av tecknet som omskrevs i föregående kapitel; heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt (jämför Svendsen, 2012, s. 402). Med andra ord använder Ann-Kristin vad som artikuleras som kunskaper inom biologi, kring tecknen sex och lust, till att bryta den vanligen förgivettagna betydelsen av tecknet sex. Det sätt på vilket Ann-Kristin använder diskurser från biologi här, alltså Ann-

Kristins *biologibruk*, ger att hennes elever erbjuds lära sig att lust är något starkt som selekterats för genom evolutionen, samt något som kan men inte behöver kunna ge avkomma. Ann-Kristins användning av biologi kring tecknen lust och sex, hennes biologibruk, för med sig att undervisningen kring dessa två tecken inte blir heteronormativ, något som blir tydligt om Lundins (2011; 2014) ramverk appliceras på undervisningssekvensen. I undervisningen kring tecken lust och sex upprepas inte heterosexualitet mera än någon annan, det vill säga att det inte sker någon *upprepning av önskvärdhet,* det finns ingen *könsdikotomisering* eller *skillnadsgörande av sexualiteter* och slutligen förväntas inte heterosexualitet mera andra sexualiteter.

Inga specifika subjektspositioner förekommer i undervisningssekvensen och viet i den syftar till vi människor, varför undervisningen kan sägas vara inkluderande. Undervisningssekvensen blir även inkluderande kring olika sätt att ha sex på eftersom lusten inte kopplas samman med cispersoners heterosexuella sexuella praktiker. Att sexuell lust framställs som någonting som alla har i sekvensen kan dock föra med sig förväntningar på att man ska vara sexuell även om man inte känner att man är det. Sociala förväntningar på att alla ska vara sexuella är problematiska, särskilt för personer som saknar sexuell lust (Junkala, 2023, s. 62f.; Kim, 2011, s. 485). Utöver detta kan det implicita budskapet om att sex är det naturliga sättet att få barn på för människan, som kommer från en elev, verka exkluderande mot andra sätt att få barn på. I nästa tema fördjupas Ann-Kristins undervisning om lust.

Biologisk och social lust

I kapitlets andra tema, som följer här, undervisar Ann-Kristin om biologisk och social lust. Undervisningen börjar med att Ann-Kristin genomför en övning som går ut på att hennes elever gruppvis ska diskutera ”likheter och skillnader mellan killars och tjejers lust, både biologiskt och socialt”. Som underlag till sina diskussioner har eleverna dels föreläsningen om lust som beskrevs i föregående tema ovan, dels tidigare undervisning om begreppet normer,[32] och dels ett radioprogram från Utbildningsradion om lust beskrivet genom diskurser positionerade inom naturvetenskap, på engelska, som klassen ska lyssna till innan diskussionsuppgiften påbörjas. Ann-Kristin uppmanar eleverna att lyssna noga efter skillnaden mellan pojkars och flickors sexdrive i radioprogrammet.

[32] Med normer åsyftas här hur tecknet normer artikuleras i Ann-Kristins undervisning, vilket bland annat innefattar att normer beskrivs som socialt konstruerade. Det är alltså inte det teoretiska begreppet normer som beskrivs i teorikapitlet som avses här. Ann-Kristins undervisning om normer utforskas i kapitel 9.

Under radioprogrammet skriver Ann-Kristin följande ord på tavlan när de nämns under programmet: Horny = kåt/upphetsad, Feromones = flyktiga luktämnen, Cortex = hjärnbark, Aroused = upphetsad samt Genitals = könsorgan. Hon förklarar också att det är meningen att eleverna utöver den information de fått under lektionen också kan ta upp annan information som de har hört eller sådant de tänker själva. Under gruppdiskussionerna lyssnar jag på en grupp. I gruppens samtal utgår eleverna dels från Ann-Kristins föreläsning om lust, dels från vad de har hört i programmet, och dels från exempel ur sina egna liv. När tiden är ute bryter Ann-Kristin diskussionerna för att sammanfatta tillsammans med hela klassen. Utifrån elevernas förslag skriver hon följande tabell på tavlan:

Tabell 1. Informanten Ann-Kristins tabell om likheter och skillnader gällande lust hos tjejer och killar som skrevs på tavlan under hennes lektion som rörde biologisk och social lust.

Likheter	Skillnader
Hjärnan ger signal till kroppen	Skapas av samhälle
Testosteron styr	Tjejer uppmuntras inte till sex
Orgasm lika lätt	Tjejer ska sätta kärlek framför sex
Könsorgan påverkas innan de vet om det	Killar tränar på sexuella aktiviteter mera (onanera)
Lika kåta	Killar mera testosteron
Kan påverka hur man uttrycker sin sexualitet	Killar ska vara mera sexuella (social konstruktion)
Klädsel	Killar mera socialt uppmuntrade
Vill ha sex	Uppfostras olika
Upphetsade på samma sätt (biologiskt)	Ok för killar att ha sex med många
	Ser olika på sex
	Tjejers sex kopplat till skam

Ann-Kristin säger sedan:

- Vilken jättefin sammanfattning det här blev, och frågar sedan om det är någon som vill säga en generell sammanfattning?

En tjej får ordet och säger:

- Att vi är biologiskt lika men att samhället och uppfostran gör så att vi tror att vi är olika.

Ann-Kristin fyller i att:

- Översiktligt är vi väldigt lika varandra biologiskt, det är egentligen bara en enda gen som skiljer oss åt. I tonåren kan det vara lite skillnad på så sätt att killar tänker på sex lite oftare. Senare i livet är skillnaderna små vilket beror på att känsligheten för testosteron är större hos kvinnor än hos män.

Grupperna verkar överlag engagerade i sina samtal och det är många elever som kommer med förslag till vad Ann-Kristin ska skriva på tavlan under genomgången. Efter denna del av undervisningen håller Ann-Kristin en genomgång om hjärnan och dess kopplingar till lust. I det följande analyseras undervisningssekvensen med diskursteori.

Biologiska likheter och sociala skillnader

Artikulationerna kring tjejers och killars lust är relaterade till både biologi och sociala faktorer. Den del av undervisningsinnehållet som artikulerar *likheter* mellan tjejers och killars lust har till stor del utgångspunkt i biologidiskurser genom artikulationerna; hjärnan ger signal till kroppen, testosteron styr, orgasm lika lätt, könsorgan påverkas innan de vet om det, lika kåta, vill ha sex samt upphetsade på samma sätt (biologiskt). Ann-Kristin nämner även biologiska likheter med små skillnader; att endast en gen skiljer könen åt samt att det i tonåren kan vara lite skillnad på så sätt att killar tänker på sex lite oftare. En likhet mellan tjejers och killars lust med utgångspunkt i det sociala nämns; att man kan påverka hur man uttrycker sin sexualitet. Med andra ord minskar Ann-Kristins undervisning här föreställningen om att det finns två biologiskt från varandra skilda kön genom att lyfta fram biologiska likheter. Omvänt har den del av undervisningsinnehållet som artikulerar *skillnader* mellan tjejers och killars lust främst sin utgångspunkt i det som i undervisningen omnämns socialt; skillnader skapas av samhället och för att tjejer och killar uppfostras olika. Sociala skillnader mellan tjejers och killars lust artikuleras genom; att killar ska vara mera sexuella (social konstruktion), att tjejer inte uppmuntras till sex, att killar blir mera socialt uppmuntrade, att tjejer ska sätta kärlek framför sex, att det är ok för killar att ha sex med många, att tjejers sex är kopplat till skam, att tjejer och killar ser olika på sex samt att killar tränar mera på sexuella aktiviteter. En skillnad som beror på biologi nämns; att killar har mera testosteron. Sammanfattningsvis artikuleras likheter mellan tjejers och killars lust genom tecken från en diskurs hemmahörande i biologi, medan skillnader mellan tjejers och killars lust artikuleras genom tecken som hör samman med kultur, samhälle och sociala konstruktioner. Att skillnaderna mellan tjejers och killars lust inte artikuleras med tecken från biologidiskurser medför att argument för att skillnader mellan tjejers och killars lust beror på biologiska skillnader inte stödjs av undervisningen. Undervisningen stödjer snarare argument för att skillnader mellan tjejers och killars lust har med sociala eller samhälleliga konstruktioner att göra. Som nämnt har Ann-Kristin undervisat om normer innan den aktuella undervisningssekvensen. Eleverna blev då erbjudna att lära sig att normer hänger samman med samhället och sociala konstruktioner. Genom att eleverna har med sig att normer har med samhälle och

sociala konstruktioner att göra från tidigare uppkommer under lektionen som citatet ovan kommer ifrån kopplingen att skillnader mellan tjejers och killars lust i sin tur har med normer att göra. Med detta undervisningsförfarande använder Ann-Kristin diskurser från biologi till att synliggöra normer kring tjejers och killars lust. På så sätt finns ett *biologibruk* i undervisningssekvensen som visar att diskurser hemmahörande i naturvetenskap och biologi inte står i antagonistiskt förhållande till normkritisk pedagogik, detta om man med normkritisk pedagogik menar undervisning som utmanar makt och normer (jämför Björkman et al., 2021, s. 180; Planting-Bergloo, 2023, s. 13). I sekvensen finns ingen antagonistisk spänning mellan diskurser hemmahörande i biologi och diskurser i vilka uppdelningen i två från varandra skilda kön kritiseras.

I den här undervisningssekvensen får nodalpunkterna tjej och kille delvis andra och därtill flera kringliggande betydelsebärande tecken än i tidigare kapitels artikulationer av dessa tecken, något som det finns flera anledningar till. En grund är att uppgiften som eleverna får i undervisningssekvensen är både specifik och komplex. En fråga från kapitel 5 att jämföra uppgiften här med är till exempel ”Fördomar mot tjejer. Kan flickor uppföra sig som pojkar utan att förlora ryktet?”. Uppgiften i sekvensen ovan är mera specifik i det att det är beskrivet vad den ska handla om; ”likheter och skillnader mellan killars och tjejers lust, både biologiskt och socialt”. Den är mera komplex genom att den innebär att eleverna ska inkludera mer än en dimension i sina diskussioner. En annan grund till att artikulationerna av tecknen tjej och kille är mångsidiga i sekvensen är att eleverna uppmanas använda det undervisningsinnehåll som de fått av Ann-Kristin innan de påbörjar sina diskussioner, det vill säga Ann-Kristins föreläsning om lust, radioprogrammet som klassen precis lyssnat till, samt det eleverna på en tidigare lektion erbjudits lära sig om normer. På grund av att eleverna har tillgång till detta som underlag för sina samtal återfinns undervisningsinnehållet till stor del i vetenskapliga diskurser. Utan detta hade undervisningsinnehållet riskerat att främst, som tidigare, bestå i hur elever talar med varandra, i elevdiskurser. Ann-Kristins förfarande att ge sina elever underlag från vetenskapliga diskurser innan eleverna diskuterar sinsemellan styr till stor del både vilka tecken som ska vara med under samtalen samt hur de artikuleras, trots att Ann-Kristin välkomnar elevernas tankar. När eleverna börjar samtala i grupper är många betydelser av tecknen redan artikulerade vilket för med sig att artikulationerna av tecknen i undervisningen inte tillåts styras av vad elever tyckte och tänkte innan lektionen började, utan av vad de tillgodogjort sig under den. Ann-Kristins tillvägagångssätt i undervisningssekvensen kan även beskrivas som att makten som genererar de diskurser som syns i undervisningen stängt ute andra kontingenta diskurser rörande tjejers och killars lust, såsom de många gånger normativa elevdiskurserna kring till exempel att killar ska ha sex med många för att få status. Undervisningen

reproducerar därmed inte det vanliga, normala och förgivettagna diskurserna, den reproducerar inte de normer som ofta finns i elevers vardagliga tal (jämför Martinsson och Reimers, 2020, s. 10ff.).

Elevers identifikationsmöjligheter

Undervisningssekvensen ovan utgör en del av det diskursiva nät som elever kan identifiera sig genom, inte minst gällande tecknen tjej och kille. Hur nodalpunkterna tjej och kille artikuleras påverkar hur subjektspositionerna tjej och kille konstrueras, vilket i sin tur påverkar hur elevsubjekten kan identifiera sig själva genom undervisningsinnehållet. Undervisningsinnehållet i denna del av Ann-Kristins undervisning möjliggör för eleverna att identifiera sig med subjektspositioner som i stort innebär att tjejers och killars lust är biologiskt lika, bland annat genom artikulationerna; att tjejer och killar är lika kåta, att de får orgasm lika lätt, att de vill ha sex samt att de blir upphetsade på samma sätt (biologiskt). Subjektspositioner som uppkommer i undervisningssekvensen som skulle kunna vara problematiska för elever att identifiera sig genom är bland annat; att killar ska vara mera sexuella, att det är ok för killar att ha sex med många, att killar tränar mera på sexuella aktiviteter (onani), att tjejer ska sätta kärlek framför sex samt att tjejers sex är kopplat till skam. I det sammanhang som undervisningssekvensen återfinns inom har eleverna dock givits artikulationer att utgå ifrån när de tolkar och förstår undervisningens innehåll. Med andra ord har eleverna redan innan de möter dessa påståenden mött undervisningsinnehåll som gjort dem förberedda att förhålla sig kritiskt till artikulationerna. Det som gjort eleverna förberedda på att tänka analytiskt är att de erbjudits artikulationer om vad rörande tjejers och killars lust som är biologiskt, att de erbjudits förståelsen att skillnader mellan tjejers och killars lust i stor utsträckning skapas av samhället och olika uppfostran, samt att de tidigare fått undervisning om normer. Genom detta kan elever som tagit till sig undervisningens innehåll dra slutsatsen att ett påstående som att ”killar ska vara mera sexuella” inte har någon biologisk grund. Om de tagit till sig undervisningen förstår de även att påståendet har en samhällelig och social grund, det som i undervisningen omnämns en social konstruktion, samt att påståendet har med normer att göra. Om normer har eleverna tidigare fått veta att de skapas av bland annat media. Det att eleverna erbjudits lära sig biologiska likheter mellan tjejers och killars lust, samt att beskrivna skillnader mellan tjejer och killar är konstruerade, påverkar troligen elevernas identifikationer med de subjektspositioner som undervisningsinnehållet erbjuder. Om en tjej som till exempel upplever skam för att hon vill ha mycket sex, eller inte vill sätta kärlek framför sex, har hon genom undervisningen erbjudits lära sig att den skammen har att göra med

samhället och sociala omständigheter. På motsvarande sätt erbjuder undervisningsinnehållet killar förståelsen att de förväntningar de kan känna kring att de ska ha sex med många kan förklaras som skapat socialt och av samhället. På så sätt motverkar undervisningen identifikationer som kan leda till svåra känslor och press på att vara på ett visst sätt.

Sett till hela Ann-Kristins sexualundervisning finns en bredd av representationer för elever att spegla sig i, något som framgår i detta kapitel och i det första temat i kapitel 9 där Ann-Kristins undervisning om normer utforskas. Ändå finns en poäng med att lyfta fram att det i denna sekvens, som har med lust att göra, inte finns andra representationer än tjej och kille. Att endast subjektspositionerna tjej och kille artikuleras i förhållande till lust för med sig att elever med andra identifikationsbehov än identifikation med positionerna tjej och kille, och som känner lust, blir exkluderade ur undervisningsinnehållet, såsom intersex och olika transidentiteter.

Att motverka heteronormativitet med biologibruk

Den av delarna i Lundins (2011; 2014) ramverk kring heteronormativitet som är mest central i relation till temat biologisk och social lust är den som har med kön och genus att göra; *könsdikotomisering.* I denna del av ramverket undersöks åtskillnader mellan kvinnor och män, vilken är en grundläggande del av heteronormen. Tidigare i det här temat framkom att skillnader mellan tjejers och killars lust artikulerades genom tecken som har att göra med kultur, samhälle och sociala konstruktioner, medan likheter mellan tjejers och killars lust artikulerades med tecken från en diskurs hemmahörande i biologi. Ann-Kristins undervisning motverkar genom detta bilden av att tjejer och killar är biologiskt olika när det kommer till sexuell lust, vilket kan beskrivas som att undervisningen inte stadfäster en dikotomisering av kön. Å andra sidan kan man argumentera för att själva idén att samtala jämförande om tjejers och killars lust befäster bilden av tjejer och killar som olika varandra. Utöver det förstärks bilden av att det finns *två* kön då intersex och transidentiteter inte nämns. Gällande den delen av undervisningen som framhåller tjejer och killar som lika varandra biologiskt kan ändå sägas att den inte medverkar till ökad heteronormativitet enligt den del av Lundins ramverk som har med dikotomisering av kön att göra. Lundin (2014, s. 384) framhåller att de olika delarna av ramverket inte ska användas som fasta kategorier utan som processer som tillsammans etablerar maktrelationer, varför även övriga delar av ramverket beskrivs i korthet: I undervisningssekvensen upprepas ingenting som mest önskvärt, till exempel heterosexualitet, (*upprepning av önskvärdhet*), ingen uppdelning mellan olika sexualiteter, till exempel heterosexualitet och homosexualitet, finns med (*skillnadsgörande av sexualiteter*), och vissa relationer förväntas inte mera än andra

relationer, till exempel heterosexuella parrelationer (*hierarkisering av positioner*). Genom detta framträder en bild av att Ann-Kristins undervisning om lust på flera plan inte är heteronormativ samt att detta hör samman med när likheter mellan tjejers och killars lust artikuleras som biologisk, medan skillnader artikuleras som grundade i kultur, samhälle och sociala konstruktioner. Ann-Kristins sätt att använda diskurser positionerade inom biologi är inte heteronormativt, det vill säga att Ann-Kristins *biologibruk* inte är heteronormativt. Junkala et al. (2022, s. 533) understryker att en nyckel för att dekonstruera essentialistiska antaganden om binärt kön är att framhålla likheter mellan mänskliga kroppar när det gäller pubertet, något som Ann-Kristin kan sägas göra.

Slidkrans kontra mödomshinna

Under detta det tredje och sista temat i kapitel 7 undervisar Jenny om slidkransen. Lektionen är inordnad i det här kapitlet för att undervisningsinnehållet från läraren ingår i en naturvetenskaplig diskurs. I intervjun efter Jennys sexualundervisning berättar Jenny att ett tillfälle har berört henne extra mycket; lektionen om slidkransen. Jag blev också berörd av den lektionen och vi talar under intervjun om vad det var som hände. Lektionsupplägget var att Jenny skulle visa filmen *Myten om mödomshinnan*[33] som sakligt och inom en naturvetenskaplig diskurs förklarar att det inte finns någon mödomshinna, att den är en myt, att det dock finns något som heter slidkrans men att den inte täcker slidan, samt att det därför endast är ca 20 procent av ciskvinnor som blöder första gången de har penetrerande vaginalt sex. Under filmen blir det mycket stökigt bland eleverna, stämningen är närmast aggressiv. Eleverna ropar ut kommentarer under filmen:

> Kille:
>
> - Hon gillar att bli spräckt.
>
> En annan kille:
>
> - Jo, jo, jo, det kan man.
>
> Den senare kommentaren syftar på förklaringar från läraren kring att det inte går att se på en person med vagina om den har haft penetrerande sex. Jenny

[33] Filmen *Myten om mödomshinnan,* från 2011, är producerad av Lotta Ekelund för UR, utbildningsradion. I dokumentären, vars syfte är att utbilda om slidkransen samt förmedla att mödomshinnan inte finns, utforskas var myten om mödomshinnan kommer ifrån, vad den får för konsekvenser samt varför den lever vidare. Filmen finns inte längre på UR, men finns att se på https://vimeo.com/113214805 (27 maj 2024).

väljer på grund av den stökiga stämningen att stänga av filmen mitt i och håller istället en interaktiv föreläsning om slidkransen. Samtalet mellan Jenny och eleverna rör sig mellan olika ämnen men uppehåller sig främst vid huruvida det är möjligt att se på en slida om personen med den haft penetrerande sex. Jenny menar att det inte är möjligt eftersom slidan är töjbar, så töjbar att man till och med kan föda barn med den. Eleverna står på sig och menar att det är möjligt. Jenny fortsätter med att utifrån filmen berätta att det på grund av att 80% av kvinnor inte blöder vid första samlaget finns plastikkirurger som syr stygn vid slidmynningen för att kvinnor ska blöda vid fösta samlaget, samt att dessa kirurger tar bra betalt för detta. Hon berättar, även detta från filmen, att en annan möjlighet för kvinnor att få det att verka som att de blöder är att stoppa in en kycklinglever i slidan. En kille kommenterar detta med att säga:

- Min fru kommer att vara en av de 20 procenten.

En annan kille frågar:

- Om tjejen blöder ändå, vad kan det bero på?

Jenny svarar att:

- Ifall man blöder eller inte har mest att göra med om man är upphetsad eller inte.

Lektionen fortsätter med att Jenny frågar klassen hur det kan komma sig att myten finns kvar:

En kille svarar:

- Behålla sin värdighet. Inte sälja sig.

En annan kille:

- Man vill behålla sin heder, behålla sin tradition.

Eleverna frågar sedan Jenny frågor som inte har med slidkrans och mödomshinna att göra ända tills den enda tjejen som är närvarande under lektionen utropar:

- Alltså inse fakta! Man kan inte ändra på världen så lätt! Du kan inte stå här framför elva elever och tro att du kan ändra på någonting!

Tjejens utrop syftar på lektionsinnehållet om slidkransen. I observationsanteckningarna står det att hon är arg samt att ”En sorts ilska låg över hela lektionen idag. Det var precis som att detta ville de inte ta till sig, så var det bara.”. Efter utropet ebbar lektionen ut. Jennys undervisningsplan var att eleverna genom att titta på en film skulle erbjudas undervisningsinnehåll om slidkransen grundat i forskning som givit upphov till naturvetenskapliga diskurser, något som i den här avhandlingen omnämns *biologibruk*.

Lärarens intension var således inte att en diskussion om huruvida mödomshinnan finns eller inte skulle äga rum under lektionen. Men när elevernas bild av mödomshinnan kraftigt utmanades resulterade undervisningen ändå i en affektfylld diskussion om just detta, i vilken några elevsubjekt protesterar mot det undervisningsinnehåll som läraren framfört. Jenny verkar förvånad över hur lektionen blev och efter lektionen talar jag och Jenny om vad som hänt under den eftersom den har varit så affektiv. Jenny säger bland annat att det ändå framkom att eleverna, vissa, inte tyckte att det var ok att ta pengar för den nämnda operationen. När vi återkommer till den här lektionen den andra intervjun går samtalet såhär:

> (Lee) Är det något speciellt tillfälle som har berört dig under den här sekvensen?
>
> (Jenny) Ja, det är ju det som vi har pratat om när vi pratade om myten om mödomshinnan, och tjejen i klassen säger liksom att; det spelar ingen roll vad du säger, det kommer inte att göra någon skillnad, du kan inte förändra någonting liksom, den kommer ändå att finnas kvar. Det kändes ju lite tråkigt (skratt) att de har den inställningen. Jamen att jag alltså… ja tråkigt att halva befolkningen på jorden ska liksom på något sätt, jamen liksom, inte ha rätt till sin sexualitet bara för att några har hittat på att det finns någonting som liksom att man kan se om man är oskuld eller inte. Jag tycker det är, ja jag vet inte, det känns jättedeprimerande. Så.
>
> Lite senare i intervjun:
>
> (Jenny) Ja men man kanske… tycker att det är provocerande. Man kanske, alltså det har jag hört från andra; att tjejer till exempel vill inte att killar ska veta att mödomshinnan är en myt, för då har de inget, liksom ingenting att säga som; nej jag vill inte ha sex med dig för att jag måste spara min mödomshinna tills jag gifter mig. Då har de inte det argumentet kvar längre, och då har de liksom inga argument till att inte ha sex.
>
> (Lee) Och då tänker du, i förhållande till din undervisning så tänker du?
>
> (Jenny) Ja men men att då kanske man tycker att, jamen att, att detta liksom inte ska spridas. Jag vet inte. Fast jag vet inte, men killarna, men killarna verkar också liksom tycka lite att; fast min tjej hon kommer blöda, så, för hon kommer vara ren. Har du inte hört någonting som jag har sagt (skratt)?

Jenny verkar förvånad och ledsen över elevernas uttalanden och inställning. I analysen nedan, som är grundad i diskursteori, teori om makt samt i tidigare forskning, utforskas de diskursiva strukturerna kring slidkrans och mödomshinna, vilka möjligheter dessa konstruktioner öppnar för eleverna att identifiera sig gentemot undervisningens innehåll, samt hur eleverna blir motiverade att vidmakthålla bilder av mödomshinnan.

Antagonism mellan slidkrans och mödomshinna

Att Jenny blir förvånad över elevernas motstånd mot det undervisningsinnehåll som presenteras under lektionen har sannolikt att göra med att Jenny och eleverna befinner sig i två olika diskursiva sammanhang. I den ena diskursen, den naturvetenskapliga och medicinska diskursen som Jenny befinner sig i, är slidkrans det centrala och privilegierade tecknet. Det är denna diskurs Jenny förmedlar genom sin undervisning och sitt biologibruk under lektionen. I den andra diskursen, den diskurs som artikuleras av elever, är mödomshinna istället det privilegierade tecknet. De båda privilegierade tecknen är också flytande signifikanter eftersom de är centrala i de två antagonistiska diskurser som konkurrerar om utrymme under lektionen; den kring slidkrans och den kring mödomshinna. Omgivande tecken som fyller den flytande signifikanten slidkrans med betydelse inom den naturvetenskapliga diskursen under lektionen är; att den inte täcker slidan likt en hinna, att endast ca 20 % av kvinnor blöder vid första penetrerande samlaget, samt att mödomshinnan är en myt. De omgivande tecknen som fyller den flytande signifikanten mödomshinna med betydelse är; att det är möjligt att se på en vagina om personen som bär den har haft penetrerande sex eller inte, samt att kvinnor blöder vid första samlaget. Tecknen behålla sin värdighet, inte sälja sig, behålla sin heder samt behålla sin tradition är därtill associerade med tecknet mödomshinna. Ett sätt att förstå vad som händer under lektionen är att se det genom Foucaults beskrivning av makt. I en sådan förståelse är det makt som producerar och framkallar diskurser, och där makt förekommer finns alltid motstånd (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Under den här lektionen syns elevers motstånd mot makt genom att de överröstar diskursen kring slidkransen och ger den mindre utrymme; eleverna överröstar makten i Jennys naturvetenskapliga diskurs, Jennys biologibruk. Makt genererar även elevernas alternativa diskurs, den om mödomshinnan. Makt genererar både diskursen kring slidkransen och diskursen kring mödomshinnan, varför ett sätt att förstå lektionen på är att det pågår en aktiv maktkamp mellan de två antagonistiska diskurserna under den.

I intervjun efter Jennys sexualundervisning talar Jenny om att hon velat erbjuda eleverna undervisningsinnehåll kring slidkransen för att halva befolkningen, kvinnor, bör ha rätt till sin sexualitet och inte fråntas denna på grund av att några har hittat på att det finns någonting som gör att det går att se huruvida personer med vagina är oskuld eller inte. Jenny verkar vara osäker på hur eleverna tagit emot detta då hon i slutet av intervjusekvensen ger uttryck för att eleverna kanske inte har hört vad hon har försökt lära ut. En anledning till att Jenny känner sig osäker på vad eleverna tagit med sig kan vara att undervisningsinnehållet blev en blandning av de två ovan beskrivna diskurserna, varför det inte blir tydligt vad eleverna erbjudits lära sig. Å ena sidan erbjuds eleverna det naturvetenskapliga innehåll som består av det som Jenny artikulerar, delvis med hjälp av filmen. Å andra sidan erbjuds eleverna de delar av

undervisningsinnehållet som flera elever bidrar med. De delar av undervisningens innehåll som elever artikulerar liknar det som framgick av kapitel 5; att undervisning i vilken elever uttrycker sina tankar och åsikter ger undervisningsinnehåll som reproducerar det eleverna tyckte och tänkte innan lektionen ägde rum. Det Jenny funderar över i intervjun, om eleverna hört vad hon sagt, går inte att svara på utifrån avhandlingens material. Vad som dock går att säga är att undervisningens innehåll inte bara inneburit reproducerande av de elevdiskurser som innefattar mödomshinnans existens, detta på grund av att Jennys artikulationer kring slidkrans är en stor del av lektionens samlade innehåll. Det går också att dra slutsatsen att om läraren hade använt en undervisningsstrategi som påbjudit elevsubjekten att uttrycka sina tankar och hållningar, och inte själv ansvarat för att artikulera tecken från naturvetenskapliga diskurser, hade diskursen kring mödomshinnan troligen uteslutande reproducerats. Utöver detta finns två elevuttalanden som talar för att elever fick förståelse för slidkransen under lektionen; ”Min fru kommer att vara en av de 20 procenten.”, samt killen som frågar ”Om tjejen blöder ändå, vad kan det bero på?”. Dessa uttalanden utgår från förståelsen att de flesta tjejer inte blöder första gången de har penetrerande vaginalt samlag, vilket synliggör att dessa två elever tänker utifrån att mödomshinnan inte existerar. Med andra ord talar dessa två elever inom den naturvetenskapliga diskurs som Jenny framför i sin undervisning. Utöver detta är Jenny tydlig med vilka av de artikulationer som förekommer under lektionen som skolan står bakom. Jenny både stoppar filmen och säger till klassen på skarpen i de fall då det uppstår artikulationer som inte är i linje med läroplanens värdegrund. Hon är likt Torbjörn i kapitel 6 genom tillsägelserna tydlig med att elevdiskursen inte ska ta över artikulationerna i undervisningsinnehållet.

Elevers identifikationer i undervisning om slidkrans och mödomshinna

Under den här lektionen utgör elevers tal en betydande del av undervisningens innehåll trots att läraren inte bjudit in eleverna att tala, åtminstone inte under filmvisningen. En relevant fråga i förhållande till det är varför eleverna i så hög grad medverkar i undervisningens artikulationer trots att de inte är inbjudna av läraren att tala. Ett sätt att finna svar på den frågan är att utforska vilka subjektspositioner som uppkommer i undervisningen då dessa kan påverka och motivera elevsubjektens ageranden och tal. Lektionen erbjuder till en början, och under filmen, endast subjektspositioner som har med slidkransen att göra. Makten som genererar diskursen kring slidkransen utesluter då de kontingenta subjektspositioner som har med mödomshinnan att göra. När undervisningen exkluderar diskursen kring mödomshinnan, och därmed

subjektspositioner som har med mödomshinnan att göra, blir eleverna motiverade att generera en diskurs i vilken tecknet mödomshinna är ett priviligierat tecken, en diskurs som rymmer positioneringar relaterade till mödomshinnan. Elever genererar enligt detta resonemang diskursen kring tecknet mödomshinna för att de är motiverade att identifiera sig med för dem relaterbara och viktiga subjektspositioner. I kapitel 6 beskrivs hur elever utropar meningar som utgör avstånd till filmens innehåll, avstånd till bögarna som filmen handlar om, för att skapa heterosexuella subjektspositioner för dem själva att identifiera sig med. På motsvarande sätt skapar eleverna under visningen av filmen om slidkransen subjektspositioner som de vill identifiera sig med. Under filmen utgörs detta bland annat av uttalandena; ”Hon gillar att bli spräckt.” och ”Jo, jo, jo, det kan man.” (utropen syftar på förklaringar kring att det inte är möjligt att se på en person med vagina om den har haft penetrerande sex). Att motsäga att slidkransen finns, för att istället framhålla att kvinnor blöder vid första vaginala samlaget, öppnar upp möjligheter för eleverna att identifiera sig genom subjektspositioner som medger att man kan se på en person om den har haft vaginalt penetrerande sex eller inte. Under lektionen framkommer fyra positioner rörande slidkransen och mödomshinnan. Diskursen i vilken slidkransen är central, den medicinska som läraren står för, rymmer subjektspositionerna att det *inte går att se* på en person med slida om den har haft penetrerande vaginalt sex, samt att en som vill ha sex med denna person, och kanske gifta sig med den, *inte kan veta* om den har haft vaginalt penetrerande sex. Den andra diskursen, den som flera elever vill hålla fast vid och som tillförs undervisningssinnehållet av elever, rymmer motsatta subjektspositioner. I denna diskurs återfinns subjektspositionen att *det går att veta* om en person med slida har haft penetrerande sex. Som en följd av denna subjektsposition finns positionen att en som vill ha sex med en sådan person, och kanske gifta sig med den, *kan veta* om den tidigare har haft vaginalt penetrerande sex. De subjektspositioner som undervisningen skulle innehållit om eleverna inte själva presenterat undervisningsinnehåll är alltså endast de som hör samman med den naturvetenskapliga diskursen. Med andra ord har Jenny endast presenterat att det inte går att se på en person med slida om den har haft penetrerande vaginalt sex, en subjektsposition möjliggjord genom en naturvetenskaplig diskurs. Den andra subjektspositionen, den som hänger samman med att det går att veta att en person med slida har haft penetrerande sex, kommer från eleverna. Att denna subjektsposition blir en möjlig position för eleverna att identifiera sig med beror på att eleverna tar upp den och gör den till en del av undervisningens innehåll.

Enligt resonemanget ovan konstruerar alltså elever diskursen kring tecknet mödomshinna för att de är motiverade att identifiera sig med för dem relaterbara och viktiga subjektspositioner. Varför möjligheten att identifiera sig med subjektspositioner i diskursen kring mödomshinnan är angelägen för eleverna är svårt att säga, men rimligt

är att det har att göra med de kulturella sammanhang som eleverna lever i och de diskurser som finns där. Elevernas svar på Jennys fråga om varför de tror att myten om mödomshinnan lever kvar utgör förslag på svar på varför undervisningen om slidkransen och mödomshinnan framstår som så viktig, svaren löd; behålla sin värdighet, inte sälja sig, behålla sin heder samt behålla sin tradition. Dessa svar vittnar om att de elever som artikulerat diskursen kring mödomshinnan åtminstone delvis befinner sig i miljöer där det är viktigt att behålla sin värdighet, heder och tradition. För att få en bild av varför det var av vikt för eleverna att artikulera diskursen om mödomshinnan behövs insyn i hur de kulturer som eleverna befinner sig i ser ut, något som forskning i vilken tonåringar som är uppvuxna i miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte betyder mycket intervjuas. Cinthio (2015), som har gjort just en sådan studie, undersöker hur unga i miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte navigerar mellan motstridiga sanningar, påståenden och förståelser kring begreppen mödomshinna och oskuld.[34] I sin studie framhåller Cinthio (2015) att det är viktigt att förstå betydelserna av att vara uppvuxen i miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte betyder så mycket. Ur avhandlingens empiri går inte att utläsa vilka rötter specifika elever har, men utifrån vad de säger under lektionen är det rimligt att fynd från Cinthios studie utgör adekvata tolkningsmöjligheter för att berika förståelsen av vad som äger rum under Jennys lektion om slidkransen. Innan informanterna i Cinthios studie fick undervisning om slidkrans och mödomshinna i skolan hade majoriteten av dem en förståelse av oskulden som ett annat uttryck för mödomshinnans membran. Bilden av mödomshinnan var att det är en sorts hinna som kommer att slitas sönder vid första samlaget, vilket orsakar en blödning som tjänar till att bevisa att flickan eller kvinnan behållit sin oskuld fram till dess (Cinthio, 2015, s. 178). Det är svårt att säga om eleverna i Jennys klass delar denna bild eftersom dessa elever redan haft sexualundervisning på grundskolan, men rimligt är att åtminstone vissa av dem lärde sig under lektionen att denna bild av mödomshinnan inte stämmer med en naturvetenskaplig diskurs. Mödomshinnan är alltså starkt förknippat med oskuld för Cinthios informanter, och oskuld är någonting starkt förknippat med kulturen kring dem. Cinthios informanter beskriver begreppet oskuld som något som är allt eller inget, som bara gäller flickor och kvinnor, samt något som är strikt kopplat till vaginalt, heterosexuellt samlag (Cinthio, 2015, s. 178). Oskuld är också något som informanterna menar att man måste vara när man gifter sig, man är en dålig tjej om man inte har kvar sin oskuld när man gifter sig. Vittnesmål om oskuldskontroller där

[34] Cinthio (2015) har genomfört denna studie mot bakgrund av att det svenska samhället under de senaste årtiondena blivit allt mer medvetet om att unga kvinnor lider av patriarkala kyskhetsideal. I Cinthios undersökning konstateras att informanter har mycket gemensamt oavsett beteckningar som etnicitet och religiös bakgrund.

äldre kvinnliga släktingar kräver att vara i närheten för att kontrollera att tjejen faktiskt blödde kommer från tjejer med olika etnisk och religiös bakgrund, och den upplevda begäran från familjemedlemmar på en intakt mödomshinna före äktenskapet finns med i alla Cinthios informanters utsagor (Cinthio, 2015, s 179f.). Givet att dessa omständigheter gäller för Jennys elever pekar denna kulturella kontextualisering på att ett uteslutande av subjektspositioner som innebär att oskuld är någonting materiellt, som man kan se, blir problematisk för elever som lever i kulturer i vilka oskuld vid giftermålet ses som viktigt. När Cinthio talade med sina informanter efter att de hade haft sexualundervisning visade det sig att de förstod att det inte kan finnas en mödomshinna som täcker vaginan, hur skulle då mensblodet kunna komma ut? De hade även förstått att de flesta inte blöder vid första vaginal penetrerande samlaget. Ändå återföll de stundtals i en förenklad och symboliskt laddad förståelse av vad oskuld är. Dessa elever hade inga problem att acceptera den naturvetenskapliga diskursen så länge samtalet rörde sig kring anatomi. Men när samtalet istället handlade om familj, framtid och äktenskap spelade dessa förståelser ingen roll eftersom de unga fortfarande var tvungna att leva upp till förväntningar baserade på icke empiriska övertygelser och värderingar hos människor kring dem. Cinthios tolkning av detta är att ett vetenskapligt grundat resonemang kring oskuld helt enkelt inte blir relevant i situationer när omgivande miljö inte har samma förståelse (Cinthio, 2015, s 183). Under Jennys lektion syns att det finns en förståelse för anatomi då två elevuttalanden medger förståelse för att mödomshinnan inte finns; ”Min fru kommer att vara en av de 20 procenten.”, samt ”Om tjejen blöder ändå, vad kan det bero på?”. Samtidigt finns diskursen om mödomshinnan representerad. Detta talar för att en liknande dubbel förståelse som Cinthio fann hos sina informanter även finns hos Jennys elever. Eleverna kan därmed både ha förstått att mödomshinnan inte finns i den naturvetenskapliga diskursen samtidigt som de argumenterar för att den finns eftersom deras sociala miljöer motiverar dem att identifiera sig i relation till den. Denna dubbla förståelse inom en elev för med sig att eleverna kan identifiera sig med undervisningsinnehållet på två olika sätt, något som kan vara en anledning till att lektionen blir affektiv. Undervisningsinnehållet på just den här lektionen skiljer ut sig från andra undervisningstillfällen då det funnits mer än en diskurs närvarande samtidigt genom att de båda diskurserna så starkt utesluter varandra; diskursen kring slidkransen kan inte rymma de artikulationer som artikuleras runt tecknet mödomshinna, medan diskursen kring slidkrans utestänger de artikulationer som finns kring tecknet slidkrans. Eleverna har alltså under lektionen möjligheten att identifiera sig med subjektspositioner från båda diskurserna, varför den starka diskursiva spänning som finns mellan diskurserna på lektionen även kan återfinnas inom en elev. Cinthios fynd om att eleverna hon talat med har en dubbel förståelse kring slidkransen och mödomshinnan talar för att det är troligt att elever identifierar sig med

subjektspositioner ur båda diskurserna, detta trots att deras respektive logiker inte går att sammanföra. Det är därför rimligt att förstå det som att elever som upplever en inre konflikt, en inre antagonism, blir affekterade av den. På så sätt är det troligt att elevers inre identifieringskonflikt adderar till den höga affektnivån under lektionen. Tänkvärt här är att de båda diskurserna i undervisningsinnehållet som beskrivits är genererade av makt, varför en elevs inre konflikt om vilka subjektspositioner den vill identifiera sig med är att se som en inre maktkamp mellan de olika kontexter som eleven lever i. Cinthio framhåller att intellektuell faktakunskap inte nödvändigtvis är relevant när man hanterar känslomässigt och kulturellt laddade föreställningar. Vidare argumenterar Cinthio för att naturvetenskapliga diskurser inte kommer att vara nog för att lösa den komplexa frågan kring att familjer investerar kollektiva värden och mening i kvinnlig oskuld (2014, s. 183), något som bekräftas av undervisningen om slidkransen här. Biologibruk i sexualundervisning är genom detta resonemang inte nog för att få eleverna att skifta diskurs från en i vilken oskuld värderas hög till en grundad i biologi.

Sammanfattande diskussion

Det här kapitlet har utforskat undervisning vars innehåll till stor del varit positionerat i naturvetenskapliga diskurser, främst inom biologi. De tre teman som undersökts är; Sex finns, Biologisk och social lust samt Slidkrans och mödomshinna. En sammanfattning av de diskursteoretiska analyser som genomförts i dessa tre teman följer här nedan, detta tillsammans med resonemang rörande de subjektspositioner som undervisningen givit upphov till. Efter det diskuteras heteronormativitet, biologibruk, elevdeltagande samt undervisningens specificitet och komplexitet.

Diskurser och subjektspositioner

Kapitlets första tema benämns Sex finns och i detta tema artikuleras vad sex är för något inom en naturvetenskaplig diskurs som har med biologi och evolution att göra. Undervisningssekvensen som utforskas innehåller inga diskursiva spänningar. Tecknet sex artikuleras i förhållande till tecknet lust; lust finns för att vi ska vilja ha sex och föröka oss, och sex i sin tur finns för att skapa genetisk variation. Människans lust konstrueras diskursivt som något som selekterats för genom evolutionen, som något starkt, samt som viktig för att vi människor ska vilja ha sex. Lust artikuleras även som något som gör att människan, som andra djur, har sex för att vi har lust. I undervisningen förklaras *alla* sexuella beteenden genom lusten. I sekvensen uppkommer därför inga andra subjektspositioner än *vi,* en position som syftar på vi människor. Konstruktioner kring sex och lust är därmed inte artikulerade genom till

exempel heterosexualitet, heterosexuella sexuella praktiker, binär könsuppdelning, cispersoner eller tvåsamhet, varför undervisningen inte är exkluderande mot några grupper av människor såsom till exempel flersamma, funktionsnedsatta eller HBTQI-personer. Ett sätt att beskriva undervisningen om sex i temat är att diskursiva kunskaper inom biologi används för att bryta vanliga förgivettagna betydelser av tecknet sex, såsom att sex i en biologisk diskurs alltid har med fortplantning att göra. Detta är ett exempel på vad som i avhandlingen benämns *biologibruk* eftersom biologibruk just syftar på de sätt på vilka diskursiva kunskaper inom biologi används i undervisningen.

I kapitlets andra tema, Biologisk och social lust, artikuleras likheter och skillnader mellan tjejers och killars lust både inom diskurser positionerade inom biologi *och* i diskurser som i undervisningen benämns sociala konstruktioner. Likheter mellan tjejers och killars lust artikuleras främst inom biologiska diskurser, såsom; hjärnan ger signal till kroppen, testosteron styr, orgasm lika lätt, könsorgan påverkas innan de vet om det, lika kåta, medan skillnader artikuleras som uppkomna genom uppfostran, samhälle och socialt, såsom; att killar ska vara mera sexuella, att killar blir mera socialt uppmuntrade, att tjejer ska sätta kärlek framför sex, att tjejers sex är kopplat till skam, samt att killar tränar mera på sexuella aktiviteter. Genom artikulationerna om biologiska likheter gällande tjejers och killars lust stödjer undervisningen inte argument om att tjejer och killar är olika varandra biologiskt. Genom att undervisningen tvärtom förmedlar att tjejer och killar är lika varandra biologiskt minskar föreställningen att det finns två biologiska från varandra skilda kön, något som Junkala et al. (2022, s. 533) understryker är centralt för att dekonstruera essentialistiska förgivettaganden om att kön är binärt. Undervisningen om tjejers och killars lust innehåller artikulationer som för med sig subjektspositioner som är problematiska, såsom till exempel att tjejers sex är kopplat till skam. Det finns dock skillnader mellan denna artikulation och liknande artikulationer på andra håll i avhandlingen, jämför till exempel med temat King och slampa i kapitel 5. Skillnaderna är att undervisningen i temat här har erbjudit förståelsen att skillnader mellan tjejer och killar är socialt konstruerade samt förståelser kring vad normer är, något som troligen påverkar elevernas identifikationer med de subjektspositioner som undervisningsinnehållet erbjuder. Om subjektspositioner i temat är det relevant att nämna att lust endast artikuleras i relation till tjejer och killar, något som för med sig att andra grupper utesluts som möjliga positioner att identifiera sig med i relation till tecknet lust, såsom intersex och olika transidentiteter.

Det tredje temat i kapitlet är det som handlar om Slidkrans och mödomshinna. I undervisningen om slidkransen artikuleras två närmast åtskilda diskurser som står i antagonistiskt förhållande till varandra; en kring tecknet slidkrans och en kring tecknet mödomshinna. Den om slidkransen, som är positionerad i naturvetenskapliga och medicinska diskurser, artikuleras av läraren och av en film som läraren visar. Den andra

diskursen, som artikuleras av elever, byggs upp kring tecknet mödomshinna. Förutsatt förståelsen att det är makt som genererar diskurser (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104), är ett sätt att förstå vad som händer under lektionen att det pågår en maktkamp mellan de två diskurserna. Efter lektionen uttrycker läraren osäkerhet kring vad eleverna tagit med sig från undervisningen, något som kan vara relaterat till att undervisningens innehåll blev en blandning av de båda diskurserna. I början av lektionen är det diskursen kring slidkrans som dominerar klassrummet, varpå de subjektspositioner som finns att spegla sig i då endast är de som hänger samman med *att det inte går* att se på en person med vagina om den har haft penetrerande sex eller inte. Elever som inte känner igen sig i dessa positioner, som hellre identifierar sig med subjektspositioner som har att göra med mödomshinnan, blir då motiverade att artikulera en diskurs som rymmer positioner för dem att spegla sig i; diskursen kring mödomshinna. De subjektspositioner som uppkommer då eleverna artikulerar diskursen kring mödomshinna innebär *att det går* att se på en person med vagina om den har haft penetrerande sex eller inte. I Cinthios (2015) studie framgår att många unga från miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte betyder mycket ofta förstår mödomshinnan som i det närmaste samma sak som oskuld. Att undervisningen kring slidkrans blir affektiv beror troligen på att makten som genererar diskursen slidkrans utesluter de kontingenta subjektspositioner som har med oskuld att göra. När undervisningen stänger ute att det går att se om en person med vagina är oskuld eller inte, något som alltså är centralt att man kan i miljöer där bevarad oskuld, heder och ett rent rykte betyder mycket, blir undervisningen känsloladdad.

Biologibruk och motstånd mot heteronormativitet

I både temat Sex finns och i temat Biologisk och social lust används diskurser positionerade inom biologi på sådant sätt att de kan sägas till stor del motverka heteronormativitet. Det här sker genom att undervisningen i dessa teman inte upprepar heterosexualitet som den önskvärda och förväntade sexualiteten samtidigt som den inte heller beskriver någon åtskillnad mellan hetero- och homosexualitet (jämför Lundin, 2014). I undervisningen finns inte heller några antaganden som förstärker naturligheten hos heterosexualitet och får den att bli den normala och naturliga formen av sexualitet (jämför Bell, 2009, s. 387). I temat om vad sex är syns detta diskursivt genom att *alla* sexuella beteenden artikuleras som något som har med lust att göra och lust artikuleras som något som har selekterats för under evolutionen, varmed ingen sexualitet konstrueras som premierad andra. Denna diskurs rymmer endast en subjektsposition, vi människor, vilket får sägas vara en mycket inkluderande position. I temat Biologisk och social lust kretsar undervisningen kring de två kategorierna tjejer och killar. Å ena sidan kan undervisning med en sådan indelning föra med sig att bilden av att det finns två kategorier av kön förstärkas, något som kan sägas medverka till

heteronormativitet (jämför Lundin, 2014, s. 377). Indelningen i två kön utesluter även många intersex- och tranidentiteter. Å andra sidan artikuleras likheter mellan tjejers och killars lust företrädelsevis inom en diskurs positionerad inom naturvetenskapen biologi, medan skillnader artikuleras som att de har att göra med kultur, samhälle och sociala konstruktioner. Genom detta motverkar undervisningen bilden av att tjejer och killar är biologiskt olika när det kommer till sexuell lust, något som kan bidra till att minska föreställningar om två från varandra skilda kön. Att som i temat framhålla biologiska likheter mellan mänskliga kroppar är centralt för dekonstruktion av essentialistiska antaganden om en binär könsuppdelning (Junkala et al., 2022, s. 533). Sammanfattningsvis motverkar *biologibruket* i dessa två teman heteronormativitet, det vill säga att diskurser positionerade i biologi i dessa två teman används till att motverka heteronormativitet. Det här är ett sätt på vilket heteronormativa mönster kan brytas i naturvetenskapliga ämnen, något som Lundin (2014, s. 389f.) formulerat ett behov av.

Komplexitet, specificitet och elevdeltagande

I det här kapitlet finns exempel på att sexualundervisning kan vara både analytisk och komplex, något som bland annat ses i temat om Biologisk och social lust. I det temat artikuleras tecknen tjej och kille bredare än i andra sammanhang där dessa två tecken är med i undervisningen, något som har sin grund i att uppgiften eleverna får är både komplex och specifik. Eleverna ska diskutera ”likheter och skillnader mellan killars och tjejers lust, både biologiskt och socialt”, en uppgift som både är avgränsad och på samma gång flerbottnad. Det är inte bara uppgiften i sig som bjuder komplexitet, eleverna har även erbjudits material, främst positionerat inom vetenskap, att utgå från; lärarens föreläsning om lust, ett radioprogram samt en tidigare lektion i vilken eleverna erbjudits lära sig om normer. Det är snarare regel än undantag i avhandlingens empiri att elevdiskussioner inte underbyggs av något material, varpå samtalen i dessa sammanhang endast blir uppbyggda av elevers sätt att tala. Att diskussionerna i temat Biologisk och social lust är underbyggda av material som elever erbjudits ta del av för med sig att elevdiskurser, såsom elever vanligen talar med varandra utanför undervisningen, i liten grad konstruerar undervisningen. Att elevdiskurser inte artikulerar undervisningens innehåll för i sin tur med sig att innehållet blir mindre normativt än i undervisning där elevdiskurser konstruerar undervisningen, detta eftersom elevdiskurser tenderar att vara normativa. Viktigt i det här sammanhanget är att undervisningen i temat Biologisk och social lust bygger på elevers deltagande minst lika mycket som undervisning som tar in elevdiskurser i undervisningens innehåll, såsom till exempel i temat om King och Slampa i kapitel 5.

DEL III – Undervisning *med* eller *om* normer

Den här delen, del III, utforskar avhandlingen syfte; att undersöka hur makt och normer konstruerar sexualundervisning som socialt fenomen, att undersöka hur makt och normer formar diskurser och kunskaper i den studerade sexualundervisningens innehåll, eller utesluter vissa diskurser och kunskaper från den, samt att synliggöra hur sexualundervisningen kan ge konsekvenser för de elever som deltar i den, i relation till normer. Normer är ett centralt ord i avhandlingen och det förekommer på flera olika sätt i den; det finns med i den formulering i ämnesplanen i naturkunskap som reglerar vad lärare ska undervisa om, det finns med i normkritisk pedagogik, det finns med som ett tecken i undervisningen, samt som ett verksamt teoretiskt begrepp. Det teoretiska begreppet normer, som beskrivs under rubriken Queerteori, normer och heteronormativitet i teorikapitlet, har bland annat med makt och vad som är förgivettaget att göra. Som teoretiskt begrepp är normer med i alla resultat- och analyskapitel, samt i avhandlingens avslutande delar i del IV.

Kapitelindelningen för kapitel 8 och 9 bygger på att tecknet normer användes på två översiktligt olika sätt i den observerade undervisningen; undervisningen genomfördes *med* normer eller handlade *om* normer. I kapitel 8, Undervisning *med* normer, finns undervisning i vilken makten i det normala, vanliga och förgivettagna, alltså normer, är närvarande utan att det lyfts fram och blir explicit. Kapitlets namn, undervisning *med* normer, syftar på när undervisning bedrivs i enlighet med existerande dominerande normer på sätt som inte problematiseras. Kapitel 9, Undervisning *om* normer, har istället fokus på normer som ett tecken i undervisningen, och som sådant behandlas det på samma vis i analyserna som andra tecken som förekommer i sexualundervisningen. Det faktum att normer är ett centralt begrepp i ordalydelsen som bestämmer naturkunskapsämnets undervisningsinnehåll gällande sexualundervisning stärker drivkraften att utforska det i undervisningssammanhangen. Likt i kapitelindelningen i del II motiveras indelningen av empirin här i del III av de analytiska poänger som den för med sig, detta trots att indelningen av empirin inte alltid är självklar. Orlander (2021, s.101ff.) använder en liknande tankefigur som indelningen av kapitlen här i del

III i sitt kapitel *Undervisning om och med normer* i antologin *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan.*

För att underlätta läsningen kommer här en liten repetition av hur rubriknivåerna och strukturen i kapitlen är ordnade. På samma sätt som i del II är rubriknivåerna inom kapitlen i del III indelade i *teman* och *aspekter*. Ett tema är rubriknivån under kapitlen och i varje tema finns undervisningssekvenser och analyser kring teman som dykt upp i undervisningen, såsom; Sexuella praktiker och Vad homosexualitet beror på. Under denna rubriknivå finns aspekter, såsom till exempel Heterosexuella sexuella praktiker och Tecknet sex. Inom dessa aspekter finns, igen som i del II, en ordning som följs i stort men inte alltid: Först visas empiri fram, denna består oftast i sekvenser från den sexualundervisning som observerats. Efter detta följer den empirinära analysen med hjälp av diskursteori såsom den beskrivs i teorikapitlet. Efter det följer en analys av de subjektspositioner som uppkommer till följd av hur diskurserna ser ut, även denna analys utförs med diskursteori. Dessa analyser fördjupas med hjälp av teori om makt och normer. Utöver detta används tidigare forskning för att ge kontext och ytterligare förståelse, motstånd och medhåll. Dessa diskussioner är oftast placerade sist i aspekterna.

Kapitel 8 – Undervisning *med* normer

Det här kapitlet utforskar undervisning som inte handlar om normer, utan där normer snarare är närvarande utan att de lyfts fram och blir uttryckliga. Nästa kapitel, kapitel 9, undersöker i sin tur undervisning som handlar om normer. Grunden till denna indelning är att empirin visar att de sätt på vilka normer används i undervisningen påverkar vilket innehåll sexualundervisning får. I avhandlingen finns ordet normer med på flera olika sätt; som undervisningsinnehåll, som teoretiskt begrepp, som en del av normkritik samt i den formulering i det centrala innehållet i ämnesplanen som lärarna uttolkar när de sätter samman sexualundervisningen; ”reflektion över och diskussion om normer”. I det här kapitlet är det undervisning *med* normer som utforskas, detta i dessa tre teman; Sexuella praktiker, Vad homosexualitet beror på samt Heterosexualitetens konstruktion.

Sexuella praktiker

Detta det första av kapitlets tre teman handlar om sexuella praktiker. Generellt i empirin förekommer inte så mycket undervisningsinnehåll som specifikt handlar om sexuella praktiker, istället uppkommer undervisning om sexuella praktiker främst då lärare erbjuder sina elever att fråga fritt om sex eller när undervisning som handlar om något annat, till exempel om sexuellt överförbara infektioner, preventivmedel, graviditet eller menstruation. Empirin i det här temat är indelat i aspekterna Heterosexuella sexuella praktiker, Tecknet sex samt Queera sexuella praktiker. Bland de heterosexuella sexuella praktikerna finns både undervisningssekvenser som har med heterosexualitet explicit att göra samt undervisningssekvenser i vilka det inte definieras vilka grupper av människor de sexuella praktikerna har att göra med, något som oftast innebär implicit heterosexuella sexuella praktiker.

Heterosexuella sexuella praktiker

Heterosexuella sexuella praktiker finns med otaliga gånger i avhandlingens material trots att undervisningen som observerats generellt sett sällan har fokus på sexuella

praktiker. Undervisningssekvenserna som rör heterosexuella sexuella praktiker som presenteras nedan delas in i om de explicit omnämner de sexuella praktikerna som heterosexuella, eller om de behandlar sexuella praktiker implicit som heterosexuella. I det följande avsnittet, om heterosexuella sexuella praktiker, presenteras många kortare undervisningssekvenser med analyser insprängda emellan. Analyserna är grundande i diskursteori som den beskrivs i teorikapitlet, i teori om makt och normer samt i tidigare forskning.

Implicit heterosexuella sexuella praktiker

Hos Monika tar hela kunskapsområdet sexualundervisning avstamp i implicit heterosexuella sexuella praktiker, detta genom att hon inleder kunskapsområdet genom att säga såhär till sin klass:

- Då kan man undra varför ska man undervisa om det här.

  Monika tar en tankepaus och säger sedan:

- Då kan jag ställa en fråga till er; hur vet en kvinna när hon har störst chans att bli gravid?

Klassen och Monika diskuterar en stund och det visar sig att eleverna inte så noggrant vet när det är störst chans att bli gravid. Monika, tillsammans med sina elever, drar därför slutsatsen att sexualundervisning behövs. Efter detta samtal övergår Monika till att undervisa om menstruationscykeln och förklarar i samband med det när i cykeln det är störst chans/risk att bli gravid.

Ett sätt att beskriva vad som händer i denna sekvens är att Monika använder biologi för att underbygga behovet av sexualundervisning; Monikas *biologibruk* motiverar undervisningen. I den diskursiva logik som Monika framvisar för eleverna i denna introduktion till kunskapsområdet är tecknet gravid privilegierat, ett tecken som omkringliggande tecken artikuleras i relation till. I diskursen är tecknet gravid centralt då det är avgörande för huruvida sexualundervisning är nödvändigt överhuvudtaget. Implicit i denna diskurs finns antagandet att sexualundervisningen kommer att handla om heterosexuella sexuella praktiker av sådant slag att graviditet kan bli en följd. Av delarna i Lundins (2011; 2014) ramverk om heteronormativitet är den första, *upprepning av önskvärdhet*, och fjärde, *hierarkisering av positioner,* mest tillämpliga här för att de har att göra med att heterosexualitet upprepas och därigenom blir den önskvärda sexualiteten samt för att heterosexuella relationer i undervisningen förväntas framför andra relationer. Genom den introduktion som Monika ger sexualundervisningen visar hon att det är heterosexualitet undervisningen kommer att handla om, varför heterosexualitet blir den förväntade sexualiteten i undervisningen.

Undervisningen är på så sätt att förstå som heteronormativ enligt Lundins ramverk, en heteronormativitet som underbyggs av hur diskursiva kunskaper inom biologi används i undervisningen. *Biologibruket* är på så sätt heteronormativt. Gällande de subjektspositioner som skapas i diskursen kring graviditet här kan sägas att de är implicit heterosexuella, varpå inga andra än de förväntat heterosexuella positionerna finns med i Monikas introduktion av kunskapsområdet. I relation till detta är det tänkvärt att HBTQI-elever många gånger känner sig exkluderade av när sexualundervisning är heteronormativ och fokuserad på cispersoner och graviditet (Naser et al., 2022, s. 34). Utifrån Naser et al. (2022) finns en risk att elever i Monikas undervisning känner sig utanför redan när sexualundervisningen introduceras eftersom introduktionen är just heteronormativ och fokuserad på cispersoner.

Nästa undervisningssekvens är även den från Monika, närmare bestämt från Fråga Monika:

- Kan man ha sex under vattnet?

  Monika svarar:

- Det kan man. Men om man har sex under vattnet så är det inte så troligt att man blir gravid om utlösningen kommer i vattnet eftersom spermierna förlorar sin förmåga att simma i den miljön.

Frågan som eleven ställer om sex under vattnet har i sig ingen inriktning mot heterosexuellt med penis vaginalt penetrerande sex, det är lärarens svar som implicit genom tecknet gravid ger att det är denna praktik som frågan handlar om. Denna undervisningssekvens följer samma diskursiva logik som den som beskrevs kring Monikas introduktion av kunskapsområdet nyss. Tecknet gravid är på samma sätt priviligierat i diskursen, vilket ger att det är heterosexuella sexuella praktiker som avses i svaret på elevfrågan. Likt i föregående sekvens medverkar detta till heteronormativitet (jämför Lundin 2011; 2014). Kontingenta svar på elevens fråga om sex under vattnet hade till exempel kunnat innefatta icke heterosexuella sexuella praktiker samt därtill röra andra sexuella praktiker än vaginalsex såsom petting eller oralsex kommer på sätt inte med i undervisningen.

Följande frågor, även dessa från Fråga Monika, är inte inriktade mot graviditet men väl mot heterosexuella med penis vaginalt penetrerande sexuella praktiker, även om detta inte sägs rakt ut. På nästa lapp från Fråga Monika står:

- Vad är det när man säger rider? Har det med sex att göra?

  Monika svarar:

- När tjejen är överst kan det ju se ut som när man rider på en häst, därifrån kan det kanske komma.

Likt i föregående fråga är frågan om tecknet rider inte låst till att handla om heterosexuellt vaginalt med penis penetrerande sex. Tecknet rider artikuleras av läraren genom tecknet tjejen, vilket implicerar att det finns *en* tjej med i den sexuella praktik som frågan rör. Detta svar utestänger och osynliggör bland annat möjligheterna att till exempel två tjejer, eller två killar, tillsammans utför denna sexuella praktik. På en annan lapp från Fråga Monika står:

- Gör det ont vid första samlaget?

  Monika svarar:

- Det behöver det inte göra, det gör oftast inte ont på killar. Som jag har sagt tidigare så finns ju mödomshinnan också, som inte är en hinna. Den kan göra ont första gången. Det gäller att tjejen också är upphetsad så minskar risken att det gör ont.

Inte heller här är det säkert att elevens fråga syftar på heterosexuellt vaginalt med penis penetrerande sex, men lärarens svar gör det. En följd av att lärarens svar implicerar heterosexuellt vaginalt med penis penetrerande sex är att andra typer av samlag exkluderas ur undervisningens innehåll. Genom artikulationen att tjejen *också* är upphetsad artikuleras tjejer som några som kan, men inte behöver vara, sexuellt upphetsade när de ska ha sex för första gången. Detta för med sig en subjektsposition för elever att identifiera sig med som innebär att man som tjej kan ha sex utan att vara upphetsad, något som inte problematiseras i undervisningen. Killar artikuleras som några som i normalfallet är upphetsade när de har sex. Tjejer och killar artikuleras även som olika när det kommer till sexuell upphetsning, något som bidrar till den dikotomisering av kön som är central för heteronormen (Lundin, 2011; 2014). I sitt svar på frågan om första samlaget gör ont nämner Monika mödomshinnan. Artikulationen av tecknet mödomshinnan är tvetydig på så sätt att Monika omnämner den i betydelsen att den finns, men att den inte är en hinna. Å ena sidan innebär lärarens svar att mödomshinnan finns och att den har betydelse för om första samlaget gör ont. Att mödomshinnan har betydelse för detta anges inte explicit, men i och med att formuleringen om mödomshinnan är ett svar på frågan om det gör ont vid första samlaget blir den implicita meningen att mödomshinnan har betydelse för om det gör ont vid första samlaget. Å andra sidan säger dock Monika att mödomshinnan inte är en hinna. Denna del av artikulationen sällar sig till den medicinska diskurs som beskrevs i kapitel 7, den som inte erkänner mödomshinnans existens. Nästa fråga från Fråga Monika lyder:

- Vilket hål är det man stoppar in snoppen i?

  Monika svarar:

- Slidöppningen, och hänvisar till en bild hon visat tidigare vilken visade en vagina framifrån.

Monika svarar även här utifrån att eleven syftat på heterosexuellt vaginalt med penis penetrerande sex, trots att elevens fråga inte behöver förstås på det sättet. Svaret om slidöppningen exkluderar bland annat möjliga kontingenta svar som rör sex med sig själv, anal- samt oralsex. Att tecknet sex implicit ges betydelsen heterosexuellt vaginalt med penis penetrerande sex är heteronormativt samt för med sig att andra sätt att ha sex på inte utforskas, och därtill osynliggörs, i sexualundervisningen (Abbot et. al., 2015; Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012). Senare i kapitlet finns en fördjupad diskussion kring tecknet sex.

På en nästa lapp har en elev skrivit:

- Vilken är den mest effektiva ställningen för att stimulera klitoris?

  Monika svarar:

- Kommunicera, jag kan inte ge ett rakt svar. Det finns många ställningar, till exempel missionären. Ofta är det den som är ovanför som har mest kontroll.

På en annan lapp:

- Vilken typ av samlag är det som gör att man kan få orgasm med hjälp av G-punkten?

  Monika svarar:

- G-punkten är ett område som sitter i slidan på framväggen. Den nås lättast vid penetrerande samlag. Jag kan inte så mycket om det fysiologiskt men det finns nervändar där som gör att det kan ge en orgasm. Det finns olika typer av orgasmer.

I de här båda frågorna önskar elever svar kring hur klitoris respektive g-punkt kan stimuleras. Den första frågan använder tecknet ställning och det är rimligt att anta att tecknet ställning i det diskursiva sammanhanget implicit har betydelsen ställning vid heterosexuellt med penis penetrerande sex. I den andra frågan artikuleras istället tecknet ”vilken typ av samlag” i frågan. Det är oklart vilka olika typer av samlag eleven som skrivit frågan syftar på. Läraren smalnar dock ned betydelsen av tecknet samlag till betydelsen penetrerande samlag och det är rimligt att även i denna fråga förstå det som att det sex som samtalas om är heterosexuellt med penis penetrerande sex. Om samtalen

kring dessa två frågor rört sig utanför bilden av att sex innebär heterosexuella vaginala med penis penetrerande samlag hade de kunnat ge andra svar på frågorna om hur klitoris respektive g-punkt kan stimuleras. Svaren på frågorna hade då kontingent kunnat peka på att varken G-punkten eller klitoris bäst stimuleras genom vaginala samlag, samt beskrivit sexuella praktiker som bättre stimulerar G-punkten respektive klitoris, såsom till exempel stimulans med fingrar (Dahlén, 2008). Folkhälsomyndigheten (2020b) förmedlar att tydlig och lyhörd kommunikation är viktig för ett fungerande sexuellt samspel och samtycke, något som även Monika framhåller är viktigt i sin artikulation om kommunikation kring klitorisstimmulans.

Explicit heterosexuella sexuella praktiker

Det finns som nämnt även tillfällen i empirin då heterosexuella sexuella praktiker omnämns explicit som just heterosexuella sexuella praktiker, som till exempel i frågorna i denna del av fråga Monika:

> På en lapp står:
>
> - Kan snoppen fastna vid samlag?
>
> Monika svarar:
>
> - Det skulle ju kunna handla både om ett vaginalt och ett analt samlag. Om man tänker på ett heterosexuellt samlag så händer det ju inte eftersom kvinnan är våt om hon är upphetsad.

Här expanderas diskursen som undervisningsinnehållet genererar i jämförelse med undervisning om implicit heterosexuella sexuella praktiker då det i denna sekvens förutom vaginala samlag även artikuleras anala. Därtill implicerar tecknet heterosexuellt samlag att det förekommer någonting annat än heterosexuella samlag. De här artikulationerna utvidgar diskursen i jämförelse med artikulationerna ovan och för med sig subjektspositioner som saknats i undervisningsinnehållen med implicit heterosexuella sexuella praktiker innan. I den här sekvensen erbjuds elever identifikationer med icke heterosexuellt sex samt att det är möjligt med anala samlag. När undervisningen som innan rör implicit heterosexuella praktiker uppkommer inga subjektspositioner vid sidan av de som har med heterosexuella sexuella praktiker att göra, något som är mera exkluderande mot queera positioner än när undervisningen som i denna sekvens explicit rör en heterosexuell sexuell praktik. Även om undervisningens innehåll rör explicit heterosexuella sexuella praktiker artikuleras även en position som inte är heterosexuell; men som har analsex. Att denna position uppkommer beror på att den diskursiva konstruktionen av heterosexuella samlag ger att dessa inte kan vara anala eftersom att kvinnan blir våt om hon blir upphetsad, varför

snoppen inte kan fastna. Varken kvinnor, män eller andra har anal lubrikation, varför heterosexuella samlag i Monikas artikulation inte kan syfta på anala samlag. Denna konstruktion av heterosexuella samlag för med sig att subjektspositionen heterosexuell som har analsex uteblir. I relation till att analsex i den observerade undervisningen oftast omnämns i sammanhang där män har sex med män är det rimligt att förstå det som att Monika troligen syftat på att det är män som har anala samlag. På så sätt har undervisningen här, som rör explicit heterosexuella sexuella praktiker, konstruerat subjektspositionen män som har analsex. Även i nästa sekvens nämner Monika att hon utgår från heterosexualitet:

> På en lapp står:
>
> - Hur förhindrar man för tidig utlösning?
>
> Monika svarar:
>
> - Om man tar ett heterosexuellt samlag så är det vanligt bland unga och oerfarna killar att det går för en innan man vill. Killen kan stimulera tjejen innan så att det går för henne innan eftersom det ofta tar längre tid för kvinnor att komma fram till orgasmen.

Även i denna fråga implicerar Monika att det förekommer någonting annat än heterosexuella sexuella praktiker i och med att hon genom sitt svar tydliggör att hon svarar utifrån en heterosexuell sexuell praktik. En detalj här är att det rimligtvis inte är någon skillnad mellan heterosexuella och homosexuella sexuella praktiker när det kommer till för tidig utlösning hos unga och oerfarna killar, varför distinktionen kring det skulle kanna sägas vara överflödig. Monikas svar på frågan finns inom en diskurs i vilken vaginal penetration med penis är central, vilket ses genom att; killen kan stimulera tjejen innan. Tecknet innan har i sammanhanget betydelsen; innan killen får utlösning vid vaginalt samlag, samt att den sexuella akten är slut i och med killens utlösning. Att denna underliggande förståelse inte behöver uttalas vittnar om att idén om praktiken vaginal penetration med penis är stark, något Sörensdotter (2012, s. 27) beskriver som att ”Manuskriptet för heterosexuellt sex förutsätter nämligen vaginalsamlag som en given del av sexakten”. I sekvensen ovan är bilden av den sexuella praktiken vaginal penetration med penis starkt tongivande, men Monika skapar ändå en möjlig diskursiv spänning mot denna. Genom att påtala att killen kan stimulera tjejen innan, så att det går för henne innan, öppnas en möjlighet att för eleverna att förstå det som att det skulle kunna finnas andra sätt att stimulera en tjej än genom vaginalt samlag med penis, även om detta inte sägs explicit. I denna fråga artikulerar Monika även att man vid sex får en orgasm var, något som för många inte stämmer (Niineste, 2022; Walker & Lutmer, 2023, s. 1743).

Ett sätt att förstå varför lärare återkommande svarar utifrån heterosexuella sexuella praktiker, även när elever inte avgränsat frågan till att handla om det, är med hjälp att Foucaults (2002, s. 104ff.) begrepp allmän kraftlinje. I avhandlingen förstås heteronormativitet som en allmän kraftlinje, det vill säga en form av systematisk maktutövning. Den allmänna kraftlinjen heteronormativitet löper genom samhället, bland annat sexualundervisning, vari den homogeniserar och rättar till lokala avvikelser från den. När eleverna ställer öppna heterogena frågor rättas dessa till av lärarens svar, svar som följer den allmänna kraftlinjen heteronormativitet, varpå undervisningen homogeniseras. Det är lärarsubjektets positionering i de av makt genererade diskurser som omger det som får det att tala och agera i enlighet med kraftlinjen heteronormativitet.

Queera sexuella praktiker

Av den undervisning som rör sexuella praktiker är andelen som är inriktad på HBTQI-personer mycket liten. I tidigare kapitel har sexuella praktiker för HBTQI-personer nämnts tre gånger. De tre undervisningstillfällena från tidigare kapitel är; sekvensen då en kille säger att dåligt sex skulle vara ”om man själv får ta den som kille” (kapitel 5 under rubriken Elevers tal om homosexualitet), i Torbjörns filmvisning (kapitel 6 under rubriken Film och identitetsskapande utrop), samt i undervisning om analsex i vilken det nämns att två killar kan ha det (kapitel 6 under rubriken Analsex). Dessa undervisningstillfällen analyseras både i de kapitel där de nämnts och här nedan. Utöver dessa tre undervisningsinnehållen från tidigare, som alla handlar om analsex mellan killar, finns två andra sekvenser som har med sexuella praktiker och HBTQI att göra. Dessa rör tjejer som har sex med tjejer och den första av dem kommer upp under fråga Monika:

> På en lapp står:
>
> - Hur har två lesbiska sex?
>
> Monika svarar:
>
> - Oralsex är säkert ganska vanligt, eller att smeka varandra med händerna. En del vill kanske använda såna där dildos.
>
> En elev kommer med en muntlig fråga efter Monikas svar:
>
> - Vad är saxar?
>
> Monika svarar:
>
> - Man håller benen som saxar om varandra och gnider sig.

Eleverna skrattar och visar med händerna. En elev säger att det är äckligt.

Efter detta fortsätter Monika med nästa fråga. Ingen säger någonting om att elever skrattar åt den sexuella praktiken att saxa eller att denna praktik omnämns som äcklig. Under lektionen med fråga Monika förekommer det mycket skratt från många av eleverna, hela lektionen är lite spänd.

Den andra undervisningssekvensen som har med tjejer som har sex med tjejer att göra återfinns i Ann-Kristins undervisning om preventivmedel. Under den lektionen, som äger rum i halvklass i en laborationssal, får eleverna se och röra vid en mängd olika preventivmedel, bland annat ska alla elever trä på en kondom på en morot. Samtalen kring detta utgår från att en kondom ska sitta på penis, men i ett av samtalen flikar Ann-Kristin in att:

> Det är viktigt att alla kan sätta på en kondom, även tjejer som har sex med tjejer, eftersom om de vill dela dildo till exempel så är det bra om man byter kondom på den så att ingenting smittar emellan.

Efter denna förklaring fortsätter eleverna att tala sinsemellan och bekanta sig med de olika preventivmedlen. Nedan analyseras undervisningssekvenserna om queera sexuella praktiker, samt subjektspositioner som artikuleras eller utesluts.

I undervisningssekvensen där en kille pratar om att ”själv få ta den” som exempel på dåligt sex ”om man inte är bög då” framkommer att analsex i den aktuella kontexten blir diskursivt svårbegripligt. I Torbjörns filmvisning av Gardells *Torka aldrig tårar utan handskar* visas sex mellan två män som någonting lustfyllt, ändå artikuleras genom elevernas kommentarer under filmen en bild av den sexuella praktiken som äcklig. Undervisningen om analsex rymmer artikulationer om risker med analsex, till exempel att det finns en stor smittorisk, medan en elevdiskurs i vilken analsex artikuleras som äckligt också framträder. Värt att stanna upp vid här är att sexuella praktiker mellan killar i undervisningen enbart beskrivs genom analsex, trots att gruppen har andra sexuella praktiker att tillgå (Folkhälsomyndigheten, 2016). I undervisningen där analsex mellan killar finns artikuleras alltså den sexuella praktiken genom tecknen äckligt, riskfyllt, lustfyllt (filmen), smittosam samt genom att det kan vara svårt att bli förstådd av ens omvärld. I ett queert identifierat elevsubjekt som identifierar sig genom dessa positioner finns en risk att det uppstår en antagonism mellan en önskan om positiva sexuella praktiker som HBTQI-person och de positioner som undervisningen erbjuder. Det är vanligt i sexualundervisning att homosexuella män beskrivs i patologiserande diskurser i relation till analsex i (Abbot et. al., 2015, s. 1640f.; Branfman & Ekberg Stiritz, 2012), något som styrks av hur sexuella praktiker mellan män artikuleras i avhandlingens material gällande tecknen riskfyllt samt smittosam.

I sekvensen från Monikas undervisning artikulerar läraren lesbiskt sex med tecknen oralsex, sex med händer, att vissa använder dildos samt att vissa saxar (ett verb). Eleverna artikulerar i sin tur att saxning är något man kan skratta åt samt att det är någonting äckligt. Att användning av dildos artikuleras genom formuleringen; såna där, kan förstås som att Monika främmandegör sex med dildos. Ann-Kristins inpass om sex mellan tjejer som har sex med tjejer har också med dildos att göra. De två lärarnas artikulationer skiljer sig dock åt genom att Ann-Kristins formulering har utgångspunkten att tjejer som har sex med tjejer, vilka implicit kan vara några i klassrummet, behöver information om att ”om de vill dela dildo till exempel så är det bra om man byter kondom på den så att ingenting smittar emellan”. Formuleringen i det sammanhanget skapar inte avstånd mot gruppen tjejer som har sex med tjejer, utan är informativ mot gruppen ur ett säkrare sex perspektiv.

Generellt sett är queera sexuella praktiker som nämnt med mycket lite i undervisningen som observerats varför det i stort finns få, eller i huvudsak inga, subjektspositioner som har med sexuella praktiker att göra för HBTQI-elever att utveckla sina identiteter mot. Ett elevsubjekt som befinner sig i en identifikationsprocess mot en HBTQI-identitet har i de flesta fall i avhandlingens empiri därmed ingenting att stötta denna mot i sexualundervisningen när det gäller sexuella praktiker. När undervisningen om HBTQI som här är begränsad leder det bland annat till att myter och stereotyper om HBTQI-personer står oemotsagda (Elia & Eliason, 2010a, s. 28), samt att undervisningen inte rymmer den sexualundervisning som gruppen behöver (Ewing, 2021, s. 36). HBTQI-elever utsätts för högre risker gällande sexuella riskbeteenden samt infektioner som smittar genom sex när de inte får undervisning som är riktad mot dem eftersom gruppen då inte får relevant utbildning om säkrare sex (Ewing, 2021). Transpersoner, ickebinära, intersex samt asexuella positioner finns inte alls med som möjliga identifikationer i undervisningsinnehållet som har med sexuella praktiker att göra. Utöver dessa subjektspositioner saknas sådana som har med funktionshinder att göra, vilket är viktigt i förhållande till att kroppsliga skillnader måste synliggöras och integreras mera för att göra det möjligt att erkänna olika möjligheter för olika kroppar (Junkala et al., 2022, 533f.). Att synliggjorda fysisk diversitet genom representationer av funktionshindrade kroppar har potential att vidga perceptionen av vad kroppar är och vad de kan göra (Junkala et al., 2022, 533f.), vilket är relevant i förhållande till vilka bilder undervisningen visar av vad sex kan vara. I relation till frånvaron av representationer av olika kroppar i undervisningen är det tänkvärt att redan handledningen för sexualundervisning som Skolöverstyrelsen utgav 1977 framhöll att föråldrade föreställningar om att personer med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar ska berövas sin sexualitet vid tiden inte längre var godtagbara (Boëthius, 1985, s. 276f.).

Varför det inte är mera undervisning om HBTQI och sexuella praktiker

Hittills i kapitlet har det framgått att undervisningen om sexuella praktiker i stort inneburit heterosexuellt med penis penetrerande vaginalt sex, ett fenomen som även synliggjorts av tidigare forskning (Abbot et al., 2015; Svendsen, 2012). Att sexuella praktiker i undervisningen konstrueras som heterosexuella är anmärkningsvärt i relation till att alla lärare som är med i studien under intervjuerna nämner att de tycker att det är viktigt att undervisningen rör HBTQI. Frågan som dyker upp här blir varför det då inte är mera undervisningsinnehåll som rör HBTQI och sexuella praktiker? Det svar på frågan som ges här har med makt och det faktum att det är makt som framkallar diskurser och vetande att göra (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Utgångspunkten att det är makt som framkallar diskurser för med sig att de diskurser i vilka sexuella praktiker implicit betyder heterosexuella sexuella praktiker är genererade av makt. I sexualundervisningen som observerats genererar makt om och om igen heterosexuella sexuella praktiker och mycket sällan queera sexuella praktiker. När makt om och om igen genererar en och samma diskurs kan denna också benämnas en norm då normer i den här studien förstås som diskurser som blir starka och övertygande när de upprepas (jämför Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). Normen kring att det är heterosexuella sexuella praktiker som konstrueras i undervisningen utesluter annat kontingent undervisningsinnehåll, det vill säga att normen exkluderar andra möjliga sexuella praktiker än heterosexuella. Det är mycket svårt för enskilda lärare, eller elever, att gå emot normen om att sexuella praktiker implicit betyder heterosexuella sexuella praktiker, något som har sin grund i att det inte är enskilda personer som innehar makt (Foucault, 2002, s. 102). Så även om lärarna säger att de tycker att det är viktigt med undervisning som rör HBTQI finns starka krafter, kraftlinjer (Foucault, 2002, s. 104ff.), som motverkar möjligheterna att föra in innehåll om queera sexuella praktiker i undervisningen. I observationerna finns dock exempel på att normen kring att sex som regel underförstått betyder heterosexuella sexuella praktiker går att göra motstånd mot, bland annat när Ann-Kristin artikulerar vikten av att tjejer som har sex med tjejer behöver veta hur man sätter på en kondom om man vill använda samma dildo, så att ingenting smittar emellan. Det är motstånd som detta som har potential att ändra på normen eftersom diskurser blir starka och övertygande när de upprepas (jämför Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). Om andra diskurser än de normativa upprepas kan dessa komma att bli normer över tid; diskurser är trots allt föränderliga (jämför Howarth, 2000, s. 102f.; Laclau & Mouffe, 2014). Ur resonemanget om makt här framkommer att det inte är maktneutralt att sexuella praktiker implicit betyder heterosexuella sexuella praktiker. Det är inte heller maktneutralt att undervisningen med få undantag erbjuder heterosexuella subjektspositioner för elever att spegla sig i när det kommer till sexuella praktiker.

Tecknet sex

I avsnitten om sexuella praktiker ovan har tecknet sex återkommande varit centralt, varför en analys med utgångspunkt i just det tecknet är motiverad. Genom att se till hur tecknet sex artikuleras framkommer en bild av att tecknet fylls med olika betydelser beroende av om det artikuleras i relation till heterosexuella sexuella praktiker eller queera sexuella praktiker. Förutom att tecknet sex i närmast all undervisning som rör heterosexuella sexuella praktiker har den implicita betydelsen med penis penetrerande vaginalsex är det dessa tecken som fyller tecknet sex med mening; vaginala samlag, samlag, killen, tjejen, inte säga nej, gravid, rider, ont, våt, snopp, slidöppning, kötta på, kär i, upphetsad, orgasmer, oerfaren, för tidig utlösning, ställningar, älskar, mödomshinnan, G-punkten, klitoris, missionären, kontroll, stimulera, unga, kommunicera samt längre tid för kvinnor att komma fram till orgasmen. Utanför de undervisningssekvenser som är med i det här kapitlet nämns även oralsex på män. Alla dessa tecken återfinns i empirin endast inom heterosexuella praktiker, också när det inte är uttalat att det är heterosexuella sexuella praktiker det talas om. Tecken som förekommer i anslutning till queera sexuella praktiker, men inte vid heterosexuella, är; dildo, oralsex på kvinnor, med händerna, att saxa samt analsex (nämns hos heterosexuella en gång i empirin). Av detta framgår att heterosexuella sexuella praktiker artikuleras med långt fler tecken än queera. Trots detta beskrivs närmast inga andra sexuella praktiker än vaginal penetration med penis. Queera sexuella praktiker artikuleras med färre tecken, men de olika sexuella praktiker som nämns är flera och därmed mera varierande än de heterosexuella. Detta trots att queera sexuella praktiker omnämns en bråkdel av gångerna som sexuella praktiker är med i avhandlingens alla observationer.

Att queera sexuella praktiker är med så lite i sexualundervisningen gör att det privilegierade tecknet sex i nära all sexualundervisning är artikulerat i relation till heterosexuella sexuella praktiker. Tecknet sex är därför i huvudsak artikulerat som något heterosexuellt. Svendsen (2012) framhåller att tecknet sex är starkt relaterat till heteronormativiteten i sexualundervisning, en mening som styrks av fyndet här om att tecknet sex i avhandlingens material i huvudsak ges betydelsen att det är någonting heterosexuellt. Med utgångspunkt i att tecknet sex artikuleras som något heterosexuellt är tecknet att förstå som en nodalpunkt och inte en flytande signifikant eftersom ingen kamp om tecknets betydelse i stort finns att finna. De artikulationer om queera sexuella praktiker som förekommer i undervisningen kan ses som motstånd mot den diskurs som sätter heterosexualitet och förståelsen av sex som med penis penetrerande vaginalsex i centrum vid tal om sex. Dessa motstånd är små och ovanliga i empirin och ofta beskrivs de genom elevdiskurser som äckliga när de dyker upp. Att tecknet sex i stort artikuleras som något heterosexuellt har även att göra med den första delen i det ramverk som Lundin (2011; 2014) ställt upp kring vad som är heteronormativt. Denna

första del rör vad som talas repetitivt om och vad som därmed visar vad som är värdefullt och önskvärt i ett sammanhang. Då det generellt sett är heterosexuella sexuella praktiker det pratas repetitivt om i undervisningen är heterosexuella sexuella praktiker att förstå som det som ses som värdefulla och önskvärda i sexualundervisningen. Undervisningen om sexuella praktiker är i den meningen att förstå som heteronormativ.

Konsekvenser av hur tecknet sex konstrueras

Hur tecknet sex förstås och används i sexualundervisning kan få konsekvenser för sexuell hälsa och njutning. Svendsen (2012, s. 402) pekar på att trots att tecknet sex i en betydelse kan inrymma alla typer av sexuell stimulans, både i förhållande till sig själv och andra, används det allmänt som synonymt med heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt. Denna bild styrks flera gånger av analyserna ovan kring sexuella praktiker och även otaliga gånger i den stora del av observationerna där undervisningen handlar om könssjukdomar och preventivmedel. En konsekvens av denna implicita och ytterst vanliga bild av vad sex är blir att det sättet att ha sex gynnas framför andra sexuella praktiker, vilket för med sig att andra sätt att ha sex på osynliggörs och inte utforskas (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012). Detta syns i den här studien genom att andra sexuella praktiker än vaginalt heterosexuellt sex i stora drag lyser med sin frånvaro. Abbot et al. (2015, s. 1640) påpekar på liknande vis att heteronormativ sexualundervisning som fokuserar på med penis penetrerande vaginalt sex medför utelämnande av information om andra sexuella praktiker såsom ömsesidig onani, oralsex och analsex som alternativa källor till sexuell njutning. Givet att cismän får orgasm i långt mycket högre utsträckning än ciskvinnor vid heterosexuella vaginala samlag (Kontula & Miettinen, 2016; Mahar et al., 2020; Niineste, 2022) är det beklämmande att sexualundervisningen upprätthåller att tecknet sex förstås och konstrueras som heterosexuella vaginala samlag. Ingen grupp, utom möjligen heterosexuella cismän, vinner på att sex inte konstrueras bredare.

Vidare framhåller Abbot et al. (2015) att när sexualundervisning huvudsakligen ensidigt handlar om heterosexuella vaginala samlag för det med sig att unga människor hindras från att få den information och det språk som de behöver för att utöva säkert sex och utveckla sexuell kompetens. Eftersom undervisningen om sexuella praktiker i den här undersökningens material visat sig till stora delar uteslutande handla om den heterosexuella sexuella praktiken med penis penetrerande vaginalsex har den kontingent utelämnat information om andra sexuella praktiker samt inte erbjudit elever tillräcklig information och språk för att elever ska kunna utöva säker sex och utveckla sexuell kompetens utifrån undervisningen, så som Abbot et al. föreslår. Den brist i sexualundervisningen som beskrivs här gäller inte bara queera sexuella praktiker, utan tvärtom i allra högsta grad för heterosexuella sexuella praktiker. Det finns många

heterosexuella sexuella praktiker som det behövs information om och språk kring för att de ska kunna utövas som säkrare sex.

Vad det gäller utelämnande av information om sexuella praktiker som alternativa källor till sexuell njutning, som Abbot et al. (2015) beskriver, kan detta få konsekvenser för sexuell hälsa och njutning. Sörensdotter (2012) har undersökt hur kvinnor med vulvasmärtor[35] hanterar sina sexuella praktiker. Studien visar att det är problematiskt för kvinnor med vulvasmärtor att penetrerande vaginalsex har högst status av de olika sexuella praktiker som finns eftersom de har svårigheter att genomföra denna typ av sex. Sexualundervisning som innehåller information om olika typer av sexuella praktiker, och som inte implicerar att sex är detsamma som penetrerande vaginalsex, skulle kunna vara till hjälp för elever som har eller kommer att få vulvasmärtor, samt för dem som har eller kommer att ha sex med någon som har vulvasmärtor. Diskurser kring vulvasmärtor skulle även kontingent kunna vara en del av sexualundervisningen. Sexualundervisningen skulle även kunna bidra till större möjligheter till sexuell njutning om tecknet sex inte användes som synonymt till med penis penetrerande heterosexuellt vaginalsex, detta för att färre kvinnor än män får orgasm vid den typen av sex (Wetzel & Sanchez, 2022). En kontingent sexualundervisning som inte övervärderar vaginalt penetrerande samlag och som i större utsträckning fokuserar på hur kvinnor uppnår orgasm skulle kunna bidra till att kvinnor njuter mera av sex (Wetzel & Sanchez, 2022, s. 131).

En annan möjlig följd av att sex generellt i undervisningen artikuleras som något heterosexuellt är att HBTQI-personer kan uppleva motivation att nämna sina sexuella praktiker. Grunden till detta är den strävan som subjekt generellt har av att reflektera hela sitt själv i det som finns utanför självet, i diskurserna (jämför Laclau & Zac, 1994, s. 31f., Howarth, 2000, s. 108f.) Om de subjektspositioner som ett subjekt vill identifiera sig med inte finns tillgängliga i en diskurs kan subjekt uttala dem, varpå dessa subjektspositioner blir inkluderade i diskursen. Med något undantag sker det inte i avhandlingens material att HBTQI-personer nämner sina sexuella praktiker, men det säger inte att det kontingent inte skulle kunna ske. När Torbjörns elever i kapitel 5 utropar heterosexuella subjektspositioner under det att Torbjörn visar en film som visar bögar som har sex för dem beror elevernas utrop, delvis, på att positioner som de vill identifiera sig genom inte finns med i undervisningens innehåll just då. De killar som ropar rakt ut under filmen är motiverade att göra så av att de vill kunna identifiera sig med sexuella praktiker i undervisningen. På motsvarande sätt skulle queert identifierade elever kunna bli motiverade att ropa ut sexuella praktiker som de kan identifiera sig med

[35] Sörensdotter (2012) använder vulvasmärtor som samlingsnamn för olika diagnoser som ger vulvovaginala smärtor, se även forskningsöversikten under rubriken Heteronormativitet.

i undervisningen, detta för att det ska finnas subjektspositioner rörande sexuella praktiker för denna grupp att identifiera sig med i undervisningen. En fråga i relation till detta är varför undervisningen inte innehåller några utrop från elever som rymmer queera subjektspositioner för elever att identifiera sig genom? Det finns flera svar på den frågan. HBTQI-personer är färre till antalet än heterosexuella personer och många är inte klara över sin sexualitet när de är 16 år, vilket de flesta av eleverna i materialet är. Ett annat sätt att förstå det är att det har att göra med den makt som har framkallat de diskurser som undervisningen består i och vad som ses som kunskap i den (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Elever som skulle kunna vara motiverade att uttala queera sexuella praktiker i undervisningen skulle behöva gå emot den makt som genererat heteronormativa diskurser om sexuella praktiker och göra motstånd mot den (jämför Foucault, 2002, s. 104ff.), något som rimligen skulle vara obehagligt på något sätt. En möjlig konsekvens av att sexualundervisningen osynliggör queera sexuella praktiker genom att låta tecknet sex implicit få betydelsen heterosexuellt med penis penetrerande vaginalt sex är att HBTQI-personer blir motiverade att omnämna sin sexualitet på andra håll. Detta är tänkvärt i förhållande till uttalanden om att HBTQI-personer är översexualiserande, till exempel under Pride. Om ens sexuella praktiker osynliggjords under lång tid finns en rimlighet i en önskan att omnämna dem när det finns möjlighet till det.

Vad homosexualitet beror på

Detta det andra av kapitlets teman utforskar undervisning som handlar om vad homosexualitet beror på. Undervisningen som följts här är det läraren Berit som håller i. Efter att empirin har presenterats följer en analys med grund i diskursteori, följt av en diskussion om heteronormativitetens roll i undervisning om homosexualitet samt om undervisning i vilken homosexualitet behandlas som någonting avgränsat. Under det här temat är det viktigt att ha i åtanke att Berit är mån om att undervisa på ett bra sätt om homosexualitet samt att hon gör sitt bästa. Både i den första intervjun och i anslutning till de lektioner som rör homosexualitet tar Berit upp med mig att hon är osäker på hur hon ska arbeta med sexualiteter i undervisningen. Hon fångar upp mig både före och efter lektionerna och vill höra med mig så att ingenting hon säger är stötande på något vis. Berit läser på mycket och är mån om att undervisningen ska vara bra. Precis som alla subjekt navigerar Berit i de diskurser som omger henne, och hur hon agerar och vad hon säger har sin utgångspunkt i hur dessa diskurser ser ut. Berit förstår det som sin uppgift att förklara vad homosexualitet beror utifrån de kringliggande diskurser som hon mött. Att undervisningen kan upplevas stötande är inte uppsåtligt från Berits sida.

I följande undervisningssekvens diskuterar Berit i helklass vad homosexualitet kan bero på.

> Berit börjar med att fråga sina elever vad homosexualitet beror på och ger sedan några uppslag som eleverna kan resonera utifrån; att homosexualitet kan vara ett psykologiskt fenomen, att den kan ha genetisk grund eller att den kan bero på påverkan från omgivningen.
>
> Eleven som får ordet säger att det nog är genetiskt och förklarar sedan vad hon menar. Förklaringen ligger dock närmare påverkan från omgivningen än att homosexualitet skulle ha med genetik att göra. Eleven verkar inte riktigt förstå hur genetik fungerar. Berit säger som svar att:

- Sexualiteten är multifaktoriell; både miljö, inlärning och arv spelar in.

> Berit fortsätter med att berätta att:

- Splittrade familjer, till exempel efter en avliden mor kan spela in. Pojken försöker agera substitut efter den förlorade modern/frun.
- Det är fler vänsterhänta hos homosexuella. Det har med neuroutvecklingen att göra. Amygdala spelar in här, där känslor och sådant finns, homosexuella män liknar heterosexuella kvinnor och vice versa.
- Homosexuella och bisexuella gick i terapi förr i världen.

Samtalet mellan Berit och eleverna är utforskande och ingen ifrågasätter något som någon annan säger. Tecknet homosexualitet är privilegierat; det organiserar tecknen omkring sig och tecknen runt om fyller tecknet homosexualitet med betydelse. Homosexualitet är att förstå som en nodalpunkt och inte en flytande signifikant eftersom det inte finns några diskurser i konflikt, i antagonism, i undervisningssekvensen. Det skulle kunna ses som en diskursiv spänning att homosexualitet i sekvensen kan bero på olika saker; vara ett psykologiskt fenomen, ha med neuroutveckling och genetik att göra, eller bero på påverkan från omgivningen. Dessa perspektiv, som inte fördjupas eller förklaras, hålls dock samman i det att de medverkar till att bygga upp en diskurs i vilken homosexualitet är något som behöver förstås och som ska förklaras. Delar av denna diskurs kan sägas vara positionerad inom en naturvetenskaplig och biologisk diskurs, detta genom tecknen neuroutveckling, genetik, amygdala samt arv. Att Berit artikulerar dessa tecken ger att hennes *biologibruk* underbygger att homosexualitet är någonting som behöver förklaras. Hela undervisningssekvensen rör sig inom en diskursiv logik i vilken homosexualitet är någonting som måste förklaras, någonting som inte bara kan finnas utan att bli satt under lupp, såsom heterosexualitet kan. Någon anledning till varför homosexualitet behöver förklaras anges inte i undervisningen. Själva utgångspunkten i den här

undervisningssekvensen, att homosexualitet är någonting som ska förklaras, för med sig att undervisningen på flera håll blir problematisk. Utsagan om att; splittrade familjer kan spela in, att pojken försöker agera substitut efter en förlorad moder/fru, uttalas inte rakt ut vad följden av detta är. Den implicita följden är dock att pojken blir homosexuell. Här finns dels ett försök att, igen, förstå homosexualiteten. Utöver detta finns den problematiska dimensionen av att det inte vore så bra om pojken blev homosexuell eftersom detta blir en följd av något dåligt, att en familj splittras och/eller att en moder dör. Att det inte är så bra att vara homosexuell eller bisexuell uttrycks också genom uttalandet att dessa grupper gick i terapi förr. Det behöver förvisso inte vara något negativt med att gå i terapi, men när en grupp lyfts ut som en som behöver terapi ges ändå associationen att gruppen inte har, eller inte har haft det, bra. Om Berit hade undervisat om HBTQI och strukturella orättvisor mot gruppen hade uttalandet om terapi fått ett sammanhang som gjort det förståeligt på ett annat sätt än att gruppens dåliga mående beror på gruppen själv. Bisexualitet artikuleras endast genom att gruppen behövde gå i terapi förr, ingen annan betydelse tillskrivs bisexuella. Uttalandet att amygdala, där känslor och sådant finns, liknar varandra hos homosexuella män och heterosexuella kvinnor, och vice versa, har även det en dimension av att försöka förstå homosexualiteten. Men eftersom möjligheten att fördjupa detta komplicerade biologiska fenomen för gymnasieelever är liten är risken stor att det eleverna erbjuds lära sig blir att heterosexuella kvinnor och homosexuella män liknar varandra när det kommer till känslor. Tecknen heterosexuella kvinnor är med att artikulera tecknen homosexuella män, vilket ger att tecknen heterosexuella kvinnor fyller tecknen homosexuella män med betydelse. Om det inte funnits någon värdering i detta gör det kanske ingenting i sig, men som framgick i kapitel 5 kan artikulationer som sammanför bögar och tjejer vara problematiska, inte minst på grund av misogyna dimensioner.

Att undervisningsinnehållet här blir problematiskt syns även genom vilka identifikationer med subjektspositionerna homo- och bisexuell det erbjuder. Det är svårt att hitta några subjektspositioner i undervisningssekvensen som ger positiva associationer till homosexualitet eller bisexualitet. Elevsubjekt som är i utveckling mot att identifiera sig genom subjektspositioner inom HBTQI erbjuds därmed inga identifikationer som får en framtid som HBTQI-person att verka ljus. Därtill är det i sig problematiskt att de subjektspositioner som erbjuds eleverna att identifiera sig genom som har med homo- och bisexualitet att göra innebär att homo- och bisexualitet är någonting som behöver förklaras, behöver förstås, medan övriga grupper inom HBTQI inte alls är representerade.

Analysen av Berits undervisning här visar att undervisningen är problematisk på grund av att den försöker förklara vad homosexualitet beror på. Detta kan förstås som en mindre del av ett större fenomen som Røthing (2008) menar är vanligt; att

homosexualitet i undervisningssekvensen ses som ett kunskapsområde som elever kan lära sig någonting om, medan heterosexualitet inte förstås som ett kunskapsområde som elever förväntas lära sig någonting om. Røthing förklarar att i undervisning om homosexualitet blir heterosexualiteten osynlig, detta eftersom heterosexualitet inte uttrycks lika tydligt som homosexualitet. Men heterosexualitet fungerar i sådana sammanhang som en given referenspunkt och finns på så vis implicit med i undervisningen hela tiden. Heterosexualitet normaliseras och utgör centrum för undervisningen när den handlar om homosexualitet (jämför Røthing, 2008, s. 260ff.). Med Røthings resonemang finns alltså heterosexualiteten med som en referenspunkt i Berits undervisning om vad homosexualitet beror på. Att heterosexualiteten kan vara referenspunkt för undervisningen har att göra med att undervisningen är heteronormativ i den fjärde delen av Lundins (2011; 2014) ramverk som används för att påvisa heteronormativitet; *hierarkisering av positioner.* Denna del har med heteronormativitetens maktdimension att göra och den innebär bland annat att heterosexualiteten är förväntad. För att homosexualitet ska kunna behandlas som någonting som behöver förklaras i undervisningen måste förväntan om heterosexualitet hos de som befinner sig i klassrummet vara hög. Undervisningen om vad homosexualitet beror på bygger även på artikulationer om att hetero- och homosexualitet är någonting som är olika och som går att skilja åt. Detta är relaterat till den del av heteronormativiteten som Lundin (2011; 2014) benämner *skillnadsgörande av sexualiteter.* Med hjälp av Røthing och Lundin framträder en bild av att Berits undervisning är underbyggd av heteronormativitet, en norm som i det här undervisningssammanhanget framstår som både stark och svår att få syn på. Tänkvärt här är att det är makt som frambringar normer och diskurser medan den utesluter andra (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104). Makten i Berits undervisning åstadkommer en diskurs som innebär att homosexualitet behöver förklaras, medan makten utesluter kontingenta diskurser som till exempel hade kunnat innebära att heterosexualitet som fenomen behöver förklaras, eller att undervisning om HBTQI hade kunnat handla om sådant som gruppen behöver som till exempel säkrare sex för queera sexuella praktiker.

Homosexualitet som ett avgränsat fenomen

Som nämnt i föregående avsnitt erbjuder undervisningsinnehållet ovan eleverna en förståelse av homosexualitet som en fast kategori. Detta till skillnad från om undervisningsinnehållet kontingent istället skulle erbjuda eleverna en förståelse i vilken sexualiteter i allmänhet förstås som något flytande, något som kan skapas och återskapas beroende av de sätt på vilka det talas om den. Røthing och Svendsen (2011, s. 22) framhåller att undervisning som bygger på idén att det går att avgränsa kategorier av

människor, såsom i undervisningssekvensen här, riskerar att medverka till marginalisering av denna grupp människor genom att skapa och bevara ojämlikhet. När Berit undervisar om homosexuella erbjuder hon sina elever att förstå homosexuella som en homogen grupp. Föreställningen om att en grupp är homogen är närliggande förståelsen att personerna i en grupp liknar varandra så att egenskaper förstås som bundna till kategorier av människor. Denna typ av förståelse kan även beskrivas som en essentialistisk syn, då en essentialistisk syn just innebär att vissa egenskaper förstås som bundna till kategorier av människor. En essentialistisk syn på identiteter för med sig att identiteter inte artikuleras, så som föreslås i poststrukturalism och diskursteori, utan att identiteter är konstanta och givna (Hjorth, 2015, s. 10). Berits undervisning här får en essentialiserande verkan i det att den erbjuder eleverna möjligheter att förstärka föreställningen om att homosexuella är en homogen grupp vars identiteter inte är föränderliga och förhandlingsbara (jämför Hjorth, 2015, s. 10).

Utöver att undervisningssekvensen för med sig en essentialiserande verkan kan den även beskrivas som andrafierande eftersom gruppen homosexuella talas om på ett sätt som innebär att de inte förväntas befinna sig i rummet. Fenomenet att tala om en grupp av människor, till exempel som här om homosexuella, som att de finns någon annanstans än just där undervisningen äger rum benämns andrafiering (Kumashiro, 2002, s. 36ff.; Røthing, 2008, s. 257f.). De processer som andrafierande medverkar till är att vissa människor uppfattas som genomgripande annorlunda än en huvudgrupp, här gruppen homosexuella, detta på ett sådant sätt att den senare, här gruppen heterosexuella, framstår i ett mera fördelaktigt ljus än de andra. De andra syftar vanligen till grupper som traditionellt sett marginaliserats, kränkts och nedvärderats i samhället (Kumashiro, 2002, s. 32–71; Røthing & Svendsen, 2011, s. 59–65). Huruvida undervisning är andrafierande är av vikt då andrafierande processer påverkar maktförhållanden mellan skolans subjekt genom att vissa subjekt får privilegier som andra inte får, vilket i sin tur kan leda till våld, trakasserier och kränkningar (Røthing & Svendsen, 2011, s. 60). Skolverket (2013, s. 27f.) framhåller att andrafierande förhållningssätt även kan orsaka att den som följer normen får en maktposition och ett tolkningsföreträde som för med sig en obalans mellan de som följer och de som bryter mot normer.

Genom att undervisningsinnehållet förmedlar att homosexualitet beror på något; det kan vara ett psykologiskt fenomen, ha med neuroutveckling och genetik att göra eller bero på påverkan från omgivningen, uppmuntras eleverna implicit att vara accepterande mot homosexuella. Att eleverna förväntas acceptera, eller tolerera, homo- och bisexuella för med sig att undervisningen även är att förstå som toleranspedagogisk. I toleranspedagogik ska vi som är vanliga och normala lära oss att tolerera de andra, de som är avvikande och annorlunda (Langmann & Månsson, 2016). Røthing beskriver att subjekt som deltar i toleranspedagogisk undervisning, som Berits elever, förmodas

ingå i ett heterosexuellt kollektiv, ett heterosexuellt vi, samt att detta sker även om det förekommer klassrumssubjekt som inte ser sig som heterosexuella. När undervisningen pekar mot att homosexuella ska accepteras reproduceras och upprätthålls homosexualitet som motsats till normaliteten; som motsats till heterosexualiteten. Heterosexualitet normaliseras genom sin osynliga placering i centrum, medan homosexualitet marginaliseras genom att placeras utanför rummet och någon annanstans (Røthing, 2008, s. 260–265). Røthing framhåller även att lärare som har undervisningsinnehåll som fokuserar tydligt på homosexualitet, likt Berit, rimligen inte tänker att heterosexualitet skulle kunna vara ett ämne att diskutera, kritisera eller uttrycka några åsikter om (Røthing, 2008, s. 260ff.). Toleranspedagogik kritiserats även för att den sätter utsatta individer i centrum istället för att granska de strukturer som medger förtryck och marginalisering (Langmann & Månsson, 2016, s. 83f.). I nästa kapitel, som fokuserar på undervisning *om* normer, utforskas normkritisk pedagogik, en strömning som bland annat utvecklats med grund i de problem som finns med toleranspedagogik (Björkman & Bromseth, 2019).

Heterosexualitetens konstruktion

Detta tema, som sätter undervisning om konstruktionen av heterosexualitet i fokus, är det sista temat i kapitlet om undervisning *med* normer. Heterosexualitet står som framgått såhär långt i centrum av mycket stora delar av sexualundervisningen, detta trots att den sällan lyfts ut som någonting som undervisningen aktivt behandlar. Likt i Hast och Danielssons (2016, s. 33) studie om sexualundervisning i naturkunskapsämnet på gymnasiet observerades sällan undervisning i vilken heterosexualitet förstods som något som kan diskuteras, varför heterosexualiteten i stort framställdes som oproblematisk. Det förekommer visserligen material från fältstudierna i vilket undervisningen handlar om heteronormen och om normer kring tjejer och killar, se undervisning om normer i kapitel 9, men till stora delar står heterosexualiteten i centrum utan att det tydliggörs att undervisningen handlar om eller rör sig kring heterosexualitet. Det sägs inte rakt ut i undervisningen att heterosexualitet ska vara på vissa bestämda sätt, men undervisningen innehåller många artikulationer som tillsammans bygger upp diskursiva strukturer som bestämmer hur heterosexualitet konstrueras i sexualundervisningen. I det här temat lyfts några sekvenser ut som visar på hur heterosexualitet artikuleras i sexualundervisningen. Dessa sekvenser är dock långt ifrån heltäckande för hur heterosexualitet konstrueras då det vore omöjligt eftersom heterosexualitet implicit är med i så stora delar av empirin. Snarare ges några

ögonblicksbilder av hur heterosexualitet konstrueras, detta sorterat under rubrikerna Reproduktion och samlag, Mannan som norm, Tvåsamhet och monogami samt Ålder.

Reproduktion och samlag

Undervisningssekvensen nedan kommer från Saras introduktion av sexualundervisningen. När Sara introducerar sexualundervisningen i sin klass är det stökigt men förväntansfullt. Efter att Sara har förklarat den preliminära planeringen för området, betygskriterierna samt att de ska ha grupparbete inom ramen för området frågar Sara sin klass:

- Vad är sex egentligen?

  En elev svarar:

- När mamma och pappa gör barn och sen abort.

  Sara svarar:

- Det kallar jag fortplantningssex. Fortplantningssex kräver ju att man har samlag.

  Sara skriver sedan fortplantningssex på tavlan.

Elevens svar på frågan om vad sex är har en skämtsam ton men Sara väljer att ändå ta svaret på allvar. Saras svar är med i artikulationen av vad heterosexualitet innebär i det här undervisningsinnehållet; det har med reproduktion och möjligen även med tvåsamhet att göra. Sedan fortsätter Sara inte med den skämtsamma tonen utan tar fasta på den delen av svaret som har med fortplantning att göra genom att benämna det som eleven sagt som fortplantningssex. Fortplantningssex blir sedan en av flera kategorier av sex som skrivs på tavlan. Tecknet samlag artikuleras som tidigare som en heterosexuell sexuell praktik, vilket även fortplantningssex gör. Att kopplingarna mellan heterosexualitet, samlag och fortplantning förs samman i en diskursiv logik tecknar en bild av att heterosexualiteten innebär att man som heterosexuell har samlag för fortplantning. Diskursen i vilken heterosexualitet, samlag och fortplantning är centrala för inte bara med sig att undervisningen förmedlar normer om heterosexualitet, den för också med sig att queera sätt att ha sex, samlag samt fortplanta sig hamnar utanför klassrummets artikulationer. En elev som inte identifierar sig genom tecknet heterosexuell, utan genom HBTQI, riskerar att inte se en väg för reproduktion genom undervisningsinnehållet. Även heterosexuellas olika sätt att fortplanta sig som inte innebär samlag exkluderas. Kontingenta undervisningsinnehåll om hur människor som inte kan få barn genom heterosexuella samlag kan få barn hade givit möjligheter till identifikation med subjektspositioner som innebär att man både kan vara HBTQI-

person och få barn och att det finns möjligheter att få barn om man av olika anledningar inte kan få barn genom heterosexuella vaginala samlag. Undervisningssekvensen ovan står förvisso inte emot att sådan undervisning också skulle kunna existera, men något undervisningsinnehåll om hur man kan få barn utan heterosexuella vaginala samlag finns inte med i Saras undervisning och inte heller någon annanstans i avhandlingens empiri. Tänkvärt i förhållande till detta är att det i Skolverkets (2013, s. 39) stödmaterial att använda i förhållande till sexualundervisningen står att det finns många sätt att bli gravid på samt att undervisningen bör ta upp olika möjligheter utan att värdera eller rangordna dem.

Nästa sekvens kommer även den från Saras undervisning. Eleverna har fått ut frågor som de pratat om i grupper och efter en stund går Sara igenom frågorna högt i klassen, Sara ställer frågan:

- Är sex och samlag samma sak? Penetration så att säga?

  En elev svarar:

- Man kan ju ha munsex eller förspel eller så. Men jag tycker inte att det är sex.

I den här sekvensen är det snarare tecknet sex än tecknet samlag som är privilegierat, eftersom det är tecknet sex betydelser som förhandlas genom artikulationerna. Sex artikuleras tydligast genom tecknen samlag och penetration, samt genom att vara någonting annat än munsex och förspel. Den första delen av Saras fråga kan tydas som en öppning till att få eleverna att ifrågasätta att sex måste innebära samlag. Men då ingen artikulation som ifrågasätter att sex och samlag är samma sak uppkommer, varken från lärare eller elever, blir det ändå denna betydelse som blir en del av undervisningsinnehållet. I sekvensen konstrueras därför än en gång heterosexuellas sexuella praktiker som med penis penetrerande vaginala samlag, en konstruktion som är en central del av hur heterosexualiteten som undervisningen förmedlar ser ut. Elever som identifierar sig med heterosexualitet ges i undervisningen om och om igen möjlighet att identifiera sig med att sex innebär med penis penetrerande vaginala samlag, något som för med sig att andra sätt att ha sex på osynliggörs och inte utforskas (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012).

Nästa undervisningssekvens kommer från Fråga Monika. I Fråga Monika läser Monika upp och svarar på lappar med frågor om sex som eleverna har förberett innan lektionen. På den första lappen står:

- Har kvinnor en speciell uppgift under samlaget?

  Monika svarar:

- Ett samlag är förhoppningsvis ett möte mellan två människor som älskar varandra. Bådas uppgift är att lyssna på varandra och göra det så skönt som möjligt för varandra. Kvinnor har på så sätt samma uppgift som män.

Nodalpunkten i den här sekvensen är tecknet samlag. Tecknet samlag artikuleras genom att det är mellan två människor, att de två människorna älskar varandra, att de lyssnar på varandra, att det ska vara skönt för båda, samt att det är något som sker mellan en man och en kvinna. I förhållande till hur heterosexualitet konstrueras i sexualundervisningen bidrar denna sekvensens till en snäv bild av hur heterosexualitet ska vara. Heterosexualitet behöver inte innebära varken kärlek eller att man är två som har sex. Undervisningssekvensen för med sig att eleverna på denna lektion endast kan spegla sig i just en snäv bild av vad heterosexualitet innebär. Elia och Eliason (2010a) framhåller att snäva konstruktioner av heterosexualitet påverkar både unga heterosexuellas såväl som HBTQI-personers möjligheter att uppleva givande mellanmänskliga relationer negativt. Rörande den delen av konstruktionen av heterosexualitet som tvåsam i sekvensen är den fjärde dimensionen av Lundins ramverk (2011; 2014) om heteronormativitet relevant. Den dimensionen pekar på att det finns en hierarkisering mellan olika sätt att vara sexuell på. Inte minst förväntas tvåsamhet framför flersamhet, något som framhålls i lärarens svar på frågan om samlag. Sekvensen bidrar därför till heteronormativitet i bland annat den dimensionen.

Mannen som norm

Torbjörn håller en genomgång om anatomi kring sex och börjar med att visa en bild på kvinnans könsorgan i genomskärning från sidan. Eleverna är delaktiga i och verkar intresserade av genomgången. Efter att ha gått igenom bland annat menstruation säger Torbjörn till sina elever att han tidigare fått en fråga om hur djup slidan är, han svarar sedan på den:

- Den är normalt mellan 8–12 cm. Likt en penis växer slidan när man blir sexuellt upphetsad och då blir den längre. En normal penis är ca 14 cm när den är erigerad. Det klarar en slida normalt att ta emot så att säga. När en kvinna blir sexuellt upphetsad blir hon våt också, lubrikation heter det.

  Torbjörn pekar sedan på bilden och säger:

- Här sitter klitoris, och man tror kanske att det är en liten ärta, men den breder ut sig här. Likt mannens ollon är klitoris jättekänslig för beröring.

  Torbjörn byter bild till en som visar kvinnans könsorgan framifrån med särade ben.

- Här sitter yttre och inre blygdläppar. Och här finns svällkroppar som, likadant som på penis, sväller när en kvinna blir sexuellt upphetsad.

  Torbjörn byter bild igen, nu till en som visar mannens könsorgan i genomskärning, och pekar sedan på dess svällkroppar.

Genomgående i undervisningssekvensen används cismäns könsorgan för att förklara hur ciskvinnors könsorgan fungerar, det vill säga att kvinnans könsorgan artikuleras med grund i mannens könsorgan; slidans djup motsvarar penis längd, klitoris känslighet motsvarar ollonets känslighet samt att svällkropparna i kvinnans könsorgan motsvarar svällkropparna i penis. Dessa artikulationer ryms i en diskurs i vilken mannen fungerar som förlaga för kvinnan i heterosexuella sexuella sammanhang. I förhållande till konstruktionen av heterosexualitet i sexualundervisningen som undersökts betyder detta tillspetsat att mannen är förlagan i heterosexualiteten. Undervisningen är förvisso informativ och innehåller sådant som är bra att känna till rörande kvinnans könsorgan och sex, som att klitoris breder ut sig, men det är utifrån ett perspektiv vari kvinnans anatomi beskrivs med mannens anatomi som utgångspunkt, något som kan beskrivas som ett mansperspektiv. Biström (2022, s. 538, 547f.) finner på motsvarande sätt att svenska läroböcker i biologi präglas av androcentrism och fallocentrism.

Det kan förefalla maktneutralt att ciskvinnors könsorgan beskrivs med grund i cismäns könsorgan eftersom artikulationerna sker inom en naturvetenskaplig diskurs. Men eftersom det är makt som genererar diskurser är det inte maktneutralt i undervisningen att cismäns könsorgan står som förlaga för ciskvinnors könsorgan. Sekvensen visar på så sätt att Torbjörns *biologibruk* inte ger en värdeneutral bild av ciskvinnors och cismäns könsorgan. Orlander (2014, s. 424ff.) har undersökt vilken typ av meningsskapande som blir möjlig för 15-åriga elever som får undervisning om könsorgan. I sin svenska klassrumsstudie finner Orlander att undervisning om könsorgan inte går att se som att det bara är grundläggande fakta som förmedlas. Orlander synliggör hur mannen betraktas som utgångspositionen vid beskrivning av hur kroppar fungerar och föreslår att i de fall man ändå vill undervisa med ”fakta” är det rimligt att använda kvinnans anatomi som utgångspunkt, för att på så vis bryta invanda traditioner (Orlander, 2014, s. 424ff.). Att använda kvinnans anatomi som utgångspunkt i undervisningen, något som Torbjörn kontingent kunnat göra, skulle kunna vara en del av arbetet för att minska orgasmglappet.[36] Niineste (2022, s. 424) framhåller det problematiska i att mansperspektiv är norm i kulturella representationer som sexualundervisning eftersom

[36] Orgasmglappet är benämningen på det sociokulturella fenomenet att det är stora skillnader i orgasmfrekvens mellan ciskönade män och kvinnor vid heterosexuellt sex. Män får i mycket större utsträckning orgasm (Kontula & Miettinen, 2016; Mahar et al., 2020; Niineste, 2022). Orgasmglappet omnämns även i avhandlingens forskningssammanhang i kapitel 2, samt i kapitel 5.

mansperspektiv inte förklarar hur orgasmer upplevs i kvinnors kroppar. Mansperspektiv på kvinnors kroppar i sexualundervisning kan vara en grund till varför orgasmglappet finns kvar även i länder där sexualundervisning och jämställdhet kommit långt, som i Skandinavien (Niineste, 2022, s. 424).

Tvåsamhet och monogami

I nästa undervisningssekvens undervisar Berit om könssjukdomar och preventivmedel i halvklass i en laborationssal. Eleverna ska ta reda på information om en könssjukdom var och senare under samma lektion redovisa vad de funnit för de andra eleverna. Innan övningen börjar introducerar Berit den genom att förklara för eleverna vad de ska göra samt med att tala lite om ämnet. Berit säger bland annat att:

- Könssjukdomar sprids från slemhinna till slemhinna, mun, kön, anal. Så om man låter sig möta någon annans slemhinna så kan man ju få en könssjukdom. Speciellt om man har många partners. Man ska använda kondom och det är viktigt att hålla sig till en partner och sen hålla sig till den.

  Berit fortsätter sedan med att fråga klassen:

- Hur kan man skydda sig mot dessa sjukdomar då? Det finns två sätt.

  Eleverna svarar:

- Kondom. Och p-piller, p-stav och pessar.

  Berit svarar:

- Dessa skyddar mot graviditet men inte mot könssjukdomar. Det andra sättet att skydda sig mot könssjukdomar är att man vet vem man har sex med. Att man har sex med samma person och som man känner väl.

Efter detta pratar Berit en stund med eleverna om hur man gör en bra redovisning samt om hur man ska göra för att vara en bra lyssnare när någon redovisar. Sedan börjar eleverna ta reda på information om sina tilldelade könssjukdomar.

I Berits introduktion av övningen står tecknet könssjukdomar i centrum, könssjukdomar är det privilegierade tecknet som tecknen runt om fyller med mening. Tecknet könssjukdomar är att se som en flytande signifikant eftersom det finns antagonistiska spänningar i artikulationerna av det. Könssjukdomar artikuleras i början av sekvensen å ena sidan genom tecknen slemhinna, mun, sprids, kön samt anal, och å andra sidan genom skydda sig samt kondom. De här artikulationerna, som är ett biologibruk, innebär varken heterosexualitet eller tvåsamhet, varför könssjukdomar artikuleras som något som hänger samman med slemhinnor oavsett vem som har sex med vem/vilka och

på vilket sätt. Senare i sekvensen utmanas denna diskurs genom att tecknet skydd mot könssjukdomar artikuleras med tecknen p-piller, p-stav och pessar samt att man kan skydda sig mot könssjukdomar genom att hålla sig till en partner. Tecknen p-piller, p-stav och pessar utmanar den tidigare diskursen genom att tillföra graviditet och heterosexualitet till artikulationerna av könssjukdomar och skydd mot dessa. Läraren förklarar dock att dessa preventivmedel inte skyddar mot könssjukdomar. Strategin att endast ha en sexuell partner som skydd mot könssjukdomar utmanar även den tidigare diskursen genom att föra in tvåsamhet och underförstådd monogami, något som även kan beskrivas som att Berit frångår det påbörjade biologibruket. Undervisningsinnehållet i stort i denna sekvens får skydd mot könssjukdomar att hänga samman med, tvåsamhet, underförstådd monogami samt heterosexualitet, trots den inbyggda diskursiva konflikt som beskrivits. Eleverna erbjuds på så sätt lära sig att heterosexuell underförstådd monogami skyddar mot könssjukdomar. Sett till vilka subjektspositioner som undervisningsinnehållet erbjuder är det problematiskt att elevsubjekten erbjuds identifiera sig med att heterosexuell monogami skyddar mot könssjukdomar. Subjektspositioner är knutna till förväntningar om hur subjekt ska agera, varför en möjlig konsekvens av undervisningsinnehållet är att det ökar deltagande elevers sexuella risktaganden relaterade till tvåsamma heterosexuella sexuella praktiker. I förhållande till hur heterosexualitet konstrueras i undervisningen framställs heterosexualiteten som tvåsam och monogam, vilket för med sig att elever som identifierar sig med heterosexualitet även får tecknen tvåsam och monogam kopplat till sig. Elever som förstår sig som heterosexuella men som inte vill leva monogamt kan härigenom uppleva en inre konflikt, en antagonism, i förhållande till undervisningen. Att heterosexualitet artikuleras som underförstått monogam för med sig att elever genom undervisningen erbjuds identifikationer med positionen att man inte behöver tala med sin partner om huruvida en heterosexuell relation är monogam eller inte, något som kan ge konsekvenser som att elever förstår det som att man inte behöver tala om monogami med en partner.

Bilden av att man ska vara ihop med *en* person återfinns även hos läraren Johan. Johan, som inte varit med tidigare, väljer att lägga ett längre lektionstillfälle på sexualundervisning. Undervisningsinnehållet rör sig inom naturvetenskap, främst undervisar Johan om *kärlekens kemi*,[37] och ingen examination förkommer. Klassen är liten, ca ett dussin elever, och de är mestadels fokuserade på undervisningen. Undervisningen äger rum i en sal anpassad för naturvetenskapliga ämnen, dock inte en

[37] Kärlekens kemi kan beskrivas som en benämning på vad Ulf Ellervik skrivit om kemin i kärlekens olika stadier; lust, förälskelse och kärlek. En sammanfattning av detta står att läsa i RFSU:s skrift *Den onaturliga naturen: kunskapsmaterial om sexualitet och kön för lärare i naturkunskap och biologi på gymnasiet*, vilken bland annat fått spridning på landets gymnasieskolor.

laborationssal. I undervisningssekvensen nedan har Johan precis visat en kort film om vad som händer i kroppen när man är kär, han frågar sedan:

- Kan man vara förälskad i mer än en person samtidigt?

  En elev svarar:

- Ja, det går säkert.

  Johan svarar då:

- Nej, det går inte, vi är helt enkelt inte funtade så.

Johan frågar sedan klassen om det har dykt upp någon fråga under filmen, det har det inte. Kort härefter avslutar Johan denna den enda av lektionerna om kunskapsområdet. Den här sekvensen handlar visserligen inte specifikt om heterosexualitet, men den innefattar heterosexualitet, varför den medverkar till de artikulationer som konstruerar heterosexualiteten som tvåsam i sexualundervisningen. Även om sekvensen är kort rymmer den en tydlig diskursiv spänning, en antagonism. Den flytande signifikanten förälskad artikuleras både i betydelsen att människor ”säkert” kan vara det i flera (från en elev), och i betydelsen att man inte kan det (från läraren). Lärarens artikulation kan förstås som ett biologibruk eftersom att läraren med hjälp av filmen positionerar sig som att han talar inom en naturvetenskaplig diskurs. Ett elevsubjekt som identifierar sig som en som kan bli, eller upplever sig vara, kär i flera personer riskerar att uppleva en inre konflikt i relation till undervisningsinnehållet. Konflikten uppstår i så fall mellan vad eleven känner, eller har känt, och vad som förmedlas genom undervisningen. För oavsett om det inom en biologisk diskurs stämmer eller inte stämmer att människor kan bli förälskade i flera personer samtidigt, låser lärares biologibruk i undervisningssekvensen för subjekt att spegla sig i flersamma relationer. En elev som identifierar sig genom att den har, eller önskar ha, flersamma relationer hade troligtvis varit hjälpt av om dess sexualundervisning erbjudit subjektspositioner för den att identifiera sig genom, inte minst för att livssituationer för personer som lever flersamt karaktäriseras av just osynlighet (Carlström & Andersson, 2019). Carlström och Andersson (2019) framhåller att människor som lever i flersamma relationer även erfar socialt stigma, trakasserier samt risk för diskriminering. Utöver det finns risk för avståndstagande och fördömande från familj, vänner och kollegor, något som för med sig att många som lever flersamt inte berättar att de gör det för sin omgivning. Det finns även en stor okunskap om flersamma relationer inom sjukvård, socialtjänst och skola (Carlström & Andersson, 2019, s. 1316f.). Junkala et al. (2022, s. 533), som undersöker svenska läroböcker i biologi, beskriver hur mononormativitet dominerar i beskrivningar av kärleksrelationer, samt att det behövs vardagliga exempel på flersamma relationer för att minska marginaliseringen av dessa sätt att ha relationer på.

Ålder

Frågor om ålder relaterat till relationer och sexuella aktiviteter kommer också upp under observationerna, och de gånger ålder finns med i undervisningsinnehållen är de relaterade till heterosexualitet. I Monikas undervisningsstrategi Fråga Monika kommer en fråga rörande ålder upp från en elev:

- Fortsätter man ha sex när man blir äldre?

  Monika svarar:

- Det är olika, en del är sexuellt aktiva länge. Män kan bli föräldrar mycket längre än kvinnor, kvinnor genomgår klimakteriet och då kan de inte bli gravida längre efter det.

I frågan från eleven och i den första meningen i Monikas svar artikuleras att äldre människor kan vara sexuellt aktiva, men att det är olika inom gruppen om de är det. Den här delen av sekvensen hänger samman diskursivt och är därtill inkluderande mot olika grupper av äldre människor, HBTQI-personer som heterosexuella. Den andra delen av Monikas svar ryms i en delvis annan diskurs, en diskurs som står i antagonistiskt förhållande till den tidigare diskursen. I den senare diskursen artikuleras äldres sexuella aktivitet genom tecknen män, bli förälder, kvinnor, klimakteriet samt att inte kunna bli gravid längre. Detta biologibruk implicerar att sexuell aktivitet hos äldre hänger samman med reproduktion, ciskönade människor samt heterosexualitet, varför den inte blir inkluderande av äldre HBTQI-personer. Sekvensen implicerar även att män är sexuellt aktiva längre än kvinnor. Intressant i detta sammanhang är att forskning pekar på att sexuell tillfredställelse hos kvinnor ökar med stigande ålder (Trompeter et al., 2012), samt att sexuellt aktiva män i högre grad är av oroade över sin sexuella hälsa och mera sexuellt missnöjda än kvinnor i alla åldrar (Lee et al., 2016). Santos-Iglesias et al. (2016) har genomfört en studie om sexuellt välbefinnande hos äldre kvinnor och män. Deltagarna i deras studie visade att äldre generellt sett har högt sexuellt välbefinnande, specifikt hade de positiv sexuell självkänsla samt hög sexuell tillfredsställelse samt stort intresse för sex. Denna bild menar forskarna utmanar myter om hur äldre har det med sin sexualitet. Dessa forskningsfynd kan ses som kontingent undervisningsinnehåll om äldres sexualitet.

Hos Berit kommer ålder upp i gruppdiskussioner där elever diskuterar utifrån frågor som de skrivit med utgångspunkt i teman som Berit presenterat under föregående lektion. Svaren från gruppdiskussionerna samlades sedan upp i helklass. Temat, som stod på tavlan tillsammans med andra teman, var:

> Åldersskillnad; Är det OK om mannen är äldre men ej tvärtom?

Här följer svaret från återsamlingen efter gruppdiskussionen:

> I vår ålder ska tjejen vara yngre än killen. När man är typ 30 så spelar det ingen roll längre. Om tjejen är yngre så kanske man säger att tjejen bara är med honom för att hon får saker av honom för att han har pengar. Det är ju den bilden som samhället ger ut, det måste man ju ändra på. Vet man inte historien bakom två som är tillsammans så vet man ju inget. Låt dom vara tillsammans bara.

Efter detta följer en fråga från ett annat tema. En utgångspunkt i den här sekvensen är att eleverna inbjuds att säga vad de tycker om något, liknande de undervisningsstrategier som beskrevs i kapitel 5. Berit ger eleverna en fråga med en uppfattning i, varpå eleverna förväntas säga vad de tycker om den. Genomgående i sekvensen artikuleras att män ska vara äldre än kvinnor; först genom själva temat från Berit, sedan genom påståendet ” I vår ålder ska tjejen vara yngre än killen”, och sedan genom exemplet med att tjejer är tillsammans med äldre killar eller män av ekonomiska skäl. Exemplet ifrågasätts, men inte genom att kvinnor skulle kunna vara äldre än män i relationer, utan med utgångspunkt i att hon kanske inte är tillsammans med honom för att han har pengar. I undervisningssekvensen förekommer endast heterosexualitet i relation till hur gamla parter i relationer kan vara. Artikulationerna beskriver hur heterosexualiteten ska se ut; heterosexualitet ska vara tvåsam och av de två personerna i relationen ska mannen vara äldre än kvinnan. Några andra subjektspositioner än att män är äldre än kvinnor i heterosexuella relationer framkommer inte. I det följande ges en sammanfattning och dras slutsatser av det här kapitlet.

Sammanfattande diskussion

Det här kapitlet har utforskat undervisning *med* normer, det vill säga undervisning i vilken normer varit närvarande utan att de synliggjorts eller lyfts fram som något elever kan lära sig något om. Utforskandet har genomförts i de tre temana; Sexuella praktiker, Vad homosexualitet beror på, samt Heterosexualitetens konstruktion. I följande avsnitt sammanfattas kapitlet utifrån de diskursteoretiska analyser som genomförts, härur framträder även de subjektspositioner som undervisningen har givit upphov till för elever att spegla sig i. Efter det förs en diskussion om normers verkan i kapitlets undervisningssammanhang.

Diskurser och subjektspositioner

Det första av kapitlets teman handlar om sexuella praktiker. I temat utforskas heterosexuella och queera sexuella praktiker. Även om ett helt tema i kapitlet är tillägnat sexuella praktiker är det generellt i avhandlingens material inte mycket undervisning

som direkt handlar om sexuella praktiker, även om det förekommer. Ur analyserna framgår att det är långt mycket vanligare med undervisning om heterosexuella sexuella praktiker än queera, något som till stor del har att göra med att heterosexuella sexuella praktiker impliceras både när undervisningen handlar om sexuella praktiker och när den inte direkt handlar om sexuella praktiker, utan om till exempel preventivmedel, graviditet eller sexuellt överförbara infektioner. Hos de flesta av lärarna finns ingen undervisning alls om queera sexuella praktiker, något som är problematiskt för att undervisningen då inte ger gruppen den sexualundervisning som den behöver (Ewing, 2021, s. 36). När undervisningen rör queera sexuella praktiker artikuleras de främst genom tecknen killar och analsex, vilka artikuleras tillsammans med risker samt genom elevdiskurser som någonting äckligt. Elia och Eliason (2010a) menar att begränsad undervisning om HBTQI bland annat leder till att myter och stereotyper om HBTQI-personer får stå oemotsagda, något som är relevant i förhållande till att queera sexuella praktiker innebär så mycket mera än analsex mellan män. Därtill stödjer det fokus på risker med analsex mellan män som ses i empirin forskning som visar att denna sexuella praktik ofta beskrivs i patologiserande diskurser i sexualundervisning (Abbot et al., 2015, s. 1640f.; Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). I stort i den undervisning som följts artikuleras queera sexuella praktiker med långt färre tecken än heterosexuella sexuella praktiker. De artikulationer som finns med kring queera sexuella praktiker innebär dock flera och mera varierande sexuella praktiker såsom; med dildo, oralsex på kvinnor, med händerna, att saxa samt analsex. Trots att heterosexuella sexuella praktiker artikuleras med många fler tecken än queera sexuella praktiker artikuleras heterosexuellt sex närmast endast som vaginal penetration med penis, varpå heterosexuella sexuella praktiker inte konstrueras som varierande.

Sexuella praktiker artikuleras, både implicit och explicit, som beskrivet i huvudsak som heterosexuella under den sexualundervisning som observerades, och tecknet sex konstrueras i huvudsak som något heterosexuellt. Att tecknet sex i huvudsak konstrueras som något heterosexuellt styrker Svendsens (2012) utsaga om att tecknet är starkt relaterat till heteronormativiteten i sexualundervisning, samt Bolanders (2009, s. 96) fynd att heterosexualitet och det vaginala samlaget ges en normerande position genom att det ständigt talas om utan att namnges. När tecknet sex används synonymt med heterosexuellt sex mellan cispersoner i vilket penis penetrerar vaginalt, vilket det gör i stora delar av avhandlingens material, för det med sig det sättet att ha sex främjas framför andra sexuella praktiker (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012), vilket för med sig att elever inte får information om andra sexuella praktiker såsom ömsesidig onani, oralsex och analsex (Abbot et. al., 2015). Ett stort fokus på den heterosexuella sexuella praktiken med penis penetrerande vaginalsex utelämnar även information och språk som behövs för att unga ska kunna utöva säker sex och utveckla

sexuell kompetens (jämför Abbot et. al., 2015), något som också kan få konsekvenser för sexuell hälsa och njutning. Kontingent skulle sexualundervisning kunna bidra till att kvinnor njuter mera av sex om den istället för att övervärdera vaginalt penetrerande samlag skulle handla om hur kvinnor uppnår orgasm (jämför Wetzel & Sanchez, 2022, s. 131). Som tecknet sex konstrueras i sexualundervisningen som observerats upprepas en sexuell praktik som för med sig att cismän får orgasm mycket högre utsträckning än ciskvinnor (Kontula & Miettinen, 2016; Mahar et al., 2020; Niineste, 2022), något som inga grupper, utom möjligen cismän som har vaginalt samlag med kvinnor, vinner på.

I temat om sexuella praktiker är det i huvudsak subjektspositioner som har med heterosexuella sexuella praktiker som artikuleras. Omvänt finns det i stort få, eller i huvudsak inga, subjektspositioner som har med sexuella praktiker för HBTQI-personer att göra. Naser et al. (2022) betonar att det är vanligt att HBTQI-elever känner sig utestängda i sexualundervisning när den fokuserar på cispersoner och graviditet, något som bland annat är fallet när undervisningen implicit rör heterosexuella sexuella praktiker. Positioner som inte alls är representerade i undervisningens innehåll som rör sexuella praktiker är transpersoner, ickebinära, intersex, asexuella positioner samt sådana som har med funktionshinder att göra. Junkala et al. (2022, s. 533f.) poängterar vikten av att kroppsliga skillnader synliggörs och integreras för att vidga bilder av vad kroppar är och kan göra, något som är viktigt i relation till hur undervisningen artikulerar vad sex är.

Kapitlets andra tema följer undervisning som handlar om vad homosexualitet beror på. I undervisningen nämner läraren en del skäl till varför homosexualitet kan uppkomma, såsom att det kan vara ett psykologiskt fenomen, att den kan ha genetisk grund, att den kan bero på påverkan från omgivningen eller att familjer som blivit splittrade efter att en mor avlidit kan spela in. Dessa artikulationer konstruerar tillsammans en diskurs i vilken homosexualitet är något som ska förklaras och som behöver förstås, medan heterosexualitet inte behöver det. I undervisningen anges ingen anledning till varför homosexualitet behöver förklaras. Att homosexualitet är någonting som behöver förklaras hänger samman att homosexualitet i stort kan ses som ett kunskapsområde som elever kan lära sig någonting om, något som enligt Røthing (2008) är vanligt. Røthing (2008) menar att heterosexualiteten blir osynlig när undervisningen handlar om homosexualitet, trots att heterosexualitet utgör referenspunkt i undervisningen, en förståelse som bekräftas av undervisningen om vad homosexualitet beror på här. Till detta kan läggas att undervisningen om homosexualitet är andrafierande, något som bland annat innebär att de homosexuella förstås som att de befinner sig någon annanstans än just där undervisningen äger rum (Kumashiro, 2002, s. 36–40 samt Røthing, 2008, s. 257f.). Undervisningen kan därtill beskrivas som toleranspedagogik

eftersom eleverna, som är förväntat heterosexuella, ska lära sig att tolerera dem som är avvikande och annorlunda (Langmann & Månsson, 2016). Detta sätt att undervisa granskar inte de strukturer som medger förtryck och marginalisering, utan handlar istället om utsatta grupper (Langmann & Månsson, 2016, s. 83f.). Angående vilka subjektspositioner som artikuleras i undervisningen om vad homosexualitet beror på kan sägas att trots att homosexuell blir en tydlig subjektsposition genereras inga subjektspositioner relaterade till homosexualitet som är positiva.

Det tredje och sista temat i kapitlet rör hur heterosexualitet konstrueras i den observerade sexualundervisningen. Heterosexualitet står implicit i fokus i större delar av undervisningen som observerats än vad som kan beskrivas i temat Heterosexualitetens konstruktion. Eftersom sexualundervisningen aldrig handlar explicit om heterosexualitet, utan istället implicit utgår från heterosexualitet när inget annat anges, är en del av heterosexualitetens konstruktion i den observerade undervisningen att den är så självklar att den inte behöver diskuteras, problematiseras eller ens nämnas (jämför Hast & Danielssons, 2016, s. 33). Konstruktionen av heterosexualiteten som framgår i de undervisningssekvenser som följts i temat om dess konstruktion består bland annat av att heterosexualitet ges betydelse av tecknen fortplantning och med penis penetrerande vaginala samlag. Heterosexualitet artikuleras även som tvåsam och underförstått monogam, och om någon av parterna är äldre än den andra ska det vara mannen. Mannen konstrueras därtill som förlaga för kvinnan fysiologiskt och i heterosexuella sexuella sammanhang. De sätt på vilka heterosexualiteten konstrueras stämmer väl överens med Biströms (2022) studie i vilken hon undersökt läroböcker i bland annat biologi. Biström finner att sexualitet generellt förmedlas normativt samt att sexualitet därtill är kopplat till reproduktion samt präglat av androcentrism, fallocentrism och monogami (Biström, 2022, s. 538, 547f.).

Vad det gäller subjektspositioner för elever att identifiera sig med i undervisningens konstruktioner av heterosexualitet finns till att börja med en implicit position som är närvarande i närmast alla delar av den observerade undervisningen eftersom heterosexualitet är implicit närvarande i så stor utsträckning. Eftersom denna position är närvarande i så stora delar av undervisningen behöver elever som identifierar sig genom den sällan eller aldrig känna sig exkluderade ur undervisningens innehåll. En annan subjektsposition som elever erbjuds identifiera sig med i den konstruktion av heterosexualitet som framgår i temat har med monogami att göra. Denna position är problematisk i det att den erbjuder elever att identifiera sig med en position som innebär att heterosexuell monogami skyddar mot könssjukdomar. En ytterligare position som framträder är att man inte kan vara kär i flera personer samtidigt, vilket utestänger subjektspositioner som innebär att vara kär i flera personer. Detta är problematiskt i relation till att livssituationer för personer som lever flersamt präglas av

osynlighet, samt att människor som lever i flersamma relationer även upplever socialt stigma, trakasserier samt risk för diskriminering (Carlström & Andersson, 2019).

Undervisning med normer

Det här kapitlet har undersökt undervisning i vilken normer snarare följts än undervisas om. I relation till att undervisningen i detta kapitel följer normer är det tänkvärt att det tidigare i historien varit uttalat att lärare ska förmedla normer i sexualundervisning. Handledningen för sexualundervisning som kom 1977 beskrev till exempel explicit att lärarna var ålagda att framföra de värden som Skolöverstyrelsen förmedlade (Boëthius, 1985, s. 276f.). Martinsson och Reimers (2020, s. 15) menar att normer blir starka och övertygande när de upprepas och formas tillsammans med andra normativa principer, samt att normer aldrig existerar separat och avskilda från andra normer. Genom det här kapitlet syns tydligt att heteronormativiteten upprepas om och om igen, varpå den blir just stark och övertygande. I kapitlet framträder även att heteronormativiteten konstrueras tillsammans med andra normer, såsom kring tvåsamhet, monogami, ålder samt mannen som norm gällande könsorganens anatomi. Den första bilden som uppstår kring heteronormativitet i kapitlet är att det generellt är mycket lite undervisning om queera sexuella praktiker, omvänt är heterosexuella sexuella praktiker vanliga, även om dessa ofta är implicita. Genom detta upprepas heterosexuella sexuella praktiker, varpå normen om att sexuella praktiker ska vara heterosexuella blir än starkare och än mer övertygande. Vad som upprepas i människors tal visar enligt Lundins (2011; 2014) ramverk vad som är önskvärt och värdefullt i ett visst sammanhang. Genom att heterosexuella sexuella praktiker upprepas i kapitlet visar resultatet i stort på att heterosexuella sexuella praktiker är de praktiker som förmedlas som önskvärda i undervisningen. Om undervisningen som har med sexuella praktiker som är implicit heterosexuella kan sägas att de därtill är heteronormativa i den fjärde av Lundins (2011; 2014) beskrivna delar, den som rör vilken sexualitet som förväntas. Detta för att heterosexualitet är den förväntade sexualiteten när det är implicit vilken typ av sexuella praktiker det är som åsyftas i undervisningen. Den här tendensen är inte lika tydlig i undervisning i vilken det framgår explicit att det är heterosexuella sexuella praktiker som berörs eftersom heterosexuella sexuella praktiker inte behöver förväntas när de är explicitgjorda. Sex konstrueras i huvudsak som något heterosexuellt i kapitlet, och eftersom det inte är enskilda personer som besitter makt (Foucault, 2002, s. 102) är det svårt för enskilda lärare att ändra på implicita antaganden som att sexuella praktiker ges betydelsen heterosexuella sexuella praktiker, eller att tecknet sex implicit får innebörden heterosexuellt vaginalsex. Även om det inte är i enskilda lärares makt att kunna ändra på starka normer är det inte maktneutralt att sexuella praktiker implicit betyder heterosexuella sexuella praktiker. Lika lite är det maktneutralt att undervisningen nästan enbart erbjuder heterosexuella subjektspositioner för elever att

spegla sig i när det kommer till sexuella praktiker, eller att sex i undervisningen begränsas till en specifik heterosexuell sexuell praktik. I temat finns exempel på undervisning som utgör motstånd mot att sexuella praktiker konstrueras som någonting heterosexuellt, det är motstånd som dessa som har potential att ändra på normer om de upprepas eftersom diskurser som upprepas blir normer (jämför Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). I kapitlet omtalas även Foucaults (2002, s. 104ff.) begrepp allmän kraftlinje, detta i relation till varför undervisning som rymmer någonting som inte helt återfinns inom heteronormativiteten liksom rättas till för att passa in i normen. Den allmänna kraftlinjen heteronormativitet fick lärare att svara utifrån heterosexualitet på elevfrågor som i sig inte uteslöt queera sexuella praktiker varpå undervisningen homogeniserades. Grunden till att lärare agerar på det viset förklarades i analysen bero av lärarsubjektets positionering i de av makt genererade diskurser som omger det, det vill säga i diskurser i den allmänna kraftlinjen heteronormativitet.

Kapitel 9 – Undervisning *om* normer

Ur avhandlingens empiri framkom två tendenser gällande hur ordet normer användes i undervisningen. Den ena tendensen, att tecknet normer inte användes aktivt i undervisningen, utforskades i föregående kapitel, kapitel 8. I det här kapitlet utforskas den andra tendensen; undervisning som i stor utsträckning handlar *om* normer eller som förhåller sig aktivt till normer. Anledningen till att empirin är strukturerad efter hur normer används i undervisningen är att detta fått betydelse för vilket innehåll sexualundervisningen fick. Indelningen är även underbyggd av det faktum att tecknet normer är styrande i den formulering i det centrala innehållet i naturkunskapens ämnesplan som lärarna uttolkar när de sätter samman sexualundervisningen; reflektion över och diskussion om normer. Kapitlet är indelat i två teman; Om normer samt Kön, intersex och könsidentiteter.

Om normer

Detta det första temat i kapitlet behandlar undervisning om normer, detta i aspekterna Undervisning om normer, Undervisning om heteronormen samt Undervisning om normer kring kvinnligt och manligt. Jenny, som har läst en kurs på högskolenivå om undervisning, sexualitet och normer, säger i den första intervjun att hon tolkar ämnesplanen som att man ska diskutera normer. Jenny berättar även att kursen hon gått innefattat normkritisk pedagogik, något som hon menar påverkar hennes undervisning. Normkritisk pedagogik finns med flera gånger under det här kapitlet eftersom Jenny återkommande använder sig av det hon lärt sig om normkritisk pedagogik på kursen hon läst. Normkritisk pedagogik är en pedagogisk strömning som började spridas brett på 2010-talet efter att Bromseth och Darjs (2010) bok *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* kommit ut. Kort ifrågasätter och utmanar normkritisk pedagogik maktrelationer samt medvetna såväl som omedvetna normer (Björkman et al., 2021, s. 180; Planting-Bergloo, 2023, s. 13). Vad normkritisk pedagogik är och vad den har fått för betydelse utvecklas i avsnittet om sexualundervisningsforskning under rubriken Normkritik och elevdeltagande, medan delar av den beskrivs här i temat när det är relevant i analyserna.

Undervisning *om* normer

Både Jenny och Ann-Kristin inleder sexualundervisningen med att undervisa om vad normer är, detta med elevaktiva genomgångar. Jenny börjar med att fråga:

- Vad är oskrivna normer?

  Eleverna svarar och Jenny skriver svaret på tavlan:

  Normer: är oskrivna regler

  Jenny frågar:

- Vad finns det för exempel på normer?

  Tre elever svarar:

- Manligt och kvinnligt.
- Vissa skolregler är skrivna och vissa är inte det.
- Hur man uppför sig. Att man uppför sig olika i olika sammanhang.

Efter denna sekvens fortsätter Jenny att undervisa om normer, då mera specifikt heteronormen. Undervisning om heteronormen utforskas senare i temat.

Nästa undervisningssekvens kommer från Ann-Kristins första lektionstillfälle av de lektioner som rör sexualundervisning. Lektionen börjar med att Ann-Kristin går igenom direktiven för kunskapsområdet. I genomgången av ämnesplanens formulering talar Ann-Kristin med eleverna om vad de olika orden i den betyder. Ett av orden i lydelsen som beskriver sexualundervisningen är normer, varför Ann-Kristin börjar sin undervisning om normer här. Ann-Kristin frågar:

- Men vad är en norm då?

  Hon ger sedan klassen några minuter att prata med varandra bänkvis om vad normer är för något och ger sedan ordet till en elev som svarar högt:

- En socialt konstruerad regel som människor följer.

  Ann-Kristin lägger jakande till:

- Det inte behöver vara samma normer som gäller inom olika grupper, även inom samma samhälle.

  Ann-Kristin frågar en bikupefråga till:

- Är det bra eller dåligt att det finns normer i samhället?

  En elev svarar:

- Det kan vara både och, det är bra att det finns någonting att följa, men man ska ju kunna utvecklas till den person man är.

  Ann-Kristin frågar:

- Kan ni komma på några exempel på bra normer?

  En elev svarar:

- Att man ska vara snäll mot varandra, man är ju ofta inte öppet taskig, för det är ju inte ok.

  Ann-Kristin svarar jakande. En annan elev svarar på samma fråga:

- Kösystem.

  Ann-Kristin svarar jakande igen och frågar sedan:

- Kan ni komma på några exempel på dåliga normer?

  Klassen är först tyst men efter en stund svarar en elev:

- Utseendenormer.

  Ann-Kristin svarar jakande igen, och lägger till att:

- Det anses lite finare att vara morgonpigg än kvällspigg i det här samhället. Efter det frågar Ann-Kristin en fråga till:

- Vem bestämmer samhällets normer?

- Folket och medierna, svarar en elev.

  Som svar på detta frågar Ann-Kristin:

- Men hur kan vi bestämma normer tillsammans då när vi inte träffar varandra allihop?

- Genom medierna, svarar en elev.

  Ann-Kristin svarar:

- Ja, medierna når ju ut till flera människor, men vi skapar också normer i mindre grupper. I det här sammanhanget är viktigt att vi värnar om yttrandefriheten, detta är en brännhet fråga just nu. Det är också viktigt att lyssna när man diskuterar med någon.

Efter denna sekvens är det dags för rast. Ett tiotal elever talar under Ann-Kristins genomgång, resten av klassen verkar lyssna och hänga med i vad som sägs.

En analys med diskursteori ger att både Ann-Kristins och Jennys undervisning om normer här återfinns i *en* diskurs, detta för att det i stort inte råder någon konkurrens kring hur tecknet normer förstås och används. Tecknet normer är att se som

privilegierat, ett tecken som omkringliggande tecken fyller med innehåll och som omvänt fyller omkringliggande tecken med innehåll. Eftersom det inte finns några motsättningar eller spänningar i artikulationernas betydelse kring tecknet normer, är tecknet normer att se som en nodalpunkt och inte som en flytande signifikant. Tecknet normer artikuleras i sekvenserna här som en socialt konstruerad regel som människor följer respektive som oskrivna regler. Det framgår även att det inte behöver vara samma normer som gäller inom olika grupper, även när det gäller grupper som återfinns inom samma samhälle. Folket och medierna artikuleras som de som bestämmer samhällets normer. Det artikuleras därtill att även om medierna når ut till flera människor skapas normer även i mindre grupper. Huruvida det är bra eller dåligt med normer artikuleras genom att det kan vara både och; ”det är bra att det finns någonting att följa, men man ska ju kunna utvecklas till den person man är”. De exempel som artikulerar hur normer kan se ut är; att man ska vara snäll mot varandra, kösystem, utseendenormer, att det anses finare att vara morgonpigg än kvällspigg i det här samhället, manligt och kvinnligt, skrivna och oskrivna skolregler, hur man uppför sig samt att man uppför sig olika i olika sammanhang. Senare i kapitlet görs hänvisningar tillbaka till dessa artikulationer om vad normer är. Detta för att elevers förståelser för vad normer är och hur de fungerar kan få betydelse för hur de kan tolka och förstå undervisning som äger rum senare. Mest centralt är då att tecknet normer artikuleras som en socialt konstruerad regel som människor följer.

Att överlåta undervisning om normer

Läraren Malin, som arbetar på en friskola i en medelstor svensk stad, är den sista av avhandlingens deltagande lärare. Den av Malins klasser som jag följer går tredje året på estetiska programmet och det går cirka 30 elever i den, både tjejer och killar. Eleverna är intresserade och engagerade i undervisningen. I undervisningen får eleverna främst undervisning som rör *normer som begrepp, sexuella normer, heterosexualitet, heteronormativitet, lust, könssjukdomar, prevention* samt *fysiologi*. Malin har valt att använda ett tillfälle åt sexualundervisningen; en schemabrytande hel förmiddag. Ingen examination förkommer.

I jämförelse med de andra lärarna i den här studien har Malin förhållandevis mycket utbildning om sexualundervisning då hon på eget initiativ gick en kurs anordnad av RFSU och RFSL om kunskapsområdet under sin lärarutbildning. Malin berättar att hon på sätt och vis har tillräckliga kunskaper om sexualundervisning eftersom att hon har gått nämnd utbildning samt för att hon är intresserad av området. Trots detta har Malin valt att inte undervisa i kunskapsområdet själv. Istället har Malin bjudit in en skolsköterska för att undervisa om det. Skolsköterskan som Malin har bjudit in för att hålla i sexualundervisningen, Kim, har fortbildat sig kring normkritik och normer och

har varit ute i många skolor och undervisat just om det här området. Det är alltså inte skolans egen sjuksköterska som undervisar eleverna, utan en som har vidareutbildat sig för att kunna hålla i den här och liknande undervisning. Under intervjuerna berättar Malin att anledningarna till att hon valt att bjuda in Kim är flera. För det första är Kim kunnig och uppdaterad kring normer och normkritiska perspektiv, kunskaper som Malin menar kompletterar hennes egna kunskaper i biologi. Malin har alltså, åtminstone delvis, valt att inte hålla i sexualundervisningen själv på grund av att hon har kunskaper om att det finns kunskaper kring normer och normkritiska perspektiv som hon inte har. En annan anledning till att Malin bjöd in Kim att hålla i undervisningen var att Malin ville få in en riktigt inspirerande person, vilket hon tyckte att Kim var. Malin beskriver att Kim hade det lilla extra som hon tyckte var bra. En tredje anledning för Malin att låta en annan person hålla i sexualundervisningen är att eleverna inte har någon relation till en person som kommer utifrån. Malin menar att det därför blir mindre pinsamt för eleverna att fråga Kim frågor kring sexualitet, i jämförelse med att eleverna skulle fråga henne själv saker eftersom eleverna ska fortsätta att ha henne som lärare efter sexualundervisningen. Efter sexualundervisningen verkar Malin nöjd med hur undervisningen blev.

Om heteronormen

Den observerade undervisningen om normer rör inte bara normer som begrepp utan handlar vid några tillfällen även om specifika normer som heteronormen och normer kring kvinnor och män. Heteronormen är den enda normen som tydligt namnges i undervisningen och det är undervisning om heteronormen som ska utforskas här. Citaten som följer i det här avsnittet är först från en intervju med Jenny, sedan från Jennys genomgångar om heteronormen och efter det från Ann-Kristins undervisning då den kort rör heteronormen. Efter detta följer undervisning i form av en gruppövning i vilken Jenny och hennes elever arbetar med heteronormen.

I den första intervjun med Jenny berättar Jenny att hon inte tänkt så mycket på heteronormen innan hon gick en kurs på högskolenivå om undervisning, sexualitet och normer. Hon säger:

- Och sen också heteronormen, som man ju också blev väldigt uppmärksammad på på den här kursen, men kanske inte har tänkt så mycket på den innan, att allting är väldigt hetero, liksom orienterat (skratt). Många tänker ju kanske inte på det.

Jenny nämner även att killar i gymnasieåldern ofta är homofoba, vilket hon vill medverka till att de ska sluta vara. I samband med att Jenny undervisat om begreppet

normer i stort smalnar hon av undervisningen om normer mot att handla om heteronormen. Jenny frågar hon sin klass:

- Finns förväntningar på vem man ska vara ihop med?

  En elev svarar lite viskande:

- Hetero.

  Jenny hör detta och svarar:

- Ja, det kallas heteronormen. Vad är det?

  En elev förklarar det med att:

- Man ska vara ihop med någon av motsatt kön.

  Jenny säger:

- Ja, vi förutsätter att människor är heterosexuella och har en mamma och en pappa.

I Jennys undervisning kommer heteronormen, eller den ”heterosexuella normen”, upp också när det börjar närma sig avslutning på och examination av sexualundervisningen. Under denna lektion går Jenny muntligt och i helklass igenom svaren på instuderingsfrågor som eleverna fått som stöd till studerandet inför det stundande provet. En av frågorna som Jenny ställer lyder:

- Vad innebär den heterosexuella normen?

  En kille svarar:

- Är det inte att en man vill ha en kvinna och så?

  Jenny svarar att det stämmer och lägger till:

- Att man förutsätter att alla är heterosexuella, och att män gillar kvinnor och tvärtom och att kvinnor och män ska vara på ett visst sätt. Till exempel om en man har nagellack så bryter han mot hur män brukar göra.

  Flera elever säger då rakt ut att det är bögigt, varpå Jenny svarar:

- Men alla bögar har väl inte nagellack heller?

Jenny får inget svar på den frågan varpå hon fortsätter med nästa instuderingsfråga. I Jennys undervisningsinnehåll här framkommer en diskurs i vilken tecknet heteronormen, eller den heterosexuella normen som den också benämns i undervisningen, är central. Genom diskursteorin är tecknet heteronorm att förstå som det privilegierade tecknet i sekvenserna. Det privilegierade tecknet heteronormen

artikuleras genom; att det finns förväntningar på vem man ska vara ihop med, att man ska vara ihop med någon av motsatt kön, att vi förutsätter att människor är heterosexuella och har en mamma och en pappa, att en man vill ha en kvinna och så, att kvinnor och män ska vara på ett visst sätt samt att om en man har nagellack så bryter han mot hur män brukar göra, vilket är bögigt, trots att alla bögar nog inte har nagellack. Å ena sidan framställer dessa artikulationer tillsammans en bild av hur man ska leva, en bild som innebär heterosexualitet. Å andra sidan framträder en betydelse av heteronormen kring att man inte ska förutsätta att alla är heterosexuella samt att det finns andra sätt att leva på än heterosexuellt. Centralt här är att den senare betydelsen är underförstådd varför det finns en risk att denna underförstådda betydelse går eleverna förbi. I sådana fall erbjuder undervisningen om heteronormen här att man ska leva heterosexuellt. Kontingent hade undervisningen kunnat erbjuda bredare förståelser av vad heteronormen är så att samtalen kunnat bli mera analytiska. Lundins (2011; 2014) analysverktyg om heteronormativitet visar bland annat att heterosexualiteten är den sexualitet som upprepas och därigenom framstår som den önskvärda sexualiteten. Ramverket synliggör även att heterosexuella relationer förväntas mera än samkönade relationer i undervisningen, något som också implicit kritiseras i undervisningen. Genom detta framkommer en bild av att undervisning som synliggör heteronormen paradoxalt nog även kan komma att reproducera den.

Sett till vilka subjektspositioner som undervisningen om heteronormen ovan erbjuder kan sägas att heterosexualiteten är den livsstil som erbjuds elevsubjekten att spegla sig i. Detta eftersom de subjektspositioner som artikuleras i undervisningen och därmed erbjuds eleverna att identifiera sig med är; att man är heterosexuell och ska vara ihop med någon av motsatt kön, att alla har en mamma och en pappa samt att kvinnor och män ska vara på visst sätt. Undervisningen om heteronormen här erbjuder de subjektspositioner som passar in i den, något som är motsägelsefullt sett till vad Jenny i den första intervjun säger är grunden till att hon vill undervisa om heteronormen:

- Ja, men det känns ju som att, alltså jag vill ju liksom ge en nyanserad bild, och jag vill liksom inte att någon ska känna att, det du pratar om handlar inte om mig liksom. Men också, därför var det är så himla bra att man gick den här kursen och faktiskt blev uppmärksammad på hur heteronormativ man är liksom, det är ju så inne i något sådant fack liksom.

Citatet kan tolkas som att när Jenny valde att undervisa om heteronormen ville hon ge sina elever en nyanserad bild av hur man kan leva, att man kan leva utanför heteronormen, samt att elever som är, eller kommer att bli, identifierade genom subjektspositioner utanför heteronormen ska känna att sexualundervisningen handlar om dem. I relation till det är det tänkvärt att de subjektspositioner som Jennys

undervisning innehåller med ett undantag, den om bögar med nagellack, har med heterosexualitet att göra. Queera subjektspositioner är således inte med i undervisningen varför det är svårt att se hur undervisningen här får denna grupp att känna sig inkluderad.

Hos Ann-Kristin är det elever som omnämner heteronormen. Tecknet artikuleras i ett av de svar som eleverna ger på frågan; ”Vilka normer finns det kring lust, till exempel vem ska man ligga med?”. Elevsvaret som har med heteronormen att göra lyder; ”Heteronormen: Om man är man ska man känna lust till en kvinna och tvärtom”. Även i denna artikulation finns endast subjektspositioner som ingår i heteronormen, men i en elevgrupp går samtalet såhär:

En tjej säger:

- Är det inte typ heteronormen?

  En annan tjej svarar:

- Jo, det är som typ att man ska leka med Barbie och Ken och att de ska vara kära, fast det lika bra kunde vara två killar eller två tjejer.

Genom artikulationen att det kunde varit två killar eller två tjejer som var kära öppnas två subjektspositioner som inte innebär heterosexualitet för elever att spegla sig i. Den här elevkonversationen vittnar den om vad som kontingent kan hända när andra exempel på leverne än heterosexuellt förekommer i undervisningsinnehåll. Om artikulationen att det kunde varit två killar eller två tjejer som var kära hade varit med i Jennys undervisning om heteronormen till exempel, hade en större del av hennes avsikt med undervisningen införlivats; den delen som har att göra med att hon vill att alla elever ska känna att undervisningen handlar om dem. De två tillförda icke heterosexuella subjektspositionerna för elever att spegla sig i hade fört med sig större möjligheter för att alla elever i klassrummet kunnat känna att undervisningen om handlar om dem. Många andra HBTQI-relaterade identiteter hade dock ändå inte varit representerade i undervisningsinnehållet, vilket för med sig att många elever ändå inte skulle känt att undervisningen handlar om dem, vilket Jenny hade en önskan om. I nästa undervisningssekvens genomför Jenny en normkritisk övning om heteronormen i vilken flera subjektspositioner öppnas än i Jennys tidigare undervisning om heteronormen.

Normkritisk övning om heteronormen

Jenny talar i båda sina intervjuer om att hon vill, och tolkar sitt uppdrag som, att hennes sexualundervisning ska visa upp normer och kritisera dem. Främst i det sammanhanget nämner Jenny heteronormen och övningen som följer visar ett sätt på vilket Jenny

undervisar om heteronormen. Övningen,[38] som Jenny omnämner som normkritisk, har hon lärt sig på kursen hon gått om undervisning, sexualitet och normer. Jenny talar som denna övning under den första intervjun, hon berättar:

- Ja men, det var, vi gjorde till exempel nån övning, där man, de hade en massa bilder, den kör jag fortfarande, den fanns på nåt sånt metodhäfte som ligger på nätet. Man har en massa bilder på folk, och så kan man sätta upp dom på tavlan, och sen så får de gissa vem som är hetero. Och då blir de bara; vadå vem som är hetero? Då blir de först osäkra på vad hetero betyder, för då tänker man ju att man ska fråga vem som är homo liksom. Äh, nä, *en* ska vara hetero, det är lite skitsvårt liksom, så den fick vi. Och sen så skulle man också liksom; ja men vem är ihop med vem och varför, liksom och så där. Jättemycket fördomar kommer ju liksom fram och sådär; ja men att hon är säkert ihop med han, hon sitter i rullstol hon måste ju ha en kille som stark och kan hjälpa henne, nej men… Massa sådär, så det var ju väldigt, den var ju rolig (skratt).

Som introduktion av övningen visar Jenny fram cirka 15 inplastade bilder av olika personer. Sedan placerar Jenny bilderna på katedern varpå hon bjuder in eleverna att komma fram och ställa sig runt katedern för att titta på dem. Efter att eleverna tittat en stund ställer Jenny frågan som hon nämner i intervjun till eleverna:

- Vem är heterosexuell?

  Eleverna diskuterar, en säger att de flesta är heterosexuella, eller alla. Några elever pratar en lång stund om ifall en av personerna på bilderna är en tjej eller en kille. Hon, han… hen, säger en elev. Jenny ber eleverna komma med motivationer till varför personerna på bilderna skulle ha den ena eller andra sexualiteten, eleverna svarar:

- Han har fixat sig, han fixar brudar och så.
- Han har skägg och ett verktyg, han är snygg.

  Jenny frågar sedan:

- Kan man se på någon om den är heterosexuell?

  En elev svarar:

[38] Övningen som Jenny är starkt inspirerad av finns i metodmaterialet *BRYT! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* och heter GISSA HETEROT (Forum för levande historia & RFSL Ungdom, 2011, s. 21). Bilderna till övningen finns på sidorna 28–41 i metodmaterialet. Övningen genomförs inte som den står skriven i materialet då Jenny inte använder de frågor och diskussionsförslag som materialet föreslår.

- Ja. Han har också örhänge, han är sån badboy.

  Jenny framhåller att de valt ut olika personer som de tror är heterosexuella och menar på att det visar att det inte går att se. Eleverna verkar då också komma fram till att det inte går att se, men en elev vidhåller att:

- Man kan se det lite utifrån normerna.

Klassen, som den här dagen består av 12 elever varav en tjej, är i huvudsak engagerade i övningen och samtalet. Efter en stunds samtal ställer Jenny den andra frågan som hon nämnt i intervjun:

- Vem är ihop med vem [på bilderna]?

  Eleverna hamnar i en stor diskussion, spridda kommentarer hörs:

- Han är bög.
- Han är smygbög ok?

  Vissa elever verkar vilja att övningen ska vara över, medan andra diskuterar och resonerar. Jenny frågar:

- Varför har ni valt dessa par?

  Eleverna svarar:

- Dom är bögar.
- Dom är milf. Hon är gammal och har gått igenom mycket och han har ett halsband med ett hjärta på så han är snäll och det behöver hon.
- Hon var desperat efter pengar så…

Efter detta är lektionen slut och undervisningen återkommer inte till övningen på någon senare lektion trots att det finns flera trådar att ta fasta på för att få undervisningen mera analytisk. Närmast följer en diskursteoretisk analys som bland annat visar på hur subjektspositioner konstrueras genom övningen som beskrevs ovan.

Endast en heterosexuell

Översiktligt framgår att flera sexualiteter och könsidentiteter artikuleras i undervisningssekvensen samt att dessa inte är möjliga att beskriva i en sammanhållen diskurs. Att det inte framträder en sammanhängande diskurs har sin grund i att Jennys artikulationer inte passar in i en heteronormativ diskurs; Jennys formuleringar innebär *inte* att heterosexualitet förväntas och repeteras som den önskvärda sexualiteten (jämför Lundin, 2011; 2014). Att Jenny bryter den förväntade heterosexualiteten syns genom artikulationen att endast en av personerna på bilderna är heterosexuell, vilket implicerar

att det finns många icke-heterosexuella personer. Eleverna å sin sida artikulerar att heterosexualitet är något som alla, eller nästan alla, är. Heterosexualitet är genom detta att förstå som en flytande signifikant vars betydelser står i antagonistiskt förhållande till varandra under övningen. Om heterosexualitet artikuleras även att det är något som man *kan* vara, vilket därmed inte är självklart att man är. Det artikuleras även specifika sätt att heterosexuell på, såsom milf, att behöva en snäll kille eller en kvinna som är desperat efter pengar. En central artikulation kring heterosexualitet är även att det inte går att se på någon om den är heterosexuell, men man kan se det lite utifrån normerna. Under övningen artikulerar elever även tecknet bög. Artikulationen av tecknet bög ger att det är någonting man kan vara, vilket även smygbög artikuleras som.

Innan övningen i sekvensen här äger rum har Jenny undervisat om vad heteronormen är, se tidigare i kapitlet. I den undervisningen beskrivs heteronormen bland annat som ”Att man förutsätter att alla är heterosexuella, och att män gillar kvinnor och tvärtom och att kvinnor och män ska vara på ett visst sätt.”. När Jenny i övningen frågar sin klass *vem,* alltså en person, som är heterosexuell av personerna på bilderna ställs förväntningar om att alla är heterosexuella på huvudet. Undervisningen skakar på så sätt om elevernas förväntningar på heterosexualitet som någonting självklart, även om de gör tydligt motstånd mot att bara en är heterosexuell, se nästa stycke. Fenomenet att heterosexualitet i undervisning är den förväntade sexualiteten är något som Lundin (2011; 2014) beskriver i den fjärde delen av sitt ramverk om heteronormativitet i undervisning. Ett sätt att förstå övningen, i alla fall Jennys version av den, är att meningen med den är att synliggöra just den delen av heteronormativiteten som har med förväntan om heterosexualitet att göra. Det är artikulationen om att endast en person på bilderna är heterosexuell som för med sig att eleverna erbjuds förstå att heterosexualitet inte alltid kan förväntas. Att Jenny genom övningen synliggör för sina elever att heterosexualitet ofta tas för given gör att hennes undervisning i sekvensen ovan inte är ensidigt heteronormativ i den dimensionen av ramverket som har med förväntad heterosexualitet att göra.

Av elevernas tal framgår att de inte rakt av accepterar idén om att det endast finns en heterosexuell person på bilderna. Elevernas svar på frågan om vem som är heterosexuell är att de flesta, eller alla, på bilderna är heterosexuella. Att elever artikulerar att de flesta, eller alla, på bilderna är heterosexuella kan förstås som att de gör motstånd mot övningens ramar som tydligt fastslår att endast en person är heterosexuell. Där det finns motstånd finns alltid makt (Foucault, 2002, s. 104ff.), varför det i det här sammanhanget är intressant att utforska den makt som Foucault (2002, s. 103) menar konstituerar de sociala sammanhangen. Artikulationerna under övningen är likt alla diskurser genererade av makt (Foucault, 1980, s. 119; 2002, s. 104), både de som Jenny uttalar och de som eleverna framför. Jennys artikulationer hänger bland annat samman

med hur hon som lärare förstår sitt uppdrag kring sexualundervisning, vad hon lärt sig på sin kurs i området samt med en diskurs kring normkritisk pedagogik. Dessa diskursiva sammanhang har uppkommit genom makt, och makten som genererat dem underbygger den makt som får Jenny att agera och tala som hon gör. Eleverna å sin sida agerar och talar utifrån positioner i de diskurser som de känner till, vilka även de uppkommit genom makt. Elevernas artikulationer låter förstå att de diskurser som de känner till kring sexualiteter i stor utsträckning förväntar heterosexualitet, detta eftersom de uttalar heterosexualitet mera än övningen påbjuder. Att de diskurser som elever är omgivna av förväntar heterosexualitet är även rimligt sett till att de är en del av heteronormativiteten, vilken kraftfullt och obemärkt förstärker normaliteten och naturligheten hos heterosexualitet som den enda normala och naturliga formen av sexualitet (Bell, 2009, s. 387). Elevernas artikulationer hänger alltså samman med heteronormativa diskurser genererade av makt, varför elevernas motstånd kommer från en position av makt. Sammanfattningsvis visar Jennys undervisning att man inte kan förvänta att alla är heterosexuella, men på grund av makten som genererar heteronormativa diskurser kan elever motsäga detta från en maktposition. Heteronormativiteten upprepas därför i undervisningen vilket gör den än starkare eftersom normer blir starka och övertygande när de upprepas (Martinsson & Reimers, 2020, s.15). Att Jenny erbjuder eleverna förståelsen att alla inte är heterosexuella, samt att man inte kan förvänta att de är det, utgör dock ett motstånd mot heteronormativiteten. Att utmana maktrelationer och normer är viktiga utgångspunkter i den normkritiska pedagogiken (Bromseth, 2010), varför man kan säga att Jennys normkritiska övning i den meningen är ett exempel på normkritisk pedagogik.

Subjektspositionerna heterosexuell, hen och bög

I kapitel 8 framgick att heterosexualitet är i centrum av mycket stora delar av sexualundervisningssinnehållen även när undervisningen inte specifikt handlar om det. I undervisningen som beskrivs där omnämns heterosexualiteten ofta inte, utan tas implicit förgiven. Att heterosexualitet diskursivt förutsätts är dock inte samma sak som att subjekten i ett sammanhang där den tas förgivet identifierar sig genom den. Genom övningen om heteronormen här ställer Jenny aktivt den sexuella läggningen heterosexualitet i centrum för undervisningen, vilket gör att en heterosexuell subjektsposition uppstår. Att en heterosexuell subjektsposition uppstår gör att elever kan identifiera sig genom denna. När undervisningen innehåller subjektspositionen heterosexuell erbjuds elever att medvetet identifiera sig genom den istället för att antas vara heterosexuella i en diskurs där heterosexualitet (implicit) är den enda sexuella läggningen, som i kapitel 8. Att övningen därtill lämnar öppet vilka sexuella läggningar de personer som inte är heterosexuella i övningen har ger även detta en motvikt, eller

ett motstånd, till en implicit diskurs i vilken heterosexualitet är den enda sexuella läggningen. När personerna på bilderna i övningen var svåra för eleverna att avgöra kön på uppkommer en ytterligare antagonism mot en heteronormativ diskurs eftersom en del av heteronormativiteten bygger på dikotomi mellan två kön (Lundin, 2011; 2014). Tecknet hen, som artikulerades av en elev i detta sammanhang, utgör en subjektsposition för elever att identifiera sig med. Artikulationen av tecknet hen är dock något oklar då det är svårt att avgöra om eleverna syftar på en icke-binär identitet eller om de använder tecknet hen i betydelsen att de inte vet om det är fråga om en tjej eller en kille (jämför Bäck et. al, 2018, s. 6f.).

Jennys övning erbjuder bland annat subjektspositionerna bög, smygbög samt heterosexuell för elever att identifiera sig genom. Om samtalet kring bilderna står i observationsprotokollet att eleverna provar sina uppfattningar på och med varandra samt att killarna hela tiden ser att vara bög som någonting möjligt. Det här för med sig att subjektspositionen bög tydligt finns med under lektionen. Tecknet bög flyter inte i betydelse under övningen, den implicita betydelsen att tecknet bög betyder homosexuell man är rådande. I kapitel 5, under Monikas examinationsuppgift, förekom också undervisning med tecknet bög. Där gled tecknet bög i betydelse eftersom det artikulerades genom elevdiskurser i vilka tecknet användes i andra betydelser, såsom; något ovanligt, något svårt, något riskfyllt, något negativt, något annorlunda som man inte vet någonting om, någon tjejig och därmed mesig, någon med tajta kläder samt någon med tjejiga kläder, homofobi, jävla bög samt fitta. Dessa båda undervisningssammanhang erbjuder alltså båda två tecknet bög för elever att identifiera sig gentemot, men vad subjektspositionen bög innebär skiljer sig avsevärt från varandra. Här är det tänkvärt att Jennys undervisning utgår från normkritisk pedagogik, vilken utvecklats i diskurser positionerade inom vetenskap då den teoretiskt härstammar från queer teori, queer pedagogik, feministisk teori samt kritisk pedagogik (Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityté, 2014). Bland annat ses inte heterosexualiteten som självklar i övningen, vilket är grundläggande att den heller inte gör i queerteori (jämför Berg & Wickman, 2010, s. 32).

Värt att notera är även att möjligheten att någon i klassrummet skulle vara bög uppkommer i Jennys undervisning här utan att någon skrattar, något som inträffade under Fråga Monika, också det i kapitel 5. Skrattet under Fråga Monika förstods höra samman med det omöjliga att identifiera sig genom en subjektsposition som inte finns. I övningen om heteronormen här finns subjektspositionen bög hela tiden närvarande, varför en humoristisk situation kring att identifiera sig med en position som inte finns uteblir. Med andra ord blir det inte humoristiskt att någon skulle kunna vara bög när bög är någonting som är möjligt att vara.

Normkritisk övning kontra undervisning om homosexualitet

Normkritisk pedagogik, som Jenny berättar att den här övningen härrör ur, kan användas *istället* för att undervisa om minoritetsgrupper av människor, menar Schmitt (2014, s. 286f.). Jämför man övningen här med undervisningen om homosexualitet som Berit håller i kapitel 8, som kan sägas vara sådan undervisning om minoritetsgrupper som Schmitt syftar på, ser man att dessa båda undervisningssammanhang rör sig inom helt olika diskursiva realiteter. Berits undervisningsinnehåll om vad homosexualitet beror på återfinns inom en diskursiv logik i vilken homosexualitet är någonting som måste förklaras, medans Jennys övning här inte alls framhåller homosexualitet som någonting som måste förklaras. Homosexualitet, artikulerat genom tecknet bög, existerar under Jennys övning som någonting som självklart finns. Utöver att homosexualitet behöver förklaras i Berits undervisning för den också till att homosexualitet ses som någonting som är avgränsat; homosexuella blir till en grupp av människor som delar en essens. Undervisning som utgår från grupper av människor, till exempel homosexuella, delar en essens riskerar att skapa och bevara ojämlikheter (Hjorth, 2015, s. 10; Røthing & Svendsen, 2011, s. 22). Undervisning om homosexualitet, som hos Berit, styrker den delen av heteronormativiteten som har att göra med att hetero- och homosexualitet behandlas som åtskilda från varandra, det vill säga den tredje delen i Lundins ramverk (2011; 2014) och för därtill med sig att heterosexualitet blir en osynlig men given referenspunkt som det inte finns någonting att lära sig någonting om (jämför Røthing, 2008, s. 260ff.). I Jennys normkritiska övning blir istället heterosexualiteten synlig då den placeras centralt i undervisningen. Berits undervisning om homosexuella riskerar att förmedla bilden av att homosexuella finns någon annanstans än just där undervisningen äger rum, vilket benämns andrafierande (Kumashiro, 2002, s. 36–40; Røthing, 2008, s. 257f.). Inte heller detta sker i Jennys övning om heteronormen. Genom att omtala personerna på bilderna som icke heterosexuella flyttar möjligheten att vara någonting annat än heterosexuell snarare in i klassrummet än ses som några som bara finns någon annanstans. Berits undervisning om vad homosexualitet beror på erbjuder eleverna subjektspositionerna bisexuell och homosexuell att identifiera sig genom, men dessa positioner är i den undervisningen negativt konnoterade som någonting som måste förstås. Jennys undervisning erbjuder subjektspositionerna bög, smygbög samt heterosexuell som har med sexuell läggning att göra. Därtill lämnas öppet vilka sexuella läggningar de personer som inte är heterosexuella i övningen har, vilket gör att undervisningsinnehållet är öppet för att det finns subjektspositioner som har med sexuell läggning att göra som inte nämns i undervisningen.

Jennys normkritiska övning om heteronormen kan även jämföras med den implicita undervisning om heterosexualitet som återkommer genom avhandlingens empiri. I

kapitel 8 framgick att heterosexualiteten är i centrum i stora delar av sexualundervisningssinnehållen, men att den sällan lyfts fram som någonting som undervisningen aktivt behandlar. Övningen här, som synliggör delar av heteronormen, är ett undantag från detta. Undervisningen kan inte sägas handla om heterosexualitet, men den erbjuder eleverna att lära sig att heterosexualitet är någonting som tas förgivet och som förväntas av människor. Att undervisningen erbjuder eleverna att lära sig att heterosexualitet är någonting som tas förgivet och som förväntas av människor är något som Jenny förklarade i intervjuerna att hon ville.

Om normer kring kvinnligt och manligt

Nedan följer två undervisningssekvenser som handlar om normer kring kvinnligt och manligt. Den första sekvensen kommer från Jenny och den andra från Ann-Kristin. Jenny börjar som nämnt sexualundervisningen med att undervisa om normer, vilket beskrivs i början av kapitlet. Som nämnt har Jenny gått en kurs på högskolenivå om undervisning, sexualitet och normer. På kursen har Jenny lärt sig några övningar och övningen som följer här är en sådan övning. Jenny omnämner denna övning som normkritisk. Förutom heteronormen nämner Jenny flera normer som hon uttolkar att naturkunskapskursen kan behandla; normer kring hur en relation ska vara, tvåsamheten som norm, kärnfamiljen som norm samt normer kring vad som är manligt och kvinnligt. Övningen här handlar om vad som är manligt och kvinnligt och den börjar med att Jenny gör en tabell på tavlan; två spalter med rubrikerna Manligt och Kvinnligt. Jenny ber sedan eleverna bidra med manliga respektive kvinnliga karaktärer utifrån vad hon omnämner ”samhällsnormen”:

Tabell 2. Informanten Jennys tabell som skrevs på tavlan under hennes övning som rörde normer kring manligt och kvinnligt.

Manligt	Kvinnligt
Kort hår	Långt hår
Tuffare, dominanta	Känsligare, mindre högljudda
Biffiga och vältränade	Långa naglar med nagellack
Örhänge, liten plopp	Örhägen, de ska vara lite längre än killarnas
Kostym	Tajtare kläder
Pitbull	Chihuauha
Fysiskt arbete, eller köra taxi	Jobbar på dagis kanske, eller med smink eller stylist
	Rosa
	Ska vara hemmafru, eller i alla fall tar hand om barnen och maten och städ, jobba halvtid

Eleverna föreslår olika karaktärer och Jenny får dem att föreslå flera genom att ge dem olika idéer att associera utifrån, till exempel arbete, hemma och färger. En elev lägger till hundras till dessa, en annan lägger till örhängen. Stämningen är stimmig och Jenny verkar bli lite provocerad av att eleverna svarar utifrån ”samhällsnormen”, trots att hon bett dem göra just det. En elev verkar uppfatta detta varpå han kommenterar att han svarar utifrån normen och inte utifrån vad han själv tycker, vilket de var ombedda att göra. När tabellen är ifylld startar Jenny ett samtal om den genom att fråga:

- Får detta några konsekvenser?

  En elev svarar:

- Om en man bryter mot normer, typ har kvinnliga saker, typ långa naglar och kjol, så kan folk tro att han är homosexuell eller nåt. Det blir problem.

  Jenny frågar vidare:

- Får det större konsekvenser ifall det är en kvinna eller en man som bryter normer?

  Flera elever svarar:

- Ja det är stor skillnad, det är mycket värre om en man bryter.

  Jenny frågar:

- Varför är det skillnad?

  Eleverna kommer inte riktigt på något svar och Jenny ger inte heller något. En elev säger efter en liten stund att:

- Det är mera ok om en tjej är välträ nad, har kort hår och kostym och så, typ som Maria [en annan lärares namn] som kom in här nyss.

  Jenny svarar:

- Men hon har väl inte kort hår?

  Samma elev:

- Nej, men uppsatt hår och kavaj.

Efter denna övning är lektionen slut. Samtalet om tabellen rör sig främst kring frågan om varför det är värre om en man bryter könsnormer än om en kvinna gör det men samtalet fördjupas inte och blir därmed aldrig analytiskt. Uttalandet om att det skulle vara ett problem om folk tror att en man är homosexuell utgör till exempel en möjlighet för läraren att fördjupa samtalet, men tråden lämnas. I det följande analyseras vilka diskursiva konstruktioner av vad som är manligt respektive kvinnligt som uppkommer i undervisningen samt vilka subjektspositioner som möjliggörs till följd av detta.

Reproduktion av normer

I den första delen av undervisningssekvensen ombeds alltså eleverna artikulera manliga och kvinnliga karaktärer utifrån vad Jenny omnämner samhällsnormen. Tecknen kvinnligt och manligt är nodalpunkter i tabellen och de omkringliggande tecknen som fyller dessa med innehåll står i respektive kolumn, dessa är bland annat att män är tuffare och dominanta, medan kvinnor är känsliga och mindre högljudda. Den diskurs som artikuleras genom tabellen bygger på elevernas bilder av hur män och kvinnor ska vara i samhället, varför de subjektspositioner som undervisningsinnehållet erbjuder eleverna att identifiera sig genom är en följd av hur elever tänker sig att män och kvinnor ska vara i samhället utefter samhällets normer. Subjektspositioner som undervisningsinnehållet erbjuder eleverna att identifiera sig med är bland annat att män har kort hår, arbetar med fysiska jobb samt är biffiga och vältränade, medan kvinnor har långt hår, har tajta kläder, har långa målade naglar, jobbar med styling, med smink, på dagis eller är hemma och tar hand om barn, mat och städ. I den andra delen av undervisningssekvensen samtalar Jenny med eleverna om tabellen. Samtalet rör möjliga konsekvenser av att det finns normer kring hur män och kvinnor ska vara i samhället. Av samtalet artikuleras att det är värre om en man bryter mot normer än om en kvinna gör det eftersom att om en man bryter mot normer kan folk tro att han är homosexuell, vilket i sin tur artikuleras som ett problem. Någon annan anledning till varför det är värre om män bryter mot normer än om kvinnor gör det framkommer inte. Det framgår dock att det är mera ok om en kvinna har manliga attribut än om män har kvinnliga.

Jenny talar i båda sina intervjuer om att hon vill arbeta med normer i sin sexualundervisning; undervisningen ska visa upp normer och kritisera dem så att elever ska kunna ändra hur de tycker om olika företeelser. Av de normer som Jenny nämner att hon vill ha med i sexualundervisningen är det främst normer kring vad som är manligt och kvinnligt som berörs av undervisningssekvensen här, men även kärnfamiljen som norm. Dessa normer visas upp i undervisningen såsom Jenny beskriver att hon vill att de ska. Men kritiseras de så att elever kan ändra hur de tycker om normer såsom Jenny formulerar att hon vill att de ska? Jenny uttrycker återkommande i samtalen efter lektionerna under perioden jag följer att hon inte riktigt vet om undervisningen har rubbat eller ruckat på elevernas tidigare föreställningar. I den andra intervjun talar Jenny därtill om att hon tror att om man har diskussioner om något tillräckligt mycket så kanske eleverna ändrar sin personliga uppfattning:

- För den uppfattningen kanske man skaffade sig innan man liksom hade några kunskaper. Sen är det väl en process att släppa den (skratt), och köpa en annan förklaring. […] Sen fattar jag ju att de kommer att ge uttryck för sina egna liksom personliga grejer. Det får de göra då. Men så hoppas jag att de i slutänden ändå någonstans har snappat upp (skratt).

Ett sätt att svara på Jennys funderingar kring om eleverna ändrat sina uppfattningar om något är att se till vad undervisningen erbjudit för innehåll för eleverna att lära ur. Detta innehåll skulle kunna rymma sådana kunskaper som Jenny refererar till i citatet; kunskaper som kan få en elev att ändra uppfattning om något. I den här sekvensen handlar undervisningen om kvinnligt och manligt, varför för eleverna nya kunskaper om vad som är kvinnligt och manligt skulle kunna vara just sådan kunskap som skulle kunna få elever att ändra uppfattning om normer kring vad som är manligt och kvinnligt. Förutsättningen för att eleverna ska kunna ändra uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt är utifrån detta att det finns för eleverna ny kunskap om vad som är manligt och kvinnligt i undervisningsinnehållet. Då eleverna i uppgiften ombetts bidra med ”samhällsnormen” kring vad som är manligt och kvinnligt, är det detta som blivit till undervisningsinnehåll. Detta ger att eleverna genom undervisningen erbjudits lära sig samhällsnormer kring manligt och kvinnligt istället för sådan ny kunskap som Jenny formulerar skulle behövas för att eleverna ska kunna ändra uppfattning i frågor, här kring manligt och kvinnligt. Svaret på Jennys funderingar kring att hon inte riktigt vet om undervisningen har rubbat eller ruckat på elevernas tidigare föreställningar blir med grund i det här resonemanget att det är troligt att eleverna inte ändrat sina uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt om deras tidigare uppfattningar låg nära de samhällsnormer som de genom undervisningen ombetts lyfta fram. Om elevernas uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt befann sig långt från den samhällsnorm som beskrivs i undervisningen blir de genom undervisningsinnehållet erbjudna att ändra uppfattning till denna samhällsnorm. Detta istället för att ändra sina uppfattningar i riktning från normen och kritisera den, såsom Jennys uttryckte att hon ville att de skulle. Övningen som Jenny genomför här omnämns av henne själv som normkritisk och det hon beskriver att hon vill med den är att tillsammans med eleverna kritisera normer kring vad som ses som manligt och kvinnligt. Som framgått blir resultatet av övningen att det som erbjuds eleverna att lära ur är ett undervisningsinnehåll som rymmer reproduktion av normer kring manligt och kvinnligt, och därmed subjektspositioner för eleverna att identifiera sig genom som även dessa är grundade i normer kring manligt och kvinnligt. Utöver det understödjer undervisningen distinktionen mellan kvinnor och män, något som är centralt i heteronormativiteten (Lundin, 2011; 2014), varför övningen i den bemärkelsen är heteronormativ. Undervisningen som av Jenny är tänkt att vara kritisk mot normer blir snarare undervisning som reproducerar normer. I avsnittet om sexualundervisningsforskning står att läsa att normkritisk pedagogik nu funnits så länge att det finns forskning som undersöker hur den ser ut och fungerar ute i verksamheterna. Bland annat visar Bredström et al. (2018, s. 553) att arbetet med att avslöja privilegierade strukturer och normer många gånger förstärker de normer som de försökt utmana, något som kan sägas är vad som händer i Jennys undervisning.

Gruppövning om normer kring lust

Ann-Kristins undervisning om normer fortsätter med att hon genomför en gruppövning i vilken eleverna ska diskutera olika frågor. En av frågorna lyder: Vilka normer finns det kring lust, till exempel vem ska man ligga med? Grupperna antecknar svaren och efteråt samlar Ann-Kristin upp gruppernas svar muntligt och skriver upp dem på tavlan, här följer några av dem:

> Heteronormen: Om man är man ska man känna lust till en kvinna och tvärtom
>
> Norm att mannen ska vara den förande vid sex, den aktiva = känna lusten
>
> Ok för killar att ha sex med många (ger status)
>
> Tjejer ska sätta kärlek före sex
>
> Killar ska vara mera kåta
>
> Skiljer sig mellan kulturer/religioner
>
> Tjejer som ligger med många kan kallas för hora/slampa
>
> Kvinnan ska sträva efter respekt för sociala konstruktioner och killar ska ha respekt för sig själva

I den här sekvensen artikuleras tecknen tjejer och killar i linje med rådande normer, likt i Jennys övning ovan, detta eftersom Ann-Kristin ombett eleverna att föreslå normer kring lust och vem man ska ligga med. Omedelbart kan sägas att de normer som eleverna framför reproduceras i undervisningsinnehållet och blir en del av vad eleverna erbjuds lära av undervisningen, något som även det liknar det som skedde hos Jenny i tidigare avsnitt när eleverna erbjöds lära sig vad som är kvinnligt och manligt. Subjektspositionerna som följer av dessa artikulationer är problematiska; till exempel att det är mannen som ska känna lusten och vara förande och aktiv vid sex, att män ska vara kåtare samt att det är ok för killar att ha sex med många (ger status), och omvänt att tjejer som ligger med många kan bli kallade hora eller slampa. Men, det finns två förhållanden som skiljer Ann-Kristin och Jennys övningar åt när det kommer till vad eleverna erbjuds lära sig. Det ena är att Ann-Kristins tidigare undervisning om normer innefattat förståelser om hur normer fungerar, vilket Jennys inte gjort även om även Jenny har undervisat om normer. Den andra skillnaden är att Ann-Kristin tydligare än Jenny förklarat vad syftet med övningen är; att de ska reflektera och diskutera normer. Ann-Kristin förklarade därtill syftet med övningen innan den startade, vilket för med sig att eleverna ges möjlighet att ha med sig förståelse kring varför de genomför övningen under det att de arbetar med den. Gällande Ann-Kristins tidigare undervisning om normer har eleverna erbjudits förståelser kring normer som, om de tagit dessa till sig, förberett dem att förhålla sig kritiskt till de normer som nu omtalas

i undervisningen. Förståelser som erbjudits eleverna innan gruppövningen är bland annat att normer är socialt konstruerade av folket och medierna, att de kan vara olika i olika grupper samt att de kan hämma en i ens utveckling att bli den man är. Det faktum att Ann-Kristins undervisning rymmer subjektspositioner som att killar som ligger med många får status och att tjejer som ligger med många kan bli kallade för hora eller slampa kan likväl ses som problematiskt, men, förståelserna om normer som eleverna fått tillgång till tidigare ger dem möjligheter att förhålla sig kritiska mot dessa subjektspositioner och därmed inte lättvindigt identifiera sig med dem. Ett utdrag ur en elevgrupps diskussion som talar för att elever tillägnat sig förståelse kring hur skillnader mellan tjejer och killar och normer kring det kan uppkomma är:

> …det är stor skillnad mellan tjejer och killar, tjejer får till exempel inte ha utbrott och så men att det inte är nån stor grej när killar får det. Det är jättestor skillnad mellan hur man är mot killar och tjejer på dagis.

”…hur man är mot” syftar på att förskolepersonal agerar på olika vis beroende av om barnet de har att göra med är en tjej eller en kille. Denna artikulation bygger på en underförstådd förståelse av att normer kring beteenden är vad som i undervisningen omnämns socialt konstruerade. Även påståendet från en elevgrupp om att normer kring lust skiljer sig mellan kulturer och religioner visar på förståelse för hur normer fungerar som eleverna kan ha fått med sig från undervisningen; till exempel att det är folket som bestämmer samhällets normer, se tidigare i kapitlet under rubriken Undervisning om normer. I observationsanteckningarna står dock kring denna undervisningssekvens att det stundom är svårt att avgöra om eleverna tror på de normer som de nämner, eller om de talar om normerna som någonting som de har distans till och förhåller sig kritiska mot. Detta vittnar om att det inte alltid är entydigt om undervisning är *med* eller *om* normer.

Kön, intersex och könsidentiteter

Detta det andra av kapitlets två teman utforskar en lektion under vilken Ann-Kristin undervisar om kön, intersex och könsidentiteter. Undervisningen här handlar inte om normer lika tydligt som föregående tema, men den förhåller sig till normer varför den är placerad i det här kapitlet. Lektionen i fokus börjar med att Ann-Kristin tillsammans med sina elever skriver tabellen nedan på tavlan. Tabellen står på tavlan under hela lektionen som följs i detta tema och Ann-Kristin hänvisar återkommande till den under lektionen.

Kön; biologiskt, socialt, mentalt och juridiskt

Lektionen börjar med att Ann-Kristin genomför en övning i vilken eleverna får i uppgift att två och två fundera över och samtala om vad som skiljer män och kvinnor åt biologiskt, socialt, mentalt och juridiskt, se kolumnen längst till höger i tabell 3 nedan. Efter elevernas samtal tar Ann-Kristin upp elevernas svar i helklass, och resultatet blir att tabellen nedan skrivs på tavlan. Tabellen står kvar på tavlan under hela lektionen för att kunna hänvisas till när undervisningen handlar om kön, intersex och könsidentiteter. Tabellens rubrik när den står på tavlan är kön/identitet.[39]

Tabell 3. Informanten Ann-Kristins tabell, kön/identitet, som skrevs på tavlan under hennes lektion som rörde kön och identitet.

Kvinna	Man	Kategorier
Könsorgan (kvinnliga)	Könsorgan (Manliga)	Biologiskt
Mjölkproduktion	Mer testosteron	
Mer östrogen	XY (Könskromosomer)	
Mer underhudsfett	Spermier (Könsceller)	
XX		
Äggceller		
Klädsel	Klädsel	Socialt/samhälle
Känner sig som kvinna	Känner sig som en man	Mentalt
3:e siffran i personnumret är jämn	3:e siffran i personnnumret är udda	Juridiskt

Både under övningen och senare i helklass är eleverna aktiva i undervisningen, men artikulationerna som skrivs på tavlan är i hög grad valda av läraren. Eleverna får i uppgift att samtala utifrån en fråga, men läraren har förberett vilka artikulationer som ska framhållas i undervisningsinnehållet. Men andra ord har Ann-Kristin redan innan lektionen bestämt vad som ska stå i tabellen och därmed till stor del vad eleverna ska erbjudas lära sig.

Diskursteorin ger att det i den här undervisningssekvensen är kön och identitet som tydligast är att se som privilegierade tecken. Tabellen strukturerar undervisningsinnehållet vilket gör det tydligt att det är de fyra tecknen biologiskt, socialt/samhälleligt, mentalt samt juridiskt som fyller tecknen kön och identitet med betydelse. De fyra tecknen ges betydelser genom tabellens struktur och innehåll. Det sätt på vilket Ann-Kristin konstruerar tabellen för inga diskursiva spänningar med sig,

[39] Den här övningen har Ann-Kristin inspirerats att använda av sexualupplysningsinformanter från RFSL som besökt den skola som Ann-Kristin arbetat på tidigare.

inga antagonister. Att det inte uppstår antagonister har att göra med att de fyra kategorierna som bygger upp det som under lektionen benämns kön och identitet; biologiskt, socialt/samhälleligt, mentalt samt juridiskt, återfinns inom samma diskursiva logik genom att de *tillsammans* bygger upp betydelserna av tecknen kön och identitet. I en annan kontext hade antagonister mellan förståelser av kön kunnat uppstå, till exempel att kön förstås som antingen socialt *eller* biologiskt. I Ann-Kristins undervisningsstrategi förstås sådana motsättningar *inom* samma diskurs, vilken används till att erbjuda förståelser kring vad det kan bli för följder när kön och identitet inte hänger samman biologiskt, socialt/samhälleligt, mentalt och juridiskt. Med sådana följder avses intersexvariationer och transidentiteter.

Det är dock tänkvärt att tabellen är uppbyggd kring könsdikotomier i varje aspekt av den, det vill säga att man i varje kategori i tabellen antingen är kvinna eller man – ingenting däremellan eller utanför dikotomin. Inom den diskurs som artikuleras utifrån tabellen kan människor biologiskt vara antingen kvinna eller man. På samma sätt kan subjekt i diskursen kring tabellen positioneras antingen som kvinna eller som man mentalt samt som kvinna eller man i kategorierna socialt/samhälle och juridiskt. I andra delar av Ann-Kristins undervisning artikulerar hon att olika aspekter av kön tvärtom *inte* är uppdelade i antingen kvinna eller man. Exempel på detta är när Ann-Kristin undervisar om att intersex, se nästa stycke, samt när hon i kapitel 7 undervisar om att tjejer och killar är lika varandra biologiskt. Dessa exempel ur Ann-Kristins undervisning står i antagonistiskt förhållande till diskursen kring tabellen då de konstruerar kön som mera flytande än vad det gör i tabellen. Trots att kön kan förstås som flytande i alla fyra kategorierna i tabellen, även om det juridiskt sett endast två kön i Sverige, upprätthåller tabellen bilden av två från varandra skilda kön inom varje kategori som ingår i den. Att kön i tabellen förstås som antingen man eller kvinna i var och en av de fyra kategorierna ger att tabellen bidrar till vad som i Lundins (2011) ramverk om heteronormen i sexualundervisning benämns *könsdikotomisering.* Eftersom kön dikotomiseras i tabellen reproduceras en bärande del av heteronormen i undervisningen. I sin undervisning gör Ann-Kristin dock flera poänger genom att använda tabellen, såsom att förklara att man är trans om man hamnar olika i de olika kategorierna, se nedan.

Undervisning om intersex

När Ann-Kristin undervisar om intersex och transidentiteter finns alltså tabellen ovan redan på tavlan, och Ann-Kristin har samtalat med klassen om den. Undervisningen om intersex börjar med att Ann-Kristin visar en kort film om en person med

androgenokänslighet.[40] I filmen intervjuas personen om sitt liv och om sina erfarenheter av att medfött ha en kropp som biologiskt inte uppfyller könsnormer, det vill säga sina intersexerfarenheter. Ann-Kristin berättar sedan kortfattat för sina elever utifrån ett biologiskt perspektiv vad androgenokänslighet är och konstaterar avslutande att ”Det är inte så enkelt alla gånger som vi tror.” Hon frågar sedan klassen:

- Vad känner sig kvinnan på filmen känner sig mentalt som?

  Eleverna tänker efter och småpratar med varandra och den elev som sedan får ordet svarar att:

- Hon kände sig intersexuell, alltså det tredje könet.

  Ann-Kristin svarar jakande och säger:

- Kvinnan i filmen väljer att kalla sig kvinna eftersom alla i hennes omgivning uppfattar henne som kvinna. Hon känner ju sig som varken eller, men det går inte juridiskt i Sverige, det finns vissa länder som infört ett tredje kön, Australien tror jag.

  Efter detta skriver Ann-Kristin följande på tavlan:

  Intersexuell: Både manliga och kvinnliga biologiska könskaraktärer

  3:e könet: Definierar sig som varken kvinna eller man

  Ann-Kristin pekar sedan i tabellen på tavlan och visar att personen i filmen är svår att placera in i en kolumn. Biologiskt och mentalt är oklara, medan socialt och juridiskt kan kategoriseras som kvinna även om personen själv inte tycker att kategoriseringarna socialt och juridiskt känns självklara.

Genom filmen erbjuds eleverna lära sig om erfarenheter kring intersex av en som själv har sådana erfarenheter samt något om hur intersex konstrueras inom en biologisk diskurs. De artikulationer som sker av tecknet intersex är valda och styrda av läraren även om undervisningen till viss grad är interaktiv med eleverna. Nodalpunkten intersexuell[41] artikuleras i undervisningssekvensen som det tredje könet, definierar sig

[40] Socialstyrelsen (2023) beskriver Androgenokänslighet (androgen insensitivity syndrome, AIS) såhär: ”…innebär en okänslighet för manliga könshormoner (exempelvis testosteron). Det leder till att personer med en 46, XY-kromosomuppsättning, trots normala mängder manliga könshormoner får antingen bristande manlig utveckling av de yttre könsorganen eller yttre kvinnlig kroppsutveckling (feminisering). Androgenokänslighet tillhör därför den grupp tillstånd som kan orsaka oklar könstillhörighet vid födseln.”.

[41] I den här sekvensen används tecknet intersexuell för att det var den benämningen som användes på lektionen, men i sammanhang där intersex nämns ofta, såsom i intresseorganisationer och i forskning,

som varken kvinna eller man, känna sig som varken eller, går inte juridiskt, biologiskt och mentalt oklart, det är inte så enkelt alla gånger som vi tror, samt både manliga och kvinnliga biologiska könskaraktärer. Artikulationerna av intersexuell återfinns inom samma diskurs och inga spänningar märks inom denna, vilket sannolikt har att göra med att läraren styrt artikulationerna.

När Ann-Kristin återger att personen i filmen valt att kalla sig kvinna eftersom alla i personens omgivning uppfattar den som kvinna, visar Ann-Kristin att kategorin kön kan vara tvingande och svår för människor att passa in i. Detta kan med andra ord beskrivas som att normer kring kön synliggörs i undervisningen. Ann-Kristin pekar i tabellen på tavlan och visar att personen i filmen är svår att placera biologiskt och mentalt, men att den kan ordnas socialt och juridiskt. Eleverna erbjuds genom detta att lära sig att kön för personen i filmen snarare är konstruerat socialt än något som uppkommit biologiskt. Genom detta erbjuder Ann-Kristin en grund för en förståelse för att det *inte* finns två tydliga biologiska kön hos människan. Utgångspunkten att det inte finns två tydliga biologiska kön underbygger Ann-Kristins tidigare undervisningsinnehåll om att kön har sociala och av samhället konstruerade dimensioner, något hon bland annat berörde när undervisningen handlade om tjejers och killars lust, se kapitel 7. Att kön har socialt och av samhället konstruerade dimensioner utgör en grundval för att kritisera normer kring kön eftersom argumentet att det är det biologiska könet som gör tjejer och killar olika inte stödjs. Även detta vidrördes under Ann-Kristins undervisning om tjejers och killars lust, då undervisningsinnehållet där pekade på tjejers och killars biologiska likheter, se kapitel 7. I Ann-Kristins undervisning om intersex finns dock en paradox i relation till tabellen som står på tavlan, tabell 3 ovan. I undervisningen om intersex erbjuder Ann-Kristin å ena sidan som nämnt en förståelse kring att det inte finns två tydliga biologiska kön hos människan. Å andra sidan förmedlar tabellen som Ann-Kristin använder en bild av att det endast finns två från varandra skilda kön som är olika. Denna bild framträder genom artikulationerna att kvinnor och män har olika könsorgan, att kvinnor har mera underhudsfett och östrogen, att kvinnor har XX-könskromosomer, mjölkproduktion och äggceller, samt att män har mera testosteron, XY- könskromosomer och spermier. Här igenom framträder att det finns en antagonism i undervisningen rörande biologibruket i den. Ann-Kristins användning av diskursiva kunskaper inom biologi, hennes biologibruk, är i sig antagonistiskt eftersom det å ena sidan rymmer tabellens könsdikotoma och därmed heteronormativa konstruktion, och å andra sidan samtidigt artikulationer som ger att det inte finns två tydliga biologiska kön hos människan. Ann-

används inte intersexuell utan istället intersex, variation i könskaraktäristika, eller person med intersexvariationer (Lundberg, 2017).

Kristins biologibruk i tabellen bidrar till heteronormativitet i bemärkelsen att kön konstrueras som dikotomt (jämför Lundin, 2011; 2014), medan biologibruket i talet om intersex kan förstås som motstånd mot normativa diskurser som upprätthåller en dikotom könsindelning (jämför Foucault, 2002, s. 104ff.).

Vad gäller vilka subjektspositioner som uppstår i undervisningsinnehållet som rör intersex är den mest centrala positionen intersexuell. Den här sekvensen är den enda i avhandlingens material som explicit nämner intersex, varför det endast är elever som har Ann-Kristin som lärare som ges möjligheten att identifiera sig med subjektspositionen intersexuell genom att den omnämns. I avhandlingens material råder för övrigt en diskursiv tystnad kring intersex. Subjektspositionen intersexuell artikuleras i sekvensen genom tecknet ”det tredje könet” vilket för med sig att dessa tecken får närmast samma betydelse i undervisningen. En elev som identifierar sig genom tecknet intersexuell kan därför förstå det som att den även identifierar sig genom det tredje könet. Detta är problematiskt i meningen att intersex har en mera biologisk betydelse än det tredje könet, medan det tredje könet har en mera juridisk betydelse än intersex.[42] De båda tecknen betyder härmed inte samma sak utanför klassrummet.

Det är viktigt att gruppen unga intersex får möjlighet att spegla sina identiteter genom sexualundervisningen, inte minst för att många med intersexvariationer lider av psykisk ohälsa (Sanders et al., 2021). Många med intersexvariationer vet därtill inte om sin intersexstatus förrän senare i livet, varför det är viktigt att gruppen får vetskap om vad intersex är tidigt i livet (jämför Sanders et al., 2021). Lundberg et al. (2021) nämner två grunder till varför det är viktigt att inkludera intersex i sexualundervisningen; för att få denna elevgrupp att känna sig mindre ensamma samt för att öka medvetenheten hos elever som inte känner till intersex sedan tidigare. Sker detta kan det främja välbefinnandet hos unga med variationer i könskarakteristika, minska risker för mobbing, samt i längden kunna förändra bilden av att människor med variationer i könskarakteristika behöver opereras (Lundberg, 2021, s. 553). Att endast en av lärarna vars undervisning observeras i denna studie benämner intersex och undervisar om det är därför beklagansvärt. Lundberg et al. (2021) framhåller även att undervisning om intersex kan vara problematisk på flera sätt. Om det medicinska kring intersex sätts i förgrunden kan undervisningen bli bekymmersam för personer med variationer i könskarakteristika, något som inte tycks ske i Ann-Kristins undervisning. Det kan även bli problematiskt när intersex i undervisningen förklaras som något exotiskt och när

[42] Ett tredje kön är att förstå som en juridisk framtida möjlighet för både intersex och icke-binära. En utredning av ett tredje juridiskt kön föreslogs av regeringen 2017. Utredningen skulle syfta till att utreda möjligheten till ett tredje juridiskt kön i Sverige samt ett införande av könsneutrala personnummer, men utredningen har inte kommit till stånd ännu. Ett tredje juridiskt kön finns i flera länder såsom Island, Nya Zeeland, Nederländerna samt Pakistan (RFSL, 2023).

gruppen pratas om som om den inte skulle kunna vara representerad i klassrummet eftersom att den då blir andrafierande. Inte heller detta sker i Ann-Kristins undervisning om intersex. Lundberg et al. (2021, s. 554) framhåller även att undervisning om intersex kan vara vansklig när intersex enbart används för att dekonstruera binärt kön. Ann-Kristin använder visserligen intersex för att dekonstruera biologiskt kön när hon med grund i intersex förklarar för sina elever att det inte alltid går att dela in människor i två från varandra biologiskt skilda kön. Men detta är endast en del av undervisningsinnehållet om intersex. I undervisningen låter Ann-Kristin en person med intersexerfarenheter komma med i framställningen av vad intersex är, genom filmvisningen, vilket gör artikulationerna kring intersex bredare än att intersex endast är med i undervisningen för att dekonstruera biologiskt binärt kön. Junkala et al. (2022, s. 534) understryker att undervisning som ifrågasätter antaganden om två binära kön öppnar upp möjligheter för inkludering av intersex *och* dekonstruktion av stereotypa antaganden om kön. Kort sagt gör Ann-Kristins undervisning just detta.

Berit berör intersex i sin undervisning men utan att använda det tecknet. Hon gör det dels genom att skriva olika könskromosomuppsättningar på tavlan, och dels då hon förklarar att levande material inte har några tydliga gränser:

> Ovanliga kvinnor/män X0 (steril), XXX, XXY, XYY
>
> Kön är ju, alltså det finns ju ingen tydlig gräns. I OS-tävlingar kan det ju bli problem om man tror att man har varit kvinna hela tiden och så visar det sig att det är man inte. Vi pratar ju om levande material, det finns inga skarpa gränser.

Könskromosomuppsättningarna som Berit skriver på tavlan erbjuder eleverna att lära sig att det inte bara finns de vanligare könskromosomsuppsättningarna XX och XY, utan att människans könstillhörighet genetiskt kan variera mera än så. Av de könskromosomsuppsättningar som Berit skriver ned är det X0 och XXY som rör intersex.[43] Citatet om att man tror att man är kvinna, men att det inte är säkert att man är det om det kontrolleras i OS, underbygger även det att det inte finns två från varandra biologiskt åtskilda kön. Diskursivt återfinns Berits användning av biologi och genetik här, hennes biologibruk, utanför diskurser som innebär att människan endast har två från varandra åtskilda kön. Detta innebär att Berits biologibruk erbjuder eleverna att lära sig att man inte kan dela upp människor i kategorierna kvinna och man utifrån biologi. Även om Berit inte använder tecknet intersex öppnar hennes undervisningsinnehåll upp för att elever kan identifiera sig genom möjligheten att de inte är tydligt biologiskt kvinna eller man.

[43] Dessa två kromosomuppsättningar kan ge upphov till Turners syndrom respektive Klinefelters syndrom, vilka kan ge intersexvariationer.

Cis, trans och transidentiteter

Efter undervisningen om intersex fortsätter Ann-Kristin med undervisning om könsidentiteter. Avsnittet börjar med att Ann-Kristin berättar om vad de latinska prefixen cis och trans betyder inom kemi; ett kolväte som har två funktionella grupper vända åt samma håll betecknas cis, och omvänt, om de funktionella grupperna är vända åt olika håll betecknas molekylen trans. Ann-Kristin förklarar sedan att dessa beteckningar också kan användas på människor, att cis då innebär att alla delar av ens könstillhörighet stämmer överens, likt kemins vända åt samma håll, och tvärtom. Hon skriver sedan följande på tavlan:

> Transvestit: socialt gränsöverskridande
>
> Transsexuell: Biologiska könet stämmer ej med det mentala.

Som exempel på transvestit nämner Ann-Kristin Claes Schmitt/Sara Lund och att SaraClaes då och då klär sig i kvinnokläder för att må bra (SaraClaes, 2023). Efter detta använder Ann-Kristin tabellen 3 ovan (under rubriken Kön; biologiskt, socialt, mentalt och juridiskt) för att visa för eleverna att människor kan befinna sig antingen i endast en av kolumnerna, eller att man kan befinna sig i båda kolumnerna. Ann-Kristin förklarar att om man i alla kategorierna; biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt, hamnar i endast en kolumn heter det att man är man cis. Om man istället hamnar olika i kategorierna; biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt, heter det att man är trans. Ann-Kristin påminner eleverna om de kemiska begreppen cis och trans och gestikulerar åskådliggörande hur cis och trans har motsvarande betydelse där. Som exempel på trans nämner Ann-Kristin en person som biologiskt och juridiskt är kvinna men som socialt och mentalt är man. Ann-Kristin berättar också att ordet transperson innefattar alla de identiteter som innebär att en person inte enbart återfinns i en av kolumnerna, alltså alla identiteter som inte är cis. I relation till tabellen jämför Ann-Kristin också med höger- och vänsterhänta och säger att; ”bara för att högerhänta är flera så får de inte behandla vänsterhänta illa”. Hon säger också att; ”det är upp till var och en och definiera vad de känner sig som och omgivningen ska respektera vad andra känner sig som”.

Ann-Kristins undervisning om cis och trans är den enda undervisning i avhandlingens empiri som uppehåller sig kring detta område. Berit nämner transsexualitet och transvestiter kort, medan det i all annan undervisning som observerats råder diskursiv tystnad kring trans. Som nämns i avsnittet om sexualundervisningens historia finns inte mycket historieskrivning om trans, vilket gör att Ann-Kristins undervisning är att se som ett avbrott från den tystnad som omgett och omger transfrågor. Att transpersoner och ickebinära ofta inte är representerade i sexualundervisning är beklagansvärt då

elevgruppen är extra sårbar när det gäller sexuell hälsa. Unga transpersoners behov i sexualundervisningen täcks vanligtvis inte av den sexualundervisning de får (Haley et. al., 2019, s. 1835f.).

I Ann-Kristins undervisningssekvens om transpersoner här är nodalpunkterna cis och trans centrala. Cis artikuleras genom; att befinna sig i endast en av kolumnerna, kvinna eller man, likt att vara högerhänt, samt att ha funktionella grupper vända åt samma håll i en kolförening. Trans artikuleras omvänt genom; att man kan befinna sig i båda kolumnerna, liknande att vara vänsterhänt, samt att ha funktionella grupper vända åt olika håll i en kolförening. Utöver dessa artikulationer ges trans betydelse genom de omkringliggande tecknen transperson, transsexuell, transvestit, inte cis samt genom exemplet med en person som biologiskt och juridiskt är kvinna men som socialt och mentalt är man. Transperson artikuleras i sin tur genom; de identiteter som innebär att en person inte enbart återfinns i en av kolumnerna samt alla identiteter som inte är cis. Transsexuell i sin tur ges betydelse genom; det biologiska könet stämmer ej med det mentala, medan transvestit[44] artikuleras genom socialt gränsöverskridande samt genom exemplet Claes Schmitt/Sara Lund som emellanåt klär sig i kvinnokläder för att må bra. Undervisningssekvensen innehåller inga tecken som har motstridiga artikulationer, varför det inte förekommer några diskursiva spänningar i den.

Inkluderande subjektspositioner?

Gällande vilka subjektspositioner som Ann-Kristins undervisning om cis, trans och transpersoner genererar kan sägas att den innehåller representationer av transidentiteter, såsom transperson och transsexuell, något Francis (2019) visat kunna innebära att unga HBTQI-personer känner trygghet i skolan, har högre närvaro samt förbättrade skolprestationer. Det är bara Ann-Kristin och Berit av studiens lärare som erbjuder elever identifikationer med transidentiteter. Ann-Kristins undervisningsinnehåll inkluderar en bredd av subjektspositioner som har med könsidentiteter att göra, vilket gör att flertalet elever kan identifiera sig genom Ann-Kristins undervisningsinnehåll rörande könsidentiteter. Att de flesta elever kan finna subjektspositioner att identifiera sig genom i undervisningens innehåll har dels sin grund i att tecknet transperson ges en så bred artikulation. Transperson konstrueras i undervisningen som; de identiteter som innebär att en person inte enbart befinner sig i en av kolumnerna, i tabell 3, samt som alla identiteter som inte är cis. Att så många kan identifiera sig genom undervisningen beror även på att undervisningsinnehållet erbjuder subjektspositionen cis. På ett sätt konstrueras en förståelse som innebär att det finns subjektspositioner för *alla* att identifiera sig med eftersom att man utifrån undervisningen antingen är cis eller trans.

[44] Enligt RFSL har ordet crossdresser kommit att allt oftare ersätta begreppet transsexuell (RFSL, 2024).

Trots denna breda och inkluderande konstruktion av könsidentiteter finns könsidentiteter som inte är inkluderade i undervisningen, såsom ickebinära identiteter. Vissa ickebinära ser sig dock som inkluderade i kategorin transpersoner, medan många inte gör det (Diamond, 2020 s. 110). Ett sätt att förstå hur dessa identiteter inte är inkluderade i de subjektspositioner som Ann-Kristins undervisning medger är att tabellen som undervisningen kretsar kring är uppbyggd runt könsdikotomier i varje del av den, det vill säga i varje av dessa kategorier; biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt. Enligt tabellen är alla antingen kvinna eller man i alla fyra kategorier – ingenting däremellan eller utanför dikotomin. Detta för med sig att identiteter i vilka människor inte ser sig som kvinna eller man i en eller flera av kategorierna biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt faller utanför de subjektspositioner som Ann-Kristins undervisningen erbjuder. Diamond (2020), som skisserar kunskapsläget för barn och ungdomar med ickebinära och flytande könsidentiteter, pekar på att dessa unga utgör en mångfaldig grupp. Vissa unga i denna grupp ser sin könsidentitet eller sitt könsuttryck som både manligt och kvinnligt, andra som varken manligt eller kvinnligt, ytterligare andra som någonstans mellan man och kvinna, medan vissa ser det som att deras kön är flytande över tid. Som nämnt anser vissa av dessa unga sig som en del av den större kategorin transpersoner, medan andra inte gör det (Diamond, 2020 s. 110). Tecken som kontingent skulle kunnat användas för positioner som faller utanför tabellens diskursiva logik är bland annat; ickebinär, genderfluid och genderqueer (jämför Wurm, 2017, s. 139). Dessa begrepp används av personer som identifierar sig utanför tvåkönsnormen, mellan och utöver kvinna och man eller som tar avstånd från könsdikotomin. Agender används av dem som känner att de inte har något kön alls (Wurm, 2017, s. 139).

I avhandlingens material är det endast Ann-Kristin som nämner cispersoner explicit, men det innebär inte att stora delar av sexualundervisningen i empirin ändå rör cispersoner. Likt i undervisningen om heterosexualitet, i kapitel 8, är cispersoner i centrum av mycket stora delar av sexualundervisningssinnehållen, men cisidentiteter lyfts sällan ut som någonting som undervisningen aktivt behandlar. I kapitel 8 framgick att den heterosexualitet som undervisningsinnehållen frammejslar har som utgångspunkt att personerna som ingår i den, en man och en kvinna, är cispersoner. Att de är cispersoner är dock inte någonting som nämns, utan någonting som heteronormativiteten i de diskurser som undervisningsinnehållen rymmer utgår från. Att diskurser ger att många subjekt antas vara cispersoner är dock inte detsamma som att subjekt identifierar sig som cispersoner. För att elevsubjekt aktivt ska identifiera sig mot en cisidentitet genom sexualundervisning krävs att undervisningen erbjuder en sådan subjektsposition, vilket Ann-Kristins undervisning gör här. Det att undervisningen erbjuder identifikation genom både tecknen cis och trans för med sig

att elevsubjekt erbjuds att aktivt kunna identifiera sig genom båda dessa positioner, istället för att antas vara cispersoner inom den heterosexualitet som undervisningsinnehållen diskursivt konstruerar. En annan följd av att Ann-Kristin inkluderar möjligheten för subjekt att identifiera sig genom tecknet cis är att det kan motverka andrafiering. Tidigare har beskrivits hur undervisning om en viss grupp av människor, till exempel homosexuella, kan föra med sig att den gruppen ses som några som finns någon annanstans än i klassrummet, medan heterosexualitet normaliseras och förstås som något som vi alla här i rummet är, något som benämns andrafiering. I en sådan undervisning ses inte heterosexualitet som ett ämne som det skulle kunna undervisas om (jämför Røthing, 2008, s. 260ff.), varför subjektspositionen heterosexuell inte uppstår i en sådan kontext. Undervisning om könsidentiteter riskerar att hamna i samma fenomen, det vill säga att den handlar om transidentiteter utan att se cisidentiteter som någonting att tala om, då med följder som att cispersoner normaliseras medan gruppen transpersoner ses som några andra, några som inte finns i klassrummet. Ann-Kristins undervisning behandlar könsidentiteter som något som alla människor har genom att det går att sätta in alla människor i tabellen om kön och identitet, samt för att hon undervisar om cis och trans samtidigt. Även dessa tecken artikuleras som någonting som alla subjekt kan relatera till. På grund av att undervisningsinnehållet inkluderar både cis och trans talas det inte om gruppen transpersoner som några som finns någon annanstans, varpå transpersoner inte blir andrafierade av undervisningsinnehållet. Istället erbjuder undervisningsinnehållet att människor i allmänhet kan vara både cis och trans.

Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet har undervisning om normer och undervisning relaterad till normer utforskats. De två teman som undersökts är Om normer samt Kön, intersex och könsidentiteter. Nedan följer en sammanfattning av de diskursteoretiska analyser som genomförts i kapitlet, härur framträder även de subjektspositioner som undervisningen har givit upphov till för elever att spegla sig i. Slutligen förs en diskussion om undervisningen utifrån om den upprepar och förstärker normer, eller om den synliggör och kritiserar normer.

Diskurser och subjektspositioner

I det första av kapitlets två teman utforskas undervisning om vad normer är. Normer artikuleras i undervisningen som en socialt konstruerad regel som människor följer samt som oskrivna regler. I temat om normer finns undervisning om de specifika normerna

heteronormen samt normer kring kvinnligt och manligt. Diskursen kring heteronormen konstrueras främst i Jennys undervisning, vari heteronormen i stort ges betydelserna att det finns förväntningar på att man ska vara heterosexuell och ihop med någon av motsatt kön, på att alla har en mamma och en pappa, samt att kvinnor och män ska vara på vissa sätt. Underförstått i undervisningen framgår dock att man inte ska förutsätta att alla är heterosexuella samt att det finns andra sätt att leva på än heterosexuellt, men eftersom detta framgår implicit finns risken att elever inte uppfattar det. De subjektspositioner som Jennys undervisning om heteronormen erbjuder elever att spegla sig mot är närmast enbart de subjektspositioner som passar in i den. I intervjuerna förklarar Jenny att hon vill ge en nyanserad bild av att man kan leva utanför heteronormen samt att elever som är eller kommer att bli identifierade genom subjektspositioner utanför heteronormen ska känna att sexualundervisningen handlar om dem. Men eftersom Jennys undervisning om heteronormen reproducerar heteronormen framkommer inga sådana subjektspositioner. I Ann-Kristins undervisning talar elever om heteronormen och att det lika bra kunde vara två killar eller två tjejer som var kära i varandra i den lek som de talar om. Denna konversation ger både upphov till representation av queerhet såväl som queera subjektspositioner för elever att identifiera sig med, något som är tänkvärt i förhållande till att representationer av HBTQI i undervisning många gånger ger att HBTQI-elever upplever trygghet i skolan, högre närvaro samt förbättrade skolprestationer (Francis, 2019).

Jenny undervisar dock inte bara om heteronormen genom att förklara vad den är för något, hon genomför även en övning som har med den att göra; *Gissa heterot*.[45] Under övningen talar Jenny och hennes elever om vilka sexualiteter 15 personer på bilder har, samt vilka som är ihop med vilka av dessa. Jenny frågar eleverna vem som är heterosexuell, i enlighet med hur övningen är skriven, och framhåller genom detta att endast en av personerna på bilderna är heterosexuell. Eleverna artikulerar som svar att heterosexualitet är något som alla, eller nästan alla, är. Centralt i övningen är att heterosexualiteten inte blir självklar i samtalen kring bilderna, något som för med sig att heteronormativiteten synliggörs och utmanas beträffande den fjärde delen av Lundins (2011; 2014) ramverk, *hierarkisering av positioner,* genom att heterosexuella relationer inte förväntas mera än samkönade relationer i övningen. Övningen är normkritisk i meningen att den utmanar maktrelationer och normer, vilket är centralt i normkritisk pedagogik (Bromseth, 2010). Angående vilka subjektspositioner som

[45] Övningen som Jenny genomför är inspirerad av finns i metodmaterialet *BRYT! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* och heter GISSA HETEROT (Forum för levande historia, RFSL Ungdom, 2011, s. 21).

framkommer under övningen skiljer det sig från stora delar av den undervisning som följts genom att heterosexualitet artikuleras som en position istället för att tas för givet och implicit vara den enda subjektspositionen. Utöver detta artikuleras positionerna hen och bög som någonting möjligt som elever kan spegla sig mot.

I Jennys undervisning om normer kring manligt och kvinnligt genomför hon en övning med sina elever som hon lärt sig på en kurs och som hon omnämner som normkritisk. Jenny ritar upp två kolumner på tavlan; manligt och kvinnligt, varpå hon tillsammans med sina elever fyller i sådant som omnämns som manligt och kvinnligt enligt ”samhällsnormen”. Under övningen framträder en diskurs byggd på elevernas bilder av hur män och kvinnor ska vara i samhället enligt samhällets normer, såsom att män är tuffare och dominanta, medan kvinnor är känsliga och mindre högljudda. De subjektspositioner som uppkommer för eleverna att identifiera sig genom följer så hur elever tänker sig att män och kvinnor ska vara i samhället utefter samhällets normer, såsom att män har kort hår, fysiska jobb samt är välträna de, medan kvinnor har långt hår, tajta kläder, långa målade naglar och jobbar med smink, på dagis eller är hemma och tar hand om barn, mat och städning. I det efterföljande samtalet om tabellen mellan Jenny och hennes elever uppstår inget analytiskt samtal, men det artikuleras att det är värre om män bryter mot normer eftersom de då kan förstås som homosexuella, vilket konstrueras som ett problem. Jenny uttrycker till mig att hon vill visa fram normer och kritisera dem samt att hon är osäker på om undervisningen ändrat på elevernas tidigare föreställningar. Ett sätt att svara på Jennys fundering är att se till vad undervisningen innehållit och därmed vad den erbjudit eleverna att lära från. Eftersom lektionens innehåll utgått från ”samhällsnormen” är det troligt att eleverna lärt sig just denna, varför undervisningen i sig troligen har förstärkt och reproducerat normer. Risken är därför stor att eleverna inte ändrat på elevernas tidigare föreställningar trots att Jenny förklarat att det hon velat med undervisningen var att visa fram och kritisera normer. Utöver detta är övningen heteronormativ i bemärkelsen att den bidrar till *könsdikotomisering* (Lundin 2011; 2014), vilket gör att Jennys övning stärker Bredström et al. (2018, s. 553) fynd att arbetet med att avslöja normer ofta förstärker de normer som läraren försökt utmana. Ann-Kristin gör en liknande övning om tjejer och killar och lust med sina elever. Trots att även Ann-Kristins elever ombeds artikulera normer är det troligt att dessa elever förstår undervisningen annorlunda än Jennys elever, detta för att Ann-Kristins elever har erbjudits mera kunskaper om normer än Jennys, bland annat om hur de fungerar, samt för att syftet med övningen tydligt uttalat innan övningen börjar; att de ska reflektera och diskutera normer. Ann-Kristins undervisning om tjejer och killar och lust genererar problematiska subjektspositioner såsom att killar som ligger med många får status och att tjejer som ligger med många kan bli kallade för slampa, men på grund av att eleverna lärt sig om hur normer fungerar samt att de

fått veta att de ska diskutera normer är risken mindre att de identifierar sig med de problematiska subjektspositioner som undervisningen innehåller.

I det andra och sista temat i kapitlet, Kön, intersex och könsidentiteter, följs främst Ann-Kristins undervisning. Lektionen börjar med en övning i vilken eleverna ska samtala om vad som skiljer män och kvinnor åt biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt, varpå Ann-Kristin ritar upp en tabell kring detta på tavlan som sedan står kvar på tavlan under resten av lektionen, se tabell 3. De fyra kategorierna av kön i tabellen återfinns i *en* diskurs vari de tillsammans bygger upp betydelserna av tecknen kön och identitet. Kön konstrueras alltså inte som antingen socialt *eller* biologiskt. Tabellen är dock uppbyggd kring könsdikotomier i varje aspekt av den, i varje aspekt finns alternativen kvinna eller man och ingenting däremellan eller utanför dikotomin.

I Ann-Kristins undervisning om intersex framträder en diskurs som delvis har sin utgångspunkt i en film om en person med intersexerfarenheter som visas i undervisningen. Intersex artikuleras bland annat genom tecknen det tredje könet, definierar sig som varken kvinna eller man, går inte juridiskt, samt både manliga och kvinnliga biologiska könskaraktärer. Genom Ann-Kristins undervisning om intersex erbjuds eleverna lära sig att kön snarare är konstruerat socialt än något biologiskt då det *inte* finns två tydliga biologiska kön hos människan. Detta står i motsättning till den könsdikotomisering som underbygger heteronormativitet (jämför Lundin, 2011; 2014), varför Ann-Kristins undervisning om intersex är att förstå som ett motstånd mot heteronormativitet. Artikulationen av kön som inte tydligt åtskilda från varandra står i antagonistiskt förhållande till att kön konstrueras som dikotomt i varje del av tabellen 3 som Ann-Kristin använder i sin undervisning och som handlar om kön och identitet. Ann-Kristins biologibruk i talet om intersex står på så sätt i antagonistiskt förhållande till den delen av tabellen som handlar om biologiska olikheter mellan kön. Även Berit erbjuder sina elever förståelsen att kön inte är uppdelade i två från varandra skilda kategorier hos människan, detta genom biologibruket att artikulera att det finns andra könskromosomuppsättningar än de vanligaste, såsom XO och XXY, samt artikulationen att ”Vi pratar ju om levande material, det finns inga skarpa gränser.”, vilket även det är ett biologibruk. Utöver Ann-Kristins undervisning om intersex råder diskursiv tystnad kring intersex i avhandlingens material, sånär som på att Berit omnämner en intersexperson vid ett tillfälle utan att artikulera tecknet intersex. Subjektspositionen intersexuell, som framkommer i Ann-Kristins undervisning om intersex, finns därmed inte med i någon annan del av materialet varför endast Ann-Kristins elever ges möjlighet att spegla sig i en position som har att göra med intersex. Att inkludera intersex i sexualundervisningen är bland annat viktigt för att främja välbefinnandet hos unga med intersexvariationer, minska risker för mobbing, samt i längden öka medvetenheten om intersex vilket kan ändra på bilden av att människor

med variationer i könskarakteristika behöver opereras (Lundberg et al., 2021, s. 553). Undervisning om intersex kan dock lätt bli exotifierande, andrafierande, bara inriktad på bara det biologiska eller på dekonstruktion av biologiskt binärt kön (Lundberg et al., 2021, s. 554). Ann-Kristins undervisning minskar dessa risker genom förfarandet att visa en film vari en person med intersexerfarenheter får komma till tals.

Av lärarna vars undervisning observerats är det endast Ann-Kristin, och i viss mån Berit, som undervisar om trans, vilket är beklagligt då transelever är sårbara rörande sexuell hälsa (Haley et. al., 2019, s. 1835f.) samt för att det är viktigt att det finns representationer av transidentiteter i undervisning då sådana visat sig kunna föra med sig att HBTQI-elever känner sig tryggare, har högre närvaro samt får förbättrade skolprestationer när representationer finns (Francis, 2019). När Ann-Kristin undervisar om cis, trans och transidentiter utgår hon från tabellen 3. Ann-Kristin konstruerar förståelsen att människor som ser sig som endast kvinna *eller* man i alla kategorierna som ingår i tabellen, biologiskt, socialt/samhälle, mentalt och juridiskt, är cis. Trans är omvänt de människor som inte förstår sig som kvinna *eller* man i alla kategorierna i tabellen, utan kvinna i någon eller några av kategorierna och man i andra. Tecknet transperson artikuleras som att det innefattar alla identiteter som inte är cis. På grund av att tecknen cis och trans artikuleras utifrån tabellen, i vilken man kan endast kan vara kvinna eller man och ingenting däremellan eller utanför, kommer dock identiteter som ickebinär och genderfluid inte med i undervisningen. Utöver detta finns subjektspositionen cis med i undervisningen, en position som inte explicitgörs i något annat undervisningsinnehåll i avhandlings material även om könsidentiteten cis implicit är med i mycket stora delar av den undervisning som observerats. Att cis är med i undervisningen för med sig att elever kan identifiera sig med denna subjektsposition samt att transidentiteter inte andrafieras lika mycket som när endast de ”avvikande” könsidentiteterna behandlas i undervisning. I undervisning som har med cis konstrueras könsidentiteter som någonting alla har, inte bara de som har en ”avvikande”. I stort om könsidentiteter säger Ann-Kristin att ”det är upp till var och en och definiera vad de känner sig som och omgivningen ska respektera vad andra känner sig som”.

Kritik eller upprepande av normer?

En slutsats som kan dras om undervisning *om* normer är att även den kan vara normativ, något som är tydligt i undervisning om både heteronormen och normer kring manligt och kvinnligt. Undervisning i vilken lärare talar med elever om vad som kännetecknar specifika normer blir lätt till upprepning av vad normen innebär snarare än kritik av normen, något som även Bredström et al. (2018, s. 553) finner. Detta sker till exempel när undervisning om heteronormen reproducerar delar av dess innebörd

genom uttalanden som ”Man ska vara ihop med någon av motsatt kön.”, som en elev säger, eller när undervisning om normer kring kvinnligt och manligt reproducerar normativa bilder av kvinnligt och manligt genom artikulationer som att män är tuffare och dominanta, medan kvinnor är känsliga och mindre högljudda. Dessa exempel visar att undervisning om normer kan befästa normer eftersom normer blir starka och övertygande när de upprepas (jämför Martinsson & Reimers, 2020, s. 15). En grund till varför normer tenderar att reproduceras även i undervisning om normer är att både lärare och elever lever bland de normer som lärare vill att undervisningen ska kritisera. Det är svårt att ta ett steg utanför normen och titta på en norm utifrån, normen finns kvar och påverkar undervisningen även när undervisningen handlar om normen. Normer är starka och övertygande och existerar därtill aldrig separat från andra normer (Martinsson & Reimers, 2020, s. 15), varför undervisningen om heteronormen påverkas av normer kring kvinnligt och manligt och undervisning om kvinnligt och manligt påverkas av heteronormen. Underförstått i undervisningen om heteronormen i kapitlet framgår dock att man inte ska förutsätta att alla är heterosexuella samt att det finns andra sätt att leva på än heterosexuellt, medan det i undervisningen om normer kring kvinnligt och manligt finns en implicit andemening kring att normer kring kvinnligt och manligt är problematiska. Men eftersom dessa budskap framgår implicit finns risken att elever inte uppfattar det. En följd av undervisningsexemplen ovan om heteronormen och normer kring manligt och kvinnligt blir att undervisningen ger normativa subjektspositioner för elever att identifiera sig med. Detta sker även då lärare uttrycker i intervjuerna att intensionen med undervisningen om en norm är att visa upp och kritisera den, samt att eleverna ska få en nyanserad bild av hur man kan leva utanför heteronormen.

I kapitlet finns även undervisning som inte reproducerar normer lika entydigt och som synliggör och utgör motstånd mot normer. Bland annat genomför Jenny en övning som synliggör den delen av heteronormativiteten som har med förväntningar på heterosexualitet att göra (Lundin, 2011; 2014). I övningen ska elever peka ut en heterosexuell person bland 15 bilder på personer. Kring denna övning framträder en diskursiv spänning på grund av att läraren artikulerar att det bara finns en heterosexuell person, medan eleverna försöker upprätthålla en heteronormativ diskurs genom att framhärda med att det finns flera heterosexuella, eller att alla är heterosexuella. På grund av att det är makt som genererar de heteronormativa diskurser som eleverna upprätthåller i undervisningen kan elever motsäga att det bara skulle finnas en heterosexuell person utifrån en maktposition. Läraren utmanar dock maktrelationer och normer i genomförandet av övningen, vilket är viktiga utgångspunkter i den normkritiska pedagogiken (Bromseth, 2010), den strömning som Jenny menar att hon vill följa i sin undervisning. När eleverna talar om vilka sexualiteter personerna kan

tänkas ha artikulerar de flera sexualiteter och könsidentiteter som möjliga positioner, såsom bög och hen. Övningen om heteronormen här ställer därtill läggningen heterosexualitet i centrum för undervisningen, vilket för med sig att subjektspositionen heterosexuell blir explicit istället för att den positionen är närvarande implicit, vilket den nästan alltid är. Att subjektspositionerna bög, heterosexuell och hen artikuleras för med sig att elever kan identifiera sig genom dessa. I kapitlet finns även artikulationen att det skulle kunnat vara två killar eller två tjejer som var kära, artikulationer som öppnar subjektspositioner som inte innebär heterosexualitet för elever att spegla sig i. Det är tänkvärt att dessa subjektspositioner framträder i undervisning om normer då sådan tenderar att inte omnämna andra subjektspositioner än de som ingår i den norm som undervisningen handlar om. Det är viktigt för HBTQI-elever känna sig sedda och representerade i undervisningen (Francis, 2019), varför det är positivt när undervisning både kan handla om normer och ge möjligheter för HBTQI-elever att spegla sig i undervisningens innehåll. Sammanfattningsvis kan undervisning om normer å ena sidan upprepa och förstärka normer och å andra sidan synliggöra och göra motstånd mot normer. När undervisningen består av att normer beskrivs är risken stor att normen upprepas och stärks. I sådan undervisning är det risk för att andra subjektspositioner än de som ingår i normer uteblir. Om undervisningen istället erbjuder elever att tänka utanför normen synliggörs den. Lärare kan även skapa diskursiva spänningar mot normer vilka även dessa synliggör normer.

DEL IV – Avslutning

Kapitel 10 – Slutsatser, diskussion och praktiska implikationer

I det här kapitlet diskuteras avhandlingens slutsatser, praktiska implikationer samt dess bidrag och teoretiska bidrag till sexualundervisningsforskning. Under den första rubriken, Normer, makt och kunskaper; från elevdiskurser till biologibruk, diskuteras och besvaras den första forskningsfrågan; Hur formar makt och normer vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen? I avsnittet efter det, Konsekvenser och identifikationer, diskuteras och besvaras den andra forskningsfrågan; Vilka konsekvenser kan sexualundervisningen medföra? Frågorna besvaras och diskuteras främst utifrån den analytiska ingången att se till vilka diskurser det är som styr; elevpositioner, lärarpositioner eller vetenskapliga positioner, men också utifrån den analytiska ingången om huruvida undervisningen handlat *om* normer eller genomförs *med* normer. De båda forskningsfrågorna besvaras även i relation till tre undervisningsområden; Tjejer, killar och heterosexualitet, HBTQI och utesluten kunskap, samt Biologibruk. Efter forskningsfrågorna diskuteras avhandlingens praktiska implikationer, ett avsnitt som fokuserar på hur avhandlingens resultat och slutsatser kan användas av personal i pedagogiska sammanhang. Slutligen diskuteras avhandlingens bidrag, dels till sexualundervisningsforskningen och dels till hur teori kan användas i naturvetenskapliga didaktiska studier.

Normer, makt och kunskaper; från elevdiskurser till biologibruk

I den här delen av kapitlet diskuteras den första av avhandlingens forskningsfrågor: Hur formar makt och normer vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen? Till att börja med ställs frågan i relation till undervisning om Tjejer, killar och heterosexualitet, sedan i förhållande till HBTQI och utesluten kunskap, för att sedan avslutningsvis diskuteras i förhållande till biologibruk. Frågan om vad som räknas som kunskap, vilket är närliggande frågan om vad som

förstås som kunskap, är central i den ämnesdidaktiska inriktningen läroplansteori (Wahlström, 2023, s. 33ff.), ett forskningsfält som den här avhandlingen skrivs in i.

Tjejer, killar och heterosexualitet

I det här avsnittet synliggörs hur makt, normer och kunskaper verkar i undervisning om tjejer, killar och heterosexualitet, ett vanligt innehåll i sexualundervisningen som observerats. Även om undervisning om tjejer, killar och heterosexualitet är vanligt förekommande i den studerade undervisningen handlar undervisningen sällan explicit om detta. Vanligare är att undervisning till synes handlar om något annat, till exempel preventivmedel eller sexuella praktiker, men att talet i undervisningen implicerar att det är tjejer, killar och heterosexualitet man utgår från. När elevdiskurser ges utrymme i undervisningen som rör tjejer, killar och heterosexualitet blir kunskaperna som förmedlas i stort heteronormativa. I undervisning som rör tjejers och killars olikheter beträffande sex och kondomanvändning blir till exempel formuleringar som; att killar är negativa till att använda kondom, att killar vill ha sex mera än tjejer, att heterosexualitet är tvåsam, att killar får status och kan kallas för kingar om de har sex med många samt omvänt att tjejer riskerar låg status och kan kallas för slampor om de har sex med många till den kunskap som eleverna erbjuds lära från. Dessa formuleringar, som i undervisningen förstås som kunskaper, leder till att heteronormativiteten som genererat undervisningens innehåll till att börja med upprepas, upprätthålls och förstärks. Även undervisningsinnehåll som konstrueras utifrån lärar- och elevpositioner tillsammans är ofta heteronormativ, något som bland annat syns i undervisning som rör sexuella övergrepp och sexuella praktiker. Vad gäller undervisning om sexuella övergrepp konstrueras vid ett lektionstillfälle förståelsen att det kan vara en tjejs fel att hon blir utsatt för sexuella övergrepp. I undervisning som rör sexuella praktiker erbjuds elever i sin tur återkommande kunskapen att ordet sex har betydelsen med penis penetrerande vaginalt heterosexuellt sex, detta trots att ordet sex kan inrymma alla typer av sexuell stimulans (jämför Svendsen, 2012), såsom till exempel ömsesidig onani, oralsex eller analsex (Abbot et al., 2015). Att undervisning upprätthåller heteronormativitet är inte i linje med de delar av skolans värdegrund som har med sexuell läggning och könsöverskridande identitet eller uttryck att göra (jämför Skolverket, 2011a, 2011b). Det är därför en viktig slutsats värd att stanna upp vid att heteronormativitet upprätthålls när elevdiskurser utgör en betydande del av undervisningens innehåll. Det är dock inte all undervisning från lärarpositioner kring tjejer, killar och heterosexualitet som ger upphov till heteronormativa kunskaper.

När sexualundervisningens kunskaper om tjejer och killar istället genereras inom vetenskapen biologi konstrueras tjejers och killars lust som biologiskt lika; de är lika kåta, vill ha sex lika mycket, får orgasm lika lätt samt blir upphetsade på samma sätt.

Undervisningsinnehåll som dessa, som konstruerar tjejer och killar som lika, gör motstånd mot heteronormativiteten. Sådan undervisning upprepar inte heller idén om att människan har två från varandra skilda kön på så sätt som undervisning baserad på elevdiskurser ofta gör.

HBTQI och utesluten kunskap

I det här avsnittet fördjupas resonemangen om hur makt och normer formar vad som förstås respektive inte förstås som kunskap i den studerade sexualundervisningen rörande HBTQI och utesluten kunskap. Ur avhandlingens empiri framgår att kunskap om HBTQI och annat som inte passar in i heteronormativiteten är ovanlig. Att sexualundervisning innehåller lite eller ingen kunskap om HBTQ, som framkommer i den här avhandlingen, stämmer överens med Skolinspektionens undersökning från 2018 att endast en tredjedel av lärarna i den granskningen tar upp HBTQI i sina ämnen. Tänkvärt i relation till det är att tystnader kring HBTQI historiskt har varit en medveten strategi för att förhindra homosexuella beteenden (jämför Edenheim, 2005, s. 27f; Norrhem et al., 2008, s. 86ff.) samt att tystnader kring HBTQI främjar heterosexistiska attityder och beteenden (Frances, 2019, s. 409). Den undervisning som ändå rör HBTQI handlar till största del om homosexualitet, särskilt tydligt är detta i undervisningen om HBTQI som konstrueras inom elev- och lärarpositioner. Undervisning om homosexualitet som är byggd kring att elever talar mycket under lektioner kan dock ge upphov till markant olika innehåll. Vid de tillfällen under observationerna då lärare uppmuntrar elevdiskurser om homosexualitet blir undervisningen tydligt heteronormativ, detta bland annat genom att heterosexualitet förväntas och placeras hierarkiskt högre än homosexualitet. När elever ges utrymme och förväntas fylla undervisningens innehåll med elevdiskurser kring homosexualitet omtalas homosexualitet därtill negativt. Homosexualitet ges under sådana omständigheter betydelse genom ord som något riskfyllt, något negativt, samt jävla bög. En slutsats här är därför att undervisningsstrategin att låta elevdiskurser fylla undervisningens innehåll kring homosexualitet upprätthåller heteronormativitet samt bidrar till att negativa sätt att tala om homosexualitet betraktas som kunskaper i sexualundervisningen. Vad gäller undervisning om homosexualitet som konstrueras utifrån lärarpositioner finns både lärare som fokuserar sin undervisning om homosexualitet kring att kontextualisera homosexualitet historiskt och kulturellt, och lärare som centrerar sin undervisning kring vad homosexualitet beror på. En slutsats kring undervisning om homosexualitet i vilken homosexualitet kontextualiseras historiskt och kulturellt är att sådan undervisning å ena sidan bidrar till att homosexualitet förstås som något negativt, detta genom att den förknippas med ord som rädd, misshandlad samt HIV. Å andra sidan kan denna typ av undervisning väcka empati för homosexuella samt vara affirmerande för gruppen.

I avhandlingens material finns inte mycket undervisningsinnehåll om HBTQI som är positionerat inom vetenskap. Av dylik undervisning som ändå finns kan två innehållsliga tendenser skönjas; undervisning om normer och undervisning i vilken vetenskapen biologi är framträdande. I det här avsnittet diskuteras främst undervisning som ställer normer i fokus, medan undervisning i vilken diskursiva kunskaper inom biologi används återfinns i nästa avsnitt då det handlar om biologibruk. I relation till att det inte förekommer så mycket undervisningsinnehåll i empirin som är vetenskapligt grundat kring normer är det talande att en av studiens lärare, en som har en del utbildning om sexualundervisning, bjuder in en skolsköterska som vidareutbildat sig kring normer för att hålla i undervisningen om sexualitet och normer. Anledningen till att läraren bjuder in skolsköterskan är enligt läraren själv att hon förstår det som att det finns kunskaper kring normer och normkritiska perspektiv som hon inte har, en insikt hon har fått genom sin utbildning om sexualundervisning.

Från empirin framgår att två sätt att undervisa som indirekt rör HBTQI är att låta undervisningen handla om heteronormen eller att genomföra en övning som har med heterosexualitet och heteronormen att göra. Något som visar sig i undervisning som explicit handlar om heteronormen är att sådan undervisning riskerar att endast beskriva det som kan sägas ingå i heteronormen; att man ska vara ihop med någon av motsatt kön, att vi förutsätter att människor är heterosexuella och har en mamma och en pappa, att en man vill ha en kvinna samt att kvinnor och män ska vara på ett visst sätt. Undervisning om heteronormen utgör dock motstånd mot den delen av heteronormativiteten som innebär att heterosexualitet förväntas före homosexualitet, detta genom att samtalen om heteronormen implicerar att det finns någonting annat än det som inte passar in i normen. Ett tydligt motstånd mot kraftlinjen heteronormativitet framträder när en lärare genomför en övning från metodmaterialet *Bryt!* (Forum för levande historia, RFSL Ungdom, 2011, s. 21). Under denna övning ber läraren sina elever peka ut endast en heterosexuell person bland bilder på cirka 15 personer. Övningen utgör motstånd mot heteronormativitet i det att den synliggör att heterosexualitet förväntas före andra sexualiteter, genom att den inte upprepar heterosexualitet som den önskvärda sexualiteten samt eftersom den inte bidrar till dikotomisering av varken kön eller sexualitet. Under övningen används bland annat bög och hen vilket visar på en möjlighet att undervisning kan vara normkritisk och ändå benämna, representera och bekräfta grupper såsom till exempel ickebinära och bögar. I det undervisningsinnehåll som handlar om HBTQI och som är positionerat inom vetenskap finns två exempel på att innehållet är positionerat inom vetenskapen biologi; undervisning om analsex kopplat till män som har sex med män samt undervisning om intersex. Undervisningen om analsex är huvudsakligen förknippat med män som har sex med män de få gånger analsex är med, detta trots

att alla män som har sex med män inte praktiserar analsex (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012) och trots att analsex är en vanlig sexuell praktik hos heterosexuella (McBride och Fortenberry, 2010). Analsex beskrivs i undervisningen genom termer positionerade inom biologi; brista, smittrisk samt bakterier i analen, något som medverkar till konstruktionen av analsex som något riskfyllt. Undervisningen om analsex som har med säkrare sex att göra är informativ och den vänder sig därtill till alla elever. Genom detta förfarande konstrueras inte personer som har analsex som några andra som finns någon annanstans, vilket för med sig att de som har analsex inte andrafieras. Undervisning som normaliserar att alla män kan mottaga analsex kan hjälpa till att motverka könsnormer och de sociala ojämlikheter som de upprätthåller (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Undervisning om intersex som biologibruk diskuteras i nästa avsnitt.

Biologibruk

Biologi är en av de vetenskaper som avses när avhandlingen undersöker diskurser positionerade inom vetenskap. Hur diskursiva kunskaper inom biologi används i den undervisning som observerats benämns i resultatkapitlen *biologibruk.* Biologibruken i avhandlingens material både befäster normativa diskurser och utgör motstånd mot dem. Den diskussion som följer här har sin utgångspunkt i undervisning vari biologibruket är normativt, för att senare övergå i undervisning i vilken biologibruket utgör motstånd mot den makt som genereras av normativa diskurser.

Ett biologibruk i avhandlingens material kommer från en undervisningssekvens i vilken området sexualundervisning introduceras för elever. I introduktionen frågar en lärare sina elever när man har störst chans att bli gravid. Läraren använder att eleverna inte helt vet svaret på denna fråga till att motivera för eleverna att de behöver sexualundervisning. På så sätt används biologidiskurser i det här undervisningssammanhanget som grund för att komma fram till att eleverna behöver sexualundervisning. Att tidpunkten för när ciskvinnor kan bli gravida används som skälet till varför eleverna ska ha sexualundervisning exkluderar många andra skäl till varför sexualundervisning är viktigt, skäl som inte har med sexuella praktiker som kan resultera i graviditeter att göra. Biologibruket i undervisningen om graviditet här är heteronormativt då heterosexualitet upprepas som den önskvärda sexualiteten i sekvensen, samt genom att heterosexualitet förväntas när undervisningen fokuseras kring graviditet. Ett annat område där biologibruket är normativt i studiens material är när undervisningen handlar om ciskvinnors könsorgan, detta för att undervisningen om ciskvinnors könsorgan har cismäns könsorgan som utgångspunkt. Det är inte maktneutralt att undervisningen om ciskvinnors könsorgan har sin utgångspunkt i cismäns könsorgan. Två andra områden vari biologibruket i undervisningen är

normativt är när den rör tvåsamhet samt äldre människors sexuella praktiker. Dessa områden finns dock endast enstaka exempel på i avhandlingens material. I en undervisningssekvens om möjligheten att bli förälskad i två personer samtidigt påtalar läraren med grund i biologibruk att människor inte kan bli förälskade i flera personer samtidigt, något som osynliggör flersamma relationer. Rörande äldre människors sexualitet konstrueras denna i undervisningen som någonting som hör samman med reproduktion, vilket för med sig att biologi i undervisningen används på ett sätt som implicerar att män är sexuellt aktiva längre än kvinnor eftersom de kan få barn i högre ålder. Denna bild bekräftas inte av den forskning som visar att sexuell tillfredställelse hos kvinnor ökar med stigande ålder (Trompeter et al., 2012). Biologibruket rörande äldres sexualitet är utöver detta heteronormativt genom att det utgår från en förväntad heterosexualitet samt upprepar att det finns två från varandra skilda biologiska kön. I den undervisning som resonerats kring här förstärks normer med grund i diskurser positionerade i biologi, något som här ges benämningen *normativt biologibruk.*

En viktig slutsats i avhandlingen är att biologibruk, tvärtemot undervisningssammanhangen i föregående stycke, kan bryta normativa diskurser och utgöra motstånd mot dem. Till att börja med används diskurser positionerade inom biologi i undervisning om varför sex finns. I det sammanhanget konstrueras att *alla* sexuella beteenden uppstår för att evolutionen selekterat för lust. Lust i sin tur finns för att människor ska vilja ha sex, medan genetisk variation är grunden till att sex finns överhuvudtaget. Denna konstruktion av sex och lust är inte normativ eftersom sex och lust inte beskrivs som något som exklusivt har med heterosexualitet, heterosexuella sexuella praktiker, binär könsuppdelning, cispersoner eller tvåsamhet att göra. Värt att notera är att biologibruket kring ordet sex här ger ordet en betydelse som är vitt skilt från den vanligaste betydelsen i avhandlingens material; med penis penetrerande vaginalt heterosexuellt sex. Det här biologibruket har på så sätt brutit och gjort motstånd mot vanliga, förgivettagna och normativa betydelser av tecknet sex. Biologibruket att undervisa om slidkransen bryter i sin tur normer kring mödomshinnan, bevarad oskuld och heder i undervisningssammanhang där dessa normer är starka. I undervisning om tjejers och killars sexlust används diskursiva kunskaper positionerade inom biologi till att förklara likheter mellan tjejer och killar, medan skillnader mellan tjejer och killar i undervisningen förklaras som socialt konstruerade och skapade av samhället. Biologibruket i sådan undervisning använder diskurser positionerade inom biologi till att synliggöra normer kring tjejers och killars lust. Biologibruk i undervisning om intersex skapar i sin tur en förståelse i vilken det *inte* finns två från varandra biologiskt skilda kön. Att kunskaper från biologi bidrar till att elever erbjuds förståelsen att det *inte* finns två från varandra skilda biologiska kön, samt att kategorierna tjejer och killar liknar varandra ger att undervisningen utgör ett

motstånd mot heteronormativitet i den dimensionen av heteronormativiteten som har med skillnadgörande av kön att göra; biologibruket är på så sätt inte heteronormativt. Undervisningen bidrar även till att framhålla likheter mellan mänskliga kroppar, något som är centralt för dekonstruera essentialistiska antaganden om binärt kön (jämför Junkala et al., 2022, s. 533). Biologibruken som diskuterats i det här stycket visar att diskurser hemmahörande i biologi är förenliga med normkritiska perspektiv i det att de utgör motstånd mot den makt som repeterar normativa diskurser om kön. Detta tillsammans med de normativa biologibruken i föregående stycke visar upp en bild av att biologibruk inte är entydigt; biologibruk kan vara både normativt och utgöra motstånd mot normer.

Konsekvenser och identifikationer

I det kommande diskuteras avhandlingens andra forskningsfråga: Vilka konsekvenser kan sexualundervisningen medföra? Frågan ställs först i förhållande till undervisning om Tjejer, killar och heterosexualitet, sedan i förhållande till HBTQI och utesluten kunskap och slutligen i förhållande till Biologibruk.

Tjejer, killar och heterosexualitet

I det här avsnittet synliggörs vilka konsekvenser, till exempel elevers identifikationsmöjligheter, som sexualundervisningen kan medföra i relation till undervisning vari tjejer, killar och heterosexualitet står i centrum. Till att börja med finns en implicit position för elever att identifiera sig med som uppstår genom att heterosexualitet implicit är närvarande i undervisningen. Eftersom heterosexualitet är implicit närvarande i närmast all observerad undervisning finns den implicita heterosexuella positionen att identifiera sig med närvarande i nästan att undervisning. Elever som identifierar sig genom denna position är därför i det närmaste aldrig exkluderade ur undervisningens innehåll.

I avsnittet om makt, normer och kunskaper kring tjejer, killar och heterosexualitet ovan framkom att när elevdiskurser ges utrymme i undervisningen blir kunskaperna som förmedlas i stort heteronormativa. En konsekvens av de heteronormativa elevdiskurserna är att de identifikationer som undervisningen erbjuder elever att utveckla sina identiteter mot blir sådana som passar in i heteronormativiteten. Omvänt ges inte utrymme för identifikationer som inte ryms i heteronormativiteten, såsom sådana som har med HBTQI att göra. Mera specifikt erbjuds elever att utveckla sina identiteter mot positioner som att killar är negativa till att använda kondom, att killar vill ha sex mera än tjejer, att man ska vara heterosexuell, att heterosexualitet är tvåsam,

att killar får status och kan kallas för kingar om de har sex med många samt omvänt att tjejer riskerar låg status och kan kallas för slampor om de har sex med många. Eftersom de sätt på vilka elever identifierar sig med omgivande diskurser har betydelse för hur de agerar och vad de säger är det viktigt att sexualundervisningen inte erbjuder identifikationer som till exempel att killar är negativa till att använda kondom, att tjejer riskerar låg status om de har sex med många eller att man ska vara heterosexuell. Detta eftersom dessa positioner kan ge konsekvenser som spridning av sexuellt överförbara infektioner och oönskade graviditeter, upprätthållande av ojämställdhet samt exkludering av sexuella minoriteter. Vad gäller undervisning om tjejer, killar och heterosexualitet som konstruerats från elev- och lärarpositioner tillsammans uppkommer bland annat en position för elever att identifiera sig med som innebär att man kan ha åsikten att det kan vara en tjejs fel att hon blir utsatt för sexuella övergrepp, en position som är problematisk. Undervisning som har med sexuella praktiker att göra konstruerar ordet sex i betydelsen med penis penetrerande vaginalt heterosexuellt sex, trots att ordet sex kan inrymma alla typer av sexuell stimulans (Svendsen, 2012). En konsekvens av att ordet sex i undervisningen ges betydelsen med penis penetrerande vaginalt heterosexuellt sex gynnas framför andra förståelser av vad ordet sex kan innebära är att andra sätt att ha sex på osynliggörs och inte utforskas (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012), såsom till exempel ömsesidig onani, oralsex eller analsex (Abbot et. al., 2015). Detta får i sin tur följden att elever inte får den information och det språk som behövs för att utöva säkrare sex och utveckla sexuell kompetens (Abbot et. al., 2015). Om ordet sex inte användes som synonymt till med penis penetrerande heterosexuellt vaginalsex i undervisningen skulle den även kunna bidra till större möjligheter till sexuell njutning för kvinnor, detta för att färre kvinnor än män får orgasm vid den typen av sex (Wetzel & Sanchez, 2022). Sexualundervisning som inte övervärderar vaginalt penetrerande samlag och som i större utsträckning fokuserar på hur kvinnor uppnår orgasm har potential att bidra till att kvinnor njuter mera av sex (Wetzel & Sanchez, 2022, s. 131).

Sexualundervisning om tjejer, killar och heterosexualitet som konstrueras inom vetenskap, här biologi, ger positioner för eleverna att spegla sina identiteter mot som innebär att tjejer och killar liknar varandra; vill ha sex lika mycket, liknar varandra biologiskt rörande lust, kåthet, upphetsning samt hur lätt man får orgasm. Detta för med sig att de möjligheter för identifikation med undervisningens innehåll som elever erbjuds blir markant annorlunda här än när elevdiskurser utgör undervisningens innehåll. Här erbjuds elever förstå sig själva genom undervisningsinnehåll som att tjejer och killar har lika stor lust och vill ha sex lika mycket, medan undervisningsinnehåll bestående av elevdiskurser ger möjliga identifikationer som att killar vill ha sex mera än tjejer samt att killar får status om de har sex med många medan tjejer ses som slampor

om de har detsamma. Med tanke på att de sätt på vilka människor förstår sig själva genom omgivande diskurser påverkar hur man agerar är dessa skillnader i identifikationsmöjligheter beaktansvärda. Andra följder av undervisningsinnehållen genererade inom vetenskapen biologi här är att de minskar essentialistiska antaganden om binärt kön, något som är centralt i arbetet med att dekonstruera essentialistiska antaganden om binärt kön (Junkala et al., 2022, s. 533), samt att de motverkar den del av heteronormativiteten som har att göra med skillnadgörande av kön.

HBTQI och utesluten kunskap

I det här avsnittet diskuteras konsekvenser, till exempel identifikationsmöjligheter, som sexualundervisningen kan medföra i relation till HBTQI och utesluten kunskap. Som framgick i resonemangen om makt, normer och kunskaper i relation till HBTQI och utesluten kunskap ovan utestängs i stort möjlig kunskap om sådant som inte är heteronormativt i sexualundervisningen som observerats eftersom undervisningen främst förmedlar kunskaper om det normala. Exempel på områden som sexualundervisningen kontingent hade kunnat förmedla kunskaper om är bisexualitet, transidentiteter, tvåkönsnorm och ickebinäritet, mera och annat om homosexualitet, flersamhet och tvåsamhetsnorm, intersex, queera identiteter, heteronorm, asexualitet samt funktionsmaktordning och funktionsvariationer. En viktig slutsats i avhandlingen är att en följd av att dessa områden är uteslutna från undervisningen är att elever inte ges möjlighet att identifiera sig genom positioner kopplade till dessa områden. Enligt Gegenfurtner och Gebhardts (2017) kan sexualundervisning vara positiv för HBTQI-elever, bland annat för att den kan bidra till att minska mobbing som har grund i homo- och transfobi, när den är inkluderande av HBTQI. Stora delar av den undervisning som följts har inte varit inkluderande, varför sexualundervisningen inte varit positiv för HBTQI-elever på så sätt som Gegenfurtner och Gebhardts (2017) menar att den skulle kunnat vara.

Sexualundervisning i vilken elevdiskurser genererar undervisningens innehåll om HBTQI handlar i materialet enbart om homosexualitet. Homosexualitet konstrueras i dessa sammanhang som något negativt, bland annat genom att homosexualitet ges betydelse av ord som något riskfyllt, homofobi samt jävla bög. Utöver detta framgår i undervisningen som bygger på elevdiskurser att det inte tecknas några kontingenta positiva bilder av homosexualitet samt att homosexuella förstås som några som finns någon annanstans, homosexuella andrafieras (jämför Langmann och Månsson, 2016). En konsekvens av att homosexualitet ges negativa betydelser är att det är med dessa negativa betydelser elever erbjuds identifiera sig. En viktig slutsats här är därför att undervisningsstrategin att låta elevdiskurser fylla undervisningens innehåll kring HBTQI och homosexualitet bidrar till negativa diskurser om homosexualitet, diskurser

som innehåller de möjligheter som HBTQI-elever erbjuds forma sina identiteter mot. Denna slutsats bekräftar tidigare forskning som visat att det är problematiskt att undervisning om HBTQI ger negativa diskurser som för med sig att undervisningen ofta blir ogynnsam för icke heterosexuella elever (jämför Abbot et al., 2015, s. 1640f.). En ytterligare följd av undervisning som bygger på elevdiskurser kring homosexualitet är att ord som bög och homofobi glider i betydelse. Bland annat beskrev elever inom en elevdiskurs att de och andra elever på skolan talade homofobiskt, medan läraren i efterhand menade att eleverna sagt att det inte fanns någon homofobi bland skolans elever. Vad gäller undervisning om homofobi är en viktig poäng att lärare som undervisar om det kan se det som att de har undervisat om HBTQI när de i själva verket har undervisat förväntat heterosexuella elever om homofobi. Lärare som fokuserat sin undervisning kring homofobi har vaken synliggjort HBTQI-elever eller givit gruppen den sexualundervisning de behöver (Abbot et al., 2015, s. 1652f.).

Vad gäller undervisning i vilken lärare genererar dess innehåll rörande HBTQI handlar även den endast om homosexualitet. En gren av denna undervisning beskriver homosexualitet historiskt och kulturellt, en beskrivning som tenderar att bli negativ på grund av ord som rädd, misshandlad samt HIV, medan en annan gren söker reda ut vad homosexualitet beror på. Elever som identifierar sig med homosexualitet ges i den kontextualiserande undervisningen å ena sidan möjlighet att identifiera sig genom den eftersom homosexualitet är representerad i den. Å andra sidan blir sådana identifikationer negativa. I undervisning om vad homosexualitet beror på framstår homosexualitet istället som något som behöver förklaras, medan heterosexualitet inte måste det. Båda dessa undervisningsförfaranden är exempel på så kallad toleranspedagogik då de tänkta normala personerna i klassrummet förväntas acceptera de avvikande, de homosexuella (jämför Langmann och Månsson, 2016). Båda dessa undervisningsstrategier är även heteronormativa i bemärkelsen att de förmedlar skillnadgörande av sexualiteter samt essentialiserande då de implicerar att homosexuella har en essens som gruppen delar (jämför Hjorth, 2015). Värt att stanna upp vid här är att undervisning som kontextualiserar homosexualitet historiskt och kulturellt erbjuder elever perspektiv på hur det är och har varit att vara homosexuell i olika kulturer. Sådan undervisning är deskriptiv och kan beskrivas som affirmerande eller bekräftande för gruppen homosexuella, något som undervisningen inte hade kunnat vara om den inte hade kategoriserat homosexualitet som en kategori. När undervisning kategoriserar ut gruppen homosexuella blir den alltså å ena sidan heteronormativ, men å andra sidan bekräftande för gruppen kring de kulturella problem den mött och fortfarande möter. Undervisning som söker reda ut vad homosexualitet beror på skiljer sig från undervisning som kontextualiserar homosexualitet i det att den blir än mera andrafierande då heterosexualitet normaliseras av att den ställs i centrum av

undervisningen samt än mera heteronormativ då undervisningen hierarkiskt ger heterosexualitet en högre position är homosexualitet. Logiken att homosexualitet behöver förklaras medan heterosexualitet inte behöver det bildar en hierarkisering i vilken heterosexualitet förstås som högre och bättre än homosexualitet, något som adderar till heteronormativitet i undervisningen.

I materialet syns två sätt att undervisa indirekt om HBTQI; undervisning om heteronormen samt att genomföra en övning som har med heterosexualitet och heteronormen att göra. När undervisningen handlar om heteronormen öppnar den upp för de identifikationsmöjligheter som ryms i heteronormativiteten, som; att man ska vara ihop med någon av motsatt kön, att vi förutsätter att människor är heterosexuella och har en mamma och en pappa, att en man vill ha en kvinna samt att kvinnor och män ska vara på ett visst sätt. Detta för med sig att undervisning som handlar om heteronormen utestänger möjligheter för HBTQI-elever att identifiera sig genom den. Undervisning om heteronormen som upprepar densamma ger alltså inte HBTQI-elever möjligheter att identifiera sig med dess innehåll. Det här är tänkvärt i förhållande till att undervisningen som ställde homosexualitet i relation till historiska och kulturella kontexter innehöll affirmerande representationer av homosexualitet samt erbjöd identifikationer med homosexualitet, även om dessa var negativa. Undervisning om heteronormen implicerar dock att det finns andra positioner än heterosexuella som är möjliga att identifiera sig med. I en övning om heteronormativitet från metodmaterialet Bryt! (Forum för levande historia, RFSL Ungdom, 2011, s. 21) nämns positioner som bög och hen vilket för med sig att undervisningen ger möjlighet för elever att identifiera sig med dessa positioner. Eftersom undervisning om normer ofta för med sig identifikationsmöjligheter som passar in i normen som undervisningen handlar om är det betydelsefullt att denna övning även erbjuder andra positioner, såsom bög och hen.

Biologibruk

I det här avsnittet diskuteras konsekvenser, till exempel identifikationsmöjligheter, som sexualundervisningen medför i relation till biologibruk. Vad det gäller konsekvenser och identifikationer vid biologibruk finns både undervisning som är exkluderande och inkluderande. Biologibruket är bland annat exkluderande när sexualundervisning motiveras med att elever inte vet när man har störst chans att bli gravid. Att motivera sexualundervisning med att elever inte vet när man har störst chans att bli gravid utestänger de många möjliga identifikationer som innebär att man har sex på sätt som inte kan ge upphov till graviditet. Graviditet är även centralt i undervisning som handlar om äldre och sexualitet. Genom fokus på graviditet rörande äldres sexualitet konstrueras en bild för elever att förstå sig själva genom som innebär att män har sex längre upp i åldrarna än kvinnor eftersom kvinnor genomgår klimakteriet.

Biologibruket om äldre och sexuell aktivitet implicerar även ciskönade människor samt heterosexualitet, varför den inte blir inkluderande av äldre HBTQI-personer. Exkluderande biologibruk syns även i undervisning som handlar om huruvida människor kan bli kära i två personer samtidigt. I undervisning som handlar om detta exkluderas möjligheten för elever att identifiera sig som en som kan bli kär i två personer med grund i naturvetenskap. Oavsett om det inom naturvetenskapliga diskurser stämmer eller inte att människor kan bli förälskade i flera personer samtidigt för undervisningen med sig att elever inte ges möjligheter att identifiera sig med att vara en som önskar flersamma relationer. Detta är beklagligt i förhållande till att personer som lever flersamt upplever just osynlighet (Carlström & Andersson, 2019), ett osynliggörande som beskriven undervisning bidrar till. Undervisning om varför sex finns är ett område som omvänt inkluderar många positioner för elever att spegla sig mot, detta på grund av att den undervisningen erbjuder förståelsen att *alla* sexuella beteenden uppstår för att evolutionen selekterat för människors lust. Dessa konstruktioner av sex och lust är inkluderande och möjliga för alla elever att identifiera sig genom, utom vissa former av asexuella identiteter, eftersom de varken ges betydelse av heterosexuella sexuella praktiker, binär könsuppdelning, heterosexualitet, cispersoner eller tvåsamhet. Rörande biologibruk i relation till intersex konstrueras intersex i undervisningen på så sätt att det *inte* finns två från varandra skilda biologiska kön. Denna undervisningspraktik ger möjligheter för elever att identifiera sig utanför den i övrig undervisning upprepade konstruktionen av kön som något binärt. Undervisning om intersex ger även möjligheter för elever med variationer i könskarakteristika att identifiera sig med den, något som bland annat kan föra med sig att dessa elever känner sig mindre ensamma (jämför Lundberg et al., 2021).

Praktiska implikationer

Följande avsnitt är vigt åt sammanfattning av och diskussion kring de av avhandlingens analyser och resultat som är relevanta för verksamma och blivande praktiker. Avsnittet är därför intressant för bland annat lärare, lärarstudenter, elevhälsopersonal, rektorer eller andra som arbetar med sexualundervisning, värdegrundsfrågor eller näraliggande områden. Även andra yrkesgrupper som arbetar med människor, såväl som organisationer i civilsamhället, kan ha gagn av de praktiska implikationer som följer här.

Heteronormativitet är ett grundläggande begrepp i den här avhandlingen eftersom begreppet närmast genomgående påverkar den undervisning som observerats. En viktig slutsats central för praktiker är därför att en medvetenhet kring heteronormativitet behövs för att undervisningen inte ska förstärka heterosexualitet

som norm. Ett sätt att förstå heteronormativitet är att se den som en systematisk maktutövning, en allmän kraftlinje, som homogeniserar och rättar den till lokala avvikelser (jämför Foucault, 2002). Den allmänna kraftlinjen heteronormativitet kan liknas vid en flod bestående av det normativa, en flod som är svår att stanna upp i eller förändra. Denna liknelse för med sig att när motstånd mot heteronormativitet uppstår i sexualundervisningen rättas dessa avvikelser till av den systematiska maktutövning som utgör den allmänna kraftlinjen heteronormativitet. Heteronormativitet är dessutom förutom kraftfull även svår att se då heteronormativa antaganden, övertygelser och praktiker ofta går obemärkta förbi (Bell, 2009, s. 387). Ur detta framgår att det inte är en lätt uppgift att genomföra sexualundervisning som inte är heteronormativ. Detta gör att praktiserande lärare behöver vara aktivt analyserande kring sin undervisning för att den inte ska bli heteronormativ. Ett sätt att gå tillväga för att få syn på heteronormativitet i sin undervisning är att likt i många analyser i den här avhandlingen använda Lundins (2011; 2014) analysverktyg för att synliggöra heteronormativitet i sin undervisning. Kortfattat och förenklat utifrån Lundins studier och denna avhandlings resultat skulle lärare kunna ställa sig frågor som dessa i förberedelserna för en kommande lektion i sexualundervisning: Leder undervisningen till att kön förstås som olika och skilda från varandra? Beskrivs hetero- och homosexualitet som åtskilda? Förväntas heterosexuell tvåsamhet framför andra sätt att vara, eller inte vara, sexuell i undervisningen? Upprepas heterosexualitet, implicit som explicit, i undervisningen? Om svaren på en eller flera av dessa frågor är ja pekar undervisningen mot att heterosexualitet är den sexualitet som är önskvärd och värdefull. Ett område där heteronormativiteten i den observerade undervisningen tenderar att gå obemärkt förbi är när undervisningen rör sexuella praktiker, varför en kritisk syn på ens egen undervisningspraktik är av vikt där. Rörande sexuella praktiker är det även tillämpligt att se till avhandlingens resultat att biologibruket rörande tjejer och killars fysiologiska likheter bland annat rörande lust kan användas för att minska heteronormativitet.

Själva ordet sex är centralt för att undervisningen blir heteronormativ, detta för att ordet ges den implicita betydelsen heterosexuellt med penis penetrerande vaginalt sex. Den här studien sällar sig till bilden av att det sättet att ha sex på gynnas framför andra sexuella praktiker, vilket för med sig att andra sätt att ha sex på osynliggörs och inte utforskas (Kühle-Hansen & Øverland, 2011; Svendsen, 2012). Detta medför i sin tur att elever inte får information om andra sexuella praktiker såsom ömsesidig onani, oralsex och analsex som alternativa källor till sexuell njutning (Abbot et al., 2015). En annan grund till att det är viktigt att se över sin användning av ordet sex i sin undervisning är att färre kvinnor än män får orgasm vid den typen av sex som sexualundervisning främst fokuserar på; heterosexuella vaginala samlag (Wetzel &

Sanchez, 2022). Att istället fokusera undervisningen på sexuella praktiker som skulle kunna få flera kvinnor att få orgasmer vid sex, såsom stimulans av klitoris, skulle kunna bidra till att minska orgasmglappet. Sexualundervisning som inte övervärderar vaginala penetrerande samlag, som istället leder till förståelse kring hur kvinnor uppnår orgasm, kan i förlängningen göra sex mera njutbart för kvinnor (Wetzel & Sanchez, 2022). Onani är ett område som är med i liten utsträckning i undervisningen som följts, något som är tänkvärt i förhållande till att onani kan påverka unga kvinnors sexuella och generella mående positivt (Hogarth & Ingham, 2009; Ingham, 2013), samt för att Hogarth & Ingham (2009) funnit att unga kvinnor givit upp sina försök att onanera grund av bristande kunskaper om sina egna kroppar. Analsex är även det ett område som är med i liten utsträckning i undervisningen, något som är värt att tänka kring i förhållande till ens egen undervisningspraktik. Observationerna visar att analsex främst nämns i relation till män som har sex med män, detta trots att alla män som har sex med män inte praktiserar analsex (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012). Samtidigt är analsex en vanlig heterosexuell sexuell praktik i vilken kondom används tydligt mindre är vid vaginala samlag (McBride & Fortenberry, 2010). I relation till heteronormativitet är det även tänkvärt att analsex är omgivet av sociala, kulturella och historiska stigma (Hirst et al., 2023, s. 242), samt att undervisning om analsex kan normalisera att *alla* män kan mottaga analsex eftersom sådan undervisning kan bidra till att motverka könsnormer och de sociala ojämlikheter de upprätthåller (Branfman & Ekberg Stiritz, 2012).

En annan praktisk implikation från avhandlingen är att man som lärare kan reflektera kring vilka identifikationer ens undervisning öppnar upp för elever att identifiera sig med samt vilka handlingsmöjligheter för elever dessa identifikationer pekar mot. I avhandlingen ses vitt skilda möjligheter för elever att identifiera sig genom undervisningens innehåll, men i stort pekar resultaten på att de flesta identifikationer som undervisningen erbjuder elever är normativa. Andra möjliga identifikationer i de olika undervisningssammanhangen rör allt från att man kan tycka att det är en tjejs eget fel om hon blir utsatt för sexuella övergrepp, att man inte behöver använda kondom, att bögar är äckliga och mesiga, att tjejer som har haft sex med flera är horor och slampor, till att tjejer och killar har lika mycket lust och att skillnader mellan tjejer och killar är skapade av samhället, att det inte finns två skilda biologiska kön samt att det finns förväntningar på att man ska leva heterosexuellt. Ett sätt att tänka på detta som praktiker är att utforska, själv och/eller tillsammans med till exempel kollegor, vilka sätt det är möjligt för elever att identifiera sig med den undervisning man erbjuder dem genom att se till vad som faktiskt uttalas eller tillägnas på annat vis i den. I resultatkapitlen finns talrikt av denna typ av resonemang. Det kan också vara fruktbart att se till vilka representationer som inte finns med i ens undervisning.

Avhandlingen indikerar att representationer som är underrepresenterade är sådana som inte passar in i heteronormativitet. Detta är känt i forskning om sexualundervisning, till exempel menar Elia och Eliason (2010b) att subjektspositioner som rör HBTQI-personer ofta uteblir i sexualundervisning eftersom undervisningen ofta inte rör dessa personer och frågor. Gällande de representationer som finns med i den observerade undervisningen verkar det lätt hänt att de blir negativa för de grupper som de gäller, till exempel tecknas en negativ bild av homosexuella genom att de i undervisningen associeras med bland annat misshandel, HIV och att inte bli accepterad. Med grund i detta, samt att begränsad undervisning om HBTQI låter myter och stereotyper om HBTQI-personer stå oemotsagda (Elia & Eliason, 2010a, s. 28), är det en god idé att som lärare reflektera kring *hur* grupper representeras i ens undervisning. Något som framkommer i empirin som har med undervisning om grupper av människor att göra är att den kan vara andrafierande. För att ens undervisning inte ska bli andrafierande behöver man reflektera kring om ens undervisning medverkar till att vissa människor, vanligen grupper som traditionellt sett marginaliserats och nedvärderats i samhället, tecknas som väsentligt annorlunda än en huvudgrupp på sådant sätt så att den senare, den normala gruppen, framstår i ett mera fördelaktigt ljus än de andra (jämför Kumashiro, 2002, s. 32–71, Røthing och Svendsen, 2011, s. 59–65). Sådan undervisning, som visserligen förmedlar kunskap och förståelse för att det finns utsatta och marginaliserade grupper, kan samtidigt något motsägelsefullt bidra till att individer och grupper blir utpekande, detta när kunskapen och förståelsen sätts i ett sammanhang av att de normala ska acceptera de avvikande (Langmann och Månsson, 2016). Undervisning om transidentiteter kan till exempel bygga på att alla har en könsidentitet istället för att förmedla att endast de som har en könsidentitet som inte passar in i heteronormativiteten har en könsidentitet. I den observerade undervisningen undervisar en lärare om både cis och trans samtidigt, något som visar att inte bara de som har ovanliga könsidentiteter har könsidentiteter, utan att könsidentitet är någonting som alla har.

Avhandlingens resultat pekar mot att undervisning *om* normer är ett sätt på vilket undervisning *kan* undgå att bli andrafierande, men att enkom det att undervisning handlar om normer inte utgör någon garanti för att undervisning inte ska bli normativ. Grunden till att undervisning om normer kan bli normativ är att undervisning om normer visat sig kunna repetera de normer som undervisningen handlar om, vilket förstärker normerna eftersom normer blir starka och övertygande när de upprepas (jämför Martinsson och Reimers, 2020, s. 15). De få övningar som observerats i denna studie som av lärare omnämns normkritiska har både förstärkt normer genom att repetera dem och lyft fram normer och kritiserat dem tillsammans med elever. Detta

pekar mot att lärare behöver förståelse för normer och normkritik för att kunna använda normkritiska övningar utan att dessa stärker de normer som man vill kritisera. Undervisning om hur normer fungerar verkar kunna göra samtal om normativa företeelser mer analytiska.

En slutsats i avhandlingen är att när elevdiskurser, alltså så som elever pratar sinsemellan till exempel på raster, fyller undervisningen med innehåll blir undervisningen heteronormativ. Detta sker huvudsakligen när elever får öppna frågor om vad de tycker och tänker om någonting. Utöver att vara heteronormativ erbjuder sådan undervisning sällan eleverna nya kunskaper som de inte hade sedan tidigare. Att elever ges utrymme i sexualundervisning är ingenting som i sig behöver vara begränsande mot att elever ges möjlighet att lära sig nytt. I observationerna finns tvärtom undervisning vars innehåll konstrueras inom diskurser positionerade i vetenskap i vilken elever är delaktiga. För att synliggöra resonemanget här kan man jämföra sexualundervisning med andra kunskapsområden. Till exempel skulle man inte låta elevernas tankar eller åsikter konstruera undervisningens innehåll i matematik. I matematik finns förväntningar på att eleverna ska erbjudas kunskaper, diskurser, som är nya för eleverna. Detta är grundläggande för att eleverna ska kunna lära sig något nytt. Sexualundervisning kan, och bör, på samma vis introducera diskurser positionerade i vetenskap för att eleverna ska kunna lära sig. En slutsats i avhandlingen som är användbar för praktiker är utifrån diskussionen här att det är relevant att se över om undervisningen är byggd kring elevers tankar och åsikter eller om den är konstruerad utifrån diskurser positionerade i vetenskap, såsom till exempel biologi och normkritisk pedagogik med sina rötter i queer, feministisk och poststrukturell teori samt kritisk pedagogik är (Björkman et al., 2021; Bromseth, 2010; Kalonaityté, 2014).

Den kritik som finns i avhandlingen mot att organisera undervisningen så att elevdiskurser får stort utrymme i sexualundervisningens innehåll kan sägas gå emot riktlinjer och förståelser av vad sexualundervisning bör vara. Detta eftersom det i Sverige finns en tradition av samtal sexualundervisningen (Centerwall, 1995, s. 7, 97; Lgr 69, 1969; Lindgren & Backman Prytz, 2021; Skolöverstyrelsen, 1944), samt för att elevdeltagande undervisning ofta framställs som en central aspekt av sexualundervisning (Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2024). Utöver detta står det i gymnasieskolans läroplan att elever ska ha reellt inflytande över arbetssätt och innehåll i undervisningen samtidigt som Skolinspektionen (2018, s. 20) framhåller att det är extra viktigt med elevers delaktighet när det kommer till sexualundervisning eftersom denna undervisning behöver förmedla kunskaper som är relevanta för elevers behov. Kritiken är dock inte riktad mot dessa förståelser och riktlinjer. Istället synliggör diskussionen om elevers deltagande i undervisningen här att elevers medverkan i sexualundervisningen kan se mycket olika ut vilket ger olika möjliga konsekvenser av

undervisningen. Undervisning i vilken elever är delaktiga kan leda till avgörande olika undervisningsinnehåll såsom att ordet bög i ett undervisningssammanhang förstås som något negativt och dåligt, medan heteronormativitet i ett annat sammanhang lyfts fram och kritiseras i samtal med elever. Möjliga konsekvenser för en elev som identifierar sig med ordet bög kan alltså å ena sidan vara förödande och å andra sidan uppbyggliga när elever är aktiva i undervisningen.

En annan poäng från avhandlingen som verksamma lärare kan använda är att när elevdiskurser till stor del konstruerar sexualundervisningens innehåll tenderar undervisningen att endast handla om de många. Det här har att göra med att det ofta är få elever som talar under till exempel diskussioner, samt att de elever som uttalar sig ofta återger normativa och starka diskurser. Andra diskurser som skulle kunna komma från elever har sannolikt svårt att ta plats i ett sådant sammanhang. Följden av detta riskerar att bli att elevers delaktighet i undervisningen endast blir tillgänglig för vissa elever. Att låta elever komma till tals och vara delaktiga i att konstruera sexualundervisningen ger alltså inte per automatik att undervisningen svarar mot den delaktighet som Skolinspektionen (2018) pekar på. Det är därför viktigt att som lärare reflektera kring vilka elever som ges utrymme när undervisningen är elevaktiv. Omvänt kommer sexualiteter, könsidentiteter och funktionsvariationer som inte är de vanliga inte med i undervisningen när elevdiskurser konstruerar innehållet i den. Det är ofta de mindre talrika grupperna som inte får den sexualundervisning de behöver som utelämnas ur undervisningen när grupper som är många, såsom till exempel heterosexuella cispersoner, ges utrymme att styra vad undervisningen ska innehålla. När de många till stor del konstruerar undervisningen uteblir undervisning som rör de få, varpå undervisningen inte handlar om de grupper som är färre, de som i stor utsträckning drabbas av smala normer och som traditionellt sett är de mest utsatta i samhället. En återkommande problematik i avhandlingen som uppstår i elevaktiv undervisning som är byggd kring elevers egna tankar och åsikter är även att undervisningen innehåller sådant som strider mot värdegrunden, till exempel att det är en giltig åsikt att det är en tjejs eget fel att hon blir utsatt för sexuella övergrepp, att tjejer och killar har mycket olika sexualiteter eller att bögar är tjejiga och mesiga. Som motvikt till detta finns exempel på sexualundervisning i den här studien i vilka elever är aktiva i konstruktionen av dess innehåll där undervisningen inte rymmer de fallgropar som beskrivits här. I dessa exempel används utöver elevers tankar även diskurser positionerade som vetenskap och stundom innehåll konstruerat utifrån lärare.

Avhandlingens bidrag

Den här studien skiljer sig från andra studier som undersöker sexualundervisning i svenska klassrum (Bengtsson & Bolander, 2020; Fingalsson, 2024; Fingalsson & Junkala, 2023; Gunnarsson & Ceder, 2023; Hast & Danielsson, 2016; Junkala, 2023; Lundin, 2014, Orlander, 2014; 2016) genom att empirin är insamlad i så olika undervisningsmiljöer samt för att den teori som använts inte tidigare använts i forskning om sexualundervisning inom naturvetenskapliga ämnen. Avhandlingens material samlades in i både stora och små klasser på både yrkesförberedande och studieförberedande program. En del av skolorna som besöktes låg i städer medan andra låg på landet. Därtill observerades klasser i vilka det gick både killar och tjejer och klasser i vilka det nästan bara gick killar. Den här bredden av empiri ger en vid bild av sexualundervisningen i naturkunskapsämnet. Lärarna i studien var också olika på flera sätt. Bland lärarna fanns de som inte ville undervisa om området, medan andra tyckte att det var roligt och hade hållit i sexualundervisning många gånger. Lärarna skiljde sig även åt ifråga om hur mycket utbildning om sexualundervisning de hade; från att ha viss utbildning till att inte ha någon utbildning alls. Den här empiriska bredden gör att avhandlingen kan bidra med breda kontextualiserade insikter från olika sociopolitiska, kulturella och pedagogiska miljöer, så som Roien et al. (2018, s. 167f.) menar är relevant.

Det teoretiska angreppssättet i den här avhandlingen har i stort varit en kombination av diskursteori (Laclau & Mouffe, 2014), normer (Martinsson & Reimers, 2020), heteronormativitet (Lundin, 2011; 2014) samt makt och kunskap (Foucault, 1980; 2002), en kombination som är ny i naturvetenskapliga ämnesdidaktiska studier. Den här avhandlingens teoretiska utgångspunkt bidrar därför till att vidga bilden av vad som kan vara teori i naturvetenskaplig didaktik, vilket kan påverka framtida forskning och kunskapsgenerering. Tidigt i avhandlingsprocessen prövades teorier som är vanligare i naturvetenskaplig didaktik, främst Pedagogical Content Knowledge, PCK (Shulman, 1986), en teori som hade fokuserat studien mot lärarnas professionella kunskaper. Men eftersom sådan teori inte blottlägger och synliggör de strukturer som konstruerar sexualundervisning föll valet av teori istället på diskursteori och teorier om makt, normer och queer. Teoretiskt är den här undersökningen till viss del även annorlunda än andra studier om sexualundervisning eftersom diskursteori inte är vanligt inom forskningsområdet, även om det förekommer (till exempel Bolander, 2009; 2015). De andra delarna av teorin i studien, makt- och normanalyser med en queer utgångspunkt, är vanligare.

En central teoretisk utgångspunkt i avhandlingen är Foucaults förståelse att makt genererar diskurser. För sexualundervisningen betyder detta att det är makt som frambringar den kunskap som eleverna erbjuds lära sig från. När makt i hög grad

genererar diskurser som är normativa i undervisningen, innebär det att själva kunskaperna som förmedlas av sexualundervisningen utgörs av normer. Det här är problematiskt i relation till att avhandlingens resultat visar att det är mycket stora delar av den observerade undervisningen som består av normer, vilket för med sig att eleverna som deltagit i den undervisningen i huvudsak har erbjudits att lära sig normer maskerade som kunskaper. Detta resultat har möjliggjorts av att teorin tillåter fokus på makt, diskurser, normer och kunskap. Avhandlingen visar även att det inte beror på tillfälligheter om elever erbjuds lära sig av normer maskerade som kunskaper, eller om elever erbjuds lära sig av andra kunskaper. Grunden till det är att kunskaper generade inom elevdiskurser är mera normativa än kunskaper genererade i diskurser positionerade inom vetenskap. Det här resultatet har möjliggjorts av den analytiska ingången att fokusera på vilka diskurser det är som talar; elevpositioner, lärarpositioner eller vetenskapliga positioner. Elevpositioner och lärarpositioner genererar i stort mera normativa diskurser än diskurser positionerade i vetenskap, varför diskurser positionerade i vetenskap är önskvärda i sexualundervisning för att den inte ska förmedla normer maskerade som kunskaper. Ett annat resultat som adderar till att det inte är tillfälligheter som avgör om elever erbjuds lära sig från normer maskerade som kunskaper, eller från andra kunskaper, har att göra med om undervisningen handlar *om* normer eller om den genomförts *med* normer. I undervisning *med* normer konstrueras kunskaperna som eleverna erbjuds lära av i större utsträckning av normer än om undervisningen handlar om normer. Att undervisning handlar om normer är dock ingen garanti för att undervisningen inte blir normativ eftersom undervisning som beskriver normer riskerar att upprepa normer. De sätt på vilka normer har använts i undervisningen har synliggjords med hjälp av den analytiska ingången att utforska undervisning uppdelad i kategorierna *med* eller *om* normer.

Att den här studien utgår från diskursteori har gjort det möjligt att på detaljnivå se hur stora strukturella fenomen, såsom normer, verkar i sexualundervisning. De diskursteoretiska analyserna har bidragit till att synliggöra vilka diskursiva logiker som genererats i undervisningen samt om det funnits en eller flera diskurser i undervisningen samtidigt. Att det funnits fler än en diskurs i ett undervisningssammanhang har bland annat visat på tillfällen då undervisning varit affektiv för att man haft uppfattningar grundade i olika diskurser, att en enskild elev inte blivit förstådd när den uttryckt sig utanför den diskurs som varit rådande samt att skratt utbrutit då en position som är omöjliggjord i en diskurs ändå uttalats. Diskursteorin har även visat när tecken glider i betydelse i undervisningssammanhangen samt att de givits olika betydelser i olika undervisningssammanhang. Med hjälp av diskursteorins fokus på teckens betydelser har det även varit möjligt att konkret se hur normativa diskurser, ofta elevdiskurser, upprepat reproduceras i undervisningen. Själva

upprepningen är relevant i relation till att upprepning är en viktig grund i hur normer upprätthålls, inte minst i heteronormativiteten då upprepning av specifikt heterosexualitet visar hur heterosexualitet blir den önskvärda sexualiteten. Genom diskursteorins begrepp kontingens framgår att upprepning av normer kontingent sker på bekostnad av introduktion av för eleverna nya kunskaper. Med andra ord tar upprepning av normalitet det utrymme som nya kunskaper kunnat få, något som konkret bland annat för med sig att HBTQI-elever inte får den sexualundervisning de behöver. Diskursteoretiska analyser med fokus på normer och heteronormativitet är även relevanta i förhållande till Røthing och Svendsens (2011, s. 22f.) mening att det är vanligt att lärare med goda intentioner med sin sexualundervisning ändå ofta undervisar på sätt som medverkar till att bevara och skapa ojämlikheter samt marginaliserar vissa elever. Ett bidrag till att förstå varför det är så som Røthing och Svendsen beskriver är att upprepning av det normala medverkar till att bevara och skapa ojämlikheter. Avhandlingen bidrar även med förståelser kring den marginalisering av vissa elever som Røthing och Svendsen omtalar, detta genom de diskursteoretiska analyser som synliggör elevers möjligheter att identifiera sig med undervisningens innehåll. Resultaten från dessa analyser visar att elever erbjudits stora möjligheter att identifiera sig med normativa positioner, medan elever i mycket liten grad givits möjligheter att identifiera sig med icke normativa positioner. Analyserna kring möjliga identifikationer har varit detaljrika och bidragit till förståelser om hur vissa identifikationer blir positiva och vanliga medan andra blir negativa och ovanliga.

Avslutande ord

Vad vill man så säga såhär i slutet av avhandlingsskrivandet? Jag vill lyfta fram några av de insikter som jag upplevt som starkast och lösa ändar som jag önskar kunna förstå senare med framtida forskning, min egen eller andras. Min förståelse efter att ha genomfört den här studien är att risken är stor att undervisning som är organiserad så att den ger utrymme för elever att framföra vad de tycker om olika saker blir normativ och andrafierande samt att detta kan få konsekvenser för elever som inte passar in i de normer som undervisningen förmedlar. Istället är det mycket viktigt att lärare tillför vetenskapligt grundande kunskaper i sexualundervisningen, inte minst för att undervisning som står på vetenskaplig grund är mindre normativ än undervisning som inte gör det. Att sexualundervisningens innehåll är grundat i vetenskap står inte på något sätt i motsättning till att elever deltar aktivt i undervisningen. Det är också viktigt att sexualundervisningen inte bara utgår från sådant som elever vill att den ska handla om eftersom det är lätt att undervisning som utgår från elever blir normativ och därtill handlar om sådant som de flesta elever är intresserade av, detta på bekostnad av att den inte handlar om mindre grupper såsom HBTQI. Avhandlingens resultat pekar mot att heteronormativiteten i sexualundervisning är mycket stark. Den är starkare, mera

genomgående och svårare att upptäcka än jag förväntade mig när jag startade den här studien, trots min förförståelse om heteronormativitetens styrka. Att heteronormativiteten i studien är så styrande indikerar vikten av att vuxna i skolan som arbetar med sexualundervisning är aktiva i sitt sätt att arbeta med heteronormativiteten.

Med den här avhandlingens resultat som grund hoppas jag att framtida studier och pedagogiskt arbete kommer bidra till att sexualundervisning i framtiden är inkluderande och inte andrafierande, är bejakande av HBTQI-identiteter och inte är heteronormativ. Jag hoppas även att den motverkar normer som minskar levnadsutrymmet för unga, minskar orgasmglappet genom fokus på sexuella praktiker som är bra för personer med vagina, är informativ rörande säkrare sex för många olika sexuella praktiker samt inte minst – i större utsträckning står på vetenskaplig grund.

Summary

Below is an English summary of the thesis. The summary begins with reasoning about why this dissertation is important, its purpose and research questions, the thesis's research context, and its theory and method. This is followed by summaries of the results and analysis chapters. The summary ends with the conclusions of this thesis.

Points of departure

This thesis is about sex education and how sex education is constructed as a social phenomenon. There are several reasons why it is important to explore this. To begin with, sexual health is fundamental to people's overall health and well-being, and comprehensive and good quality information about sex and sexuality is an important foundation for people to be able to have good sexual health (WHO, 2023a). In Sweden, schools are central to young people receiving information that leads to good sexual health, as schools are the source of information about sexuality and relationships that most young people report (Folkhälsomyndigheten,[46] 2025). However, young people in Sweden do not receive equally good information about sex and sexuality through their sex education in terms of what they need from the education, something that Schindele et al. (2023) show quantitatively in their study of young LGBTQI people. Schindele et al. (2023) reveal that young LGBTQI people in Sweden do not have as good opportunities as others to use the sexuality education they have received as a resource for their sexual health. In order for information for young people about sex and sexuality to be of the best possible quality, critical research on sexuality education that can improve it is important. Especially research conducted in Sweden that is based on Swedish conditions is important in order to meet the knowledge needs of teachers and teacher training programs in the Swedish context (Gunnarsson et al., 2025, s. 6). More specifically, there is a need for classroom research on sexuality education (Planting-Bergloo, 2023; Planting-Bergloo et al., 2022; Roien et al., 2022), a research direction

[46] Folkhälsomyndigheten translates to The Public Health Agency.

that this thesis joins. A survey by Malmö University and RFSU[47] on sexuality education in teacher education points to the need for new and current research on the knowledge area in order for the area to develop (Andersson et al., 2020), which is an important reason for research on sexuality education in general. The Public Health Agency of Sweden's (Folkhälsomyndigheten, 2019) survey also shows that sex education needs to be developed.

An additional reason why it is important to investigate and ultimately develop sex education is that it can have different consequences for different students. School environments are places where young people spend a lot of energy learning about gender, sex, and sexual norms and presenting their identities in relation to these (Schmitt, 2010, p. 16). Sex education is related to such processes. Exploring implications of sex education related to identity, gender, sex and sexual norms is relevant, among other things, in relation to the fact that inclusive sex education is a necessity for improving both the emotional and sexual health of LGBTQI youth (Epps et al., 2023), while the costs for students of not fitting into heteronormative school environments are high (Francis, 2019, p. 410). When sexuality education is not inclusive, there is a risk that schools will continue to be heteronormative environments, inadvertently facilitating bullying of sexual minorities (Epps et al., 2023).

Aim and research questions

The aim of the thesis is to explore how power and norms construct sex education as a social phenomenon and how power and norms shape discourses and knowledge in the content of the studied sex education or exclude certain discourses and knowledge from it. A further aim is to make visible how sex education can have consequences for the students who participate in it.

Research questions of this thesis:

- How do power and norms shape what is and is not understood as knowledge in the studied sex education?
- What consequences can sex education have?

Sex education in science studies

For readers unfamiliar with the Swedish educational system, here is a brief description of what formally governs the work of an upper secondary school teacher regarding what content that is taught in sex education in science studies. The activities of upper secondary schools are governed by their regulatory documents, of which the curriculum

[47] RFSU is The Swedish Association of Sexuality Education (RFSU, 2025b).

for upper secondary schools and the subject plan for science studies are the most central in this thesis (Skolverket,[48] 2011b). The upper secondary school curriculum contains overarching formulations on values, goals, and tasks that the teaching content should be designed in line with. The subject plans describe what the teaching should contain in each subject and course, which consists of, among other things, purpose, core content and grading criteria. Teachers design the content of the teaching themselves based on the curriculum and subject plan. Teachers thus choose and plan teaching content and teaching strategies based on their understanding of the wording of the subject syllabus, which varies from teacher to teacher (Wahlström, 2023, p. 10). Teachers' transformation of policy documents into teaching also includes determining how much time should be allocated to each area of knowledge and how the different parts of the course should be examined (Skolverket, 2022b).

With regard to sex education, there is a summary of the knowledge area on the Swedish National Agency for Education's website (Skolverket, 2023b), which states that the area is subject-integrated and included in several school subjects such as biology, history, religious studies, social studies, science, sport and health, Swedish, music and art. The National Agency for Education also writes that the knowledge area includes content on sexuality, identity, health, norms, gender equality, relationships, and emphasizes the importance of sexuality and relationships being characterized by consent. The compilation of the knowledge area also includes what is seen as success factors in teaching. These include adapting teaching to one's students and providing space for discussion, reflection and students' questions, not focusing too one-sidedly on risks, not reinforcing differences between girls and boys, and having a norm-conscious approach. The National Agency for Education also emphasizes that sexuality education is part of the school's overall fundamental values mission and that it is part of the school's work for equal treatment. The fundamental values for upper secondary schools set out the values that the school and teaching should convey, which teachers must take into account when designing their teaching. In the curriculum for upper secondary school, the core values are described as follows (Skolverket, 2011b, p. 5) [My translation]:

> The inviolability of human life, the freedom and integrity of the individual, the equal value of all human beings, equality between women and men and solidarity between people are the values that education should embody and convey.
>
> Schools should promote understanding of other people and empathy. No one shall be discriminated against at school on the grounds of gender, ethnicity,

[48] Skolverket translates to the Swedish National Agency for Education.

> religion or other beliefs, transgender identity or expression, sexual orientation, age or disability, or for any other offensive treatment. All tendencies towards discrimination or offensive treatment shall be actively counteracted.

The Swedish Schools Inspectorate's (Skolinspektionen, 2018) investigation into sex education showed that teachers do not know how to handle charged discussions that conflict with the school's fundamental values and that teaching is rarely related to the fundamental values. The Inspectorate's investigation also shows that when schools do not relate sex education to the fundamental values, important issues risk being excluded, which increases the risk of violations and discrimination of students.

Research context

This thesis is written in the field of discipline-based education research, more specifically in the field of research and knowledge known as curriculum theory. The fact that the thesis is written in the field of curriculum theory has significance for how it is composed; everything from purpose, method and material, to choice of theory and what kind of results it generates can be related to curriculum theory. Lilliedahl (2020, p. 153) describes that curriculum theory research aims to generate knowledge about school content, methods, aims and objectives from societal, cultural and historical angles. Through analyses of the sex education observed during the fieldwork, understandings arise of, above all, the content of the teaching in its social and cultural context, in such a way that Lilliedahl describes is the purpose of curriculum theory research. Wahlström (2023, p. 9f.) describes curriculum theory as a field of knowledge that is ultimately about the role of the school in society and which deals with the question of which knowledge of all knowledge that humanity has found should be passed on to the next generation. She emphasizes that school education should be taken very seriously, not least because its significance extends far beyond the school and is a concern for both society and the individual. This thesis takes this understanding of what curriculum theory is, and can be, very seriously. The curriculum theory approach means that this study focuses on the school's role in society when it comes to the teaching content that sex education consists of, for example how sexual practices and identities are talked about. The fact that the consequences of sexuality education are part of the study's purpose brings with it a focus on possible consequences of the school's activities that extend far beyond it, as Wahlström describes (2023, p. 9f.).

This thesis is also written in relation to research on sex education, mainly to the field of classroom-based sex education research, a field which Junkala (2023) and Planting-Bergloo (2023) point out is needed. Roien et al. (2018, p. 167f.), who studied sexuality education internationally, point out the importance of conducting school-based research on sexuality education in different parts of the world, as this provides

contextualized insights from different socio-political, cultural and educational environments, something that this study contributes to. This thesis also contributes to research on heteronormativity in sex education (Hast & Danielsson, 2016; Hobaica & Kwon, 2017; Junkala, 2023; Lundin, 2011; 2014; McNeill, 2013; Owis, 2019; Røthing, 2008; 2017; Wilkinson, 2021), not least on heteronormative understandings of sex (Bolander, 2015; Junkala et al, 2022; Svendsen, 2012). In research on LGBTQI, sexuality education and well-being, the question of inclusion and exclusion of LGBTQI issues and identities in education is often central (Epps et. al., 2023; Gegenfurtner & Gebhardts, 2017; Jarpe-Ratner, 2020). This thesis connects to this research by exploring the inclusion and exclusion of LGBTQI, the construction of LGBTQI people in sexuality education, and the consequences, such as opportunities for identification, that sexuality education can have. This research focus can add to the understanding of what inclusive education should look like in practice, which according to Formby and Donovan (2020) is not yet clear. The thesis also contributes to the growing body of research on how norm critical pedagogics looks like in practice (Alm & Laskar, 2017; Bengtsson & Bolander, 2020; Björkman et al., 2021; Bredström et al., 2018; Fridolfsson et al. 2019; Planting-Bergloo, 2023), as well as to how student participation in sex education can function.

Other parts of the research field of sex education that this thesis is written in relation to is for example Goldfarb and Lieberman's review that supports that sex education can reduce homophobia and homophobia-related bullying, increase understanding of sex and gender norms, improve knowledge and skills that support healthy relationships, build capacity to prevent child sexual abuse, and reduce intimate partner violence. However, sexual offending in sex education is an area that Schneider and Hirsch (2020, pp. 440, 451) argue is under-researched, despite the potential of sex education to prevent sexual offending (Schneider & Hirsch, 2020). This area is important in relation to the Swedish Public Health Agency's (Folkhälsomyndigheten, 2025, p. 30) report on young people's health, relationships, and sex lives, which shows that as many as 24 percent of young girls (6–29 years) have been subjected to anal, oral, or vaginal penetration against their will, while 19 percent of young girls have been subjected to physical violence in connection with sex.

Teachers and their knowledge on sex education is another focus in the literature that this thesis is written in relation to. The Norwegian researchers Røthing and Svendsen (2011, p. 22f.) call for more specific knowledge among teachers who teach sex education. They argue that teachers usually have good intentions with their sex education, but that it is nevertheless common for the teaching to contribute to the marginalization of certain students and to the preservation and creation of inequality.

In Sweden, there is also research on teachers who teach sex education (Fingalsson, 2024; Nordmark & Bolander, 2025; Reimers, 2020).

Theory

The main theory formation in this thesis is Laclau and Mouffe's (2014) discourse theory, which contains the scientific starting points that guided what the thesis could be and become, as well as what knowledge it could generate. In discourse theory, everything is seen as discursive; discourses are understood as constitutive of everything that exists in the world (Howarth, 2000, p. 4ff.; 104; Laclau & Mouffe, 2014, p. 93ff.), which means that the knowledge that this thesis generates consists of discourses. An overarching line of thought in discourse theory is that social phenomena are never total or complete. As a result, there are endless social battles over definitions of identities and societies (Howarth, 2000, p. 102f.; Laclau & Mouffe, 2014, chapter 3; Winther Jørgensen & Philips, 2000, p. 31). A teaching situation can be seen as one of all these social struggles. In discourse theory it is thus fundamental that meanings and social practices are changeable, yet it is precisely when meanings and social practices are somewhat fixed that discourse theory is particularly useful in this study, as it includes tools that can conceptualize such fixations. The most central of these is the concept of discourse. A discourse can be described as a partial fixation of meaning, an area structured so that the words in it have a definite meaning, which in turn constitutes and organizes social relations (Howarth, 2000, pp. 101ff.; Laclau & Mouffe, 2014, pp. 82, 91f., 97f.). When discourse theory is used as a basis for analyses in this thesis, it is these incomplete fixations and discursive structures in teaching content and interviews that are explored. Analyses with such a starting point do not move on an individual level; the lamp is not directed at the people participating in the study but instead at discourses and structures. Every discourse has subject positions that subjects, persons, can take, positions that are tied to expectations about how the subject should behave and what they are expected to say (Winther Jørgensen & Philips, 2000, p. 48).

Broadly speaking, subjects in this thesis are understood as positions in the discourses that surround them, as changeable because the discourses around them are, and as having low agency. The theory used in the thesis in addition to Laclau and Mouffe's discourse theory is Foucault's (1980; 2002) understanding of power, Martinsson and Reimer's (2020) understanding of norms, Lundin's framework (2011; 2014) on heteronormativity, and, in a broad sense, queer theory in the form that heterosexuality is not seen as self-evident and in that the thesis explores norms – not minorities. Foucault is a starting point for the theory building of the thesis in that all theory in the thesis is either Foucault's work or further developments of Foucault's work. All theory used in the thesis is also based on a post-structuralist understanding of language.

Method, material and methodology

The methods used in the study are classroom observations of sex education and interviews with the science teachers who teach it. The material generated is observation protocols and transcribed interviews, which, in accordance with the study's theory and scientific starting points, are understood as discourses and articulation practices. The approach is referred to as qualitative school ethnography, although the study is not fully ethnographic. The methodology chapter of the thesis discusses circumstances surrounding the research subject that can affect the study in terms of approach, the researcher's situation, and how the researcher is perceived. For example, sitting in on lessons as a researcher can lead to teachers preparing their lessons extra carefully, while the researcher's lived queer experiences affect how the empirical data is understood. The analysis process initially consisted of reading previous research on sex education and theoretical literature during the fieldwork. This work resulted in a choice of theory and the choice to divide the empirical data into the categories that now form the chapter division for the results and analysis chapters. Within this division, analyses have then been made based on questions grounded in the thesis' theory. As the purpose of the study could not be fulfilled solely by looking at the observable, hence abduction and retroduction were used in the analyses. At the end of the methodology chapter there is an overall discussion of the ethical aspects of the thesis, although such discussions are also integrated elsewhere in the thesis. This overview discusses, among other things, how the participants in the study were informed about it, how it would be conducted, consent, anonymity, and the ethical significance of discourse theory.

Results and analyses

Below is a summary of the thesis' five results and analysis chapters. The first three chapters of these are divided according to whether the content of the teaching was mostly generated from student positions, teacher positions, or from discourses positioned in science. The two latter chapters are divided based on whether the teaching content is conducted *with* norms or whether the content is *about* norms.

Teaching content from student positions

The first result chapter, in which the content of the teaching is largely articulated by students, is divided into the themes: Students' talk about homosexuality, King and slut and Condom use for girls and boys. The first theme explores how students discuss homosexuality and the term "bög" (gay man) in terms of their thoughts and language. This discussion reveals a discourse around homosexuality and the term "bög,"

attributing meanings such as difficulty, negativity, femininity, and homophobia to it. Thus, this subject can lead to negative articulations and unclear meanings of homosexuality, potentially causing queer students to face challenges like internalized stigma and homophobia. The second theme, King and slut, delves into sexual education, where students articulate aspects related to how girls and boys are perceived and constructed. The discourse emerging from these teaching sessions highlights differences in the articulation of girls and boys, where girls are associated with derogatory terms while boys are linked to positive attributes, creating problematic subject positions for students to identify with. The third theme, Condom use for girls and boys, emphasizes conflicting discourses between promoting condom use and engaging in risky sexual behaviours. Remarkably, only boys articulate the discourse related to sexual risk-taking. The teaching surrounding condom use tends to implicitly focus on heterosexual vaginal sex, which can inadvertently reinforce stereotypes and expectations related to sex. This type of education risks creating subject positions that may downplay the importance of condom use and perpetuate heteronormative biases.

Common to the chapter's three themes is that the articulations and discourses in them are recurrently heteronormative. The chapter highlights a link between students articulating a significant portion of the teaching content and the reinforcement of heteronormativity in teaching. This link is particularly evident when student articulations reflect social interactions outside of formal education, which in this thesis is referred to as *student discourses*. The link between student-led content articulation and heteronormativity is tied to power dynamics and norms. Power dynamics generate heteronormative discourses when student discourses shape educational content, often excluding non-normative perspectives. Students, influenced by lifelong exposure to heterosexual norms, tend to reproduce these norms when given the opportunity to articulate content. Without exposure to alternative discourses, norm reinforcement occurs, strengthening existing beliefs. However, sexual education can offer diverse discourses beyond heteronormativity if not solely shaped by students entrenched in normative discourses. The analyses in the chapter also highlight the construction of boys and girls as distinct genders, contributing to heteronormativity. In classroom discussions about homosexuality, the separation of hetero- and homosexuality and the implicit expectation of heterosexual relationships further exemplify heteronormative tendencies (Lundin, 2011; 2014). Such heteronormative sexual education perpetuates inequality among different sexualities and gender identities, fostering disparities in treatment and representation.

Teaching content from teacher positions

This, the second result chapter, has explored teaching content that is largely articulated from teachers' positions, meaning that the content does not come from, for example, textbooks, advocacy materials, or ready-made teaching materials. Five themes have been explored in the chapter: Homosexuality in contexts, Anal sex, Girls' and boys' lust, Viagra, balls and masturbation, and Teaching about a sexual assault. In this chapter the concept homosexuality is explored through diverse meanings such as not being accepted, fear, career limitations, violence, finding like-minded individuals, illness, taboo, imprisonment, homophobia, HIV, normalcy, and associations with pleasure and love. The multifaceted articulation of homosexuality is linked to cultural and historical contexts, providing informative education incorporating representations of homosexuals. When representations of LGBTI people in education are positive, they can provide young LGBTI individuals with a greater sense of safety in school, higher attendance, improved school performance, greater acceptance from other students, and a lower incidence of homophobic expressions (Francis, 2019, p. 407). In addition to the positive articulations of homosexuality, however, there are also negative ones, such as fear, not being accepted, career limitations, violence, imprisonment, homophobia, and HIV. These aspects of the construction of homosexuality are problematic, as students who want to reflect themselves in the sign homosexual are met with these negative meanings. When teaching about LGBTI involves negative discourses, it often has unfavourable consequences for LGBTI students (Abbot et al., 2015). The narrative constructed in the teacher's approach reinforces a dichotomy between "normal" individuals learning to tolerate "abnormal" homosexuals, potentially perpetuating othering dynamics. Educators must carefully navigate these complexities, as choices in LGBTQI education significantly influence the well-being and experiences of LGBTQI students, impacting areas such as bullying, marginalization, violence, academic performance, and dropout rates. The theme of anal sex highlights the lack of comprehensive education about this sexual practice, often reducing it to negative connotations such as disgust and moral concerns. Despite the stigma surrounding anal sex, there are compelling reasons to include it in sex education, such as student requests, the lower rate of condom use among heterosexuals, and the need to challenge the stereotype that only men who have sex with men engage in anal sex. Teaching about anal sex can also help normalize the practice for all men and address gender norms, ultimately contributing to a more inclusive understanding of gender and sexuality.

The third theme of the chapter explores teaching about girls' and boys' sex drive, emphasizing the teacher's active role in articulating the content. The teaching predominantly focuses on the idea that girls and boys have similar sex drives. This approach reduces gender dichotomies while shaping subject positions for students to

identify themselves with accordingly. The theme also touches upon how women and men are depicted in pornography, identifying such portrayals as stereotypes. Moving to the fourth theme, which explores the constructions of Viagra, balls, and masturbation, it discusses Viagra's suitability for older individuals while cautioning against its use by the young. Masturbation is portrayed neutrally or positively, yet there is a general lack of discourse around it, with only a few teachers addressing the topic. The absence of discussion around masturbation in sex education overlooks potential benefits it offers for both sexual and overall health, highlighting missed opportunities in the curriculum. The fifth and final theme in the chapter focuses on teaching about sexual assault. The teaching revolves around screening an educational film about sexual assault. During the lesson, two main discourses emerge: one attributing blame to the boys who sexually assault the girl in the film and another suggesting that the girl shares responsibility for the incident. These conflicting discourses lead to a power struggle in the classroom, as power underpins all discourses. It is concerning that a discourse placing blame on a raped girl exists within sex education. These discourses offer subject positions for students to align with, including one implying it is reasonable to blame a rape victim. After the film, the teacher asks a question about the raped girl's responsibility as to what happened to her. This question is problematic as it implies she could have avoided the assaults by taking responsibility, potentially leading students to believe all opinions are equally valid, which is not the case when it comes to illegal acts like sexual assault.

Overall, this chapter shows that teaching content articulated from teachers positions differs in terms of how heteronormative the content gets. While some teacher articulations reinforce heteronormativity by emphasizing distinctions between sexualities and genders, others challenge it by not solely promoting heterosexuality as the preferred sexuality and by defining sexual desire as equal for boys and girls. Teachers' repeated exposure to heteronormative norms throughout their lives solidifies these beliefs, making it challenging to introduce alternative discourses. The text suggests that to break this cycle, educators need exposure to diverse discourses beyond the heteronormative to facilitate more inclusive teaching practices.

Teaching content from discourses positioned in science

The three themes of this chapter are: Sex exists, Biological and social desire, and Vaginal corona and hymen. The themes are chosen because the content of the teaching in them is largely constructed from discourses positioned within science. The first theme, Sex Exists, focuses on exploring the concept of sex within a scientific discourse related to biology and evolution. The teaching sequence discussed in the text does not contain any discursive tensions. Sex is framed in relation to desire; desire exists to motivate

reproduction, and sex, in turn, exists to generate genetic variation. Human desire is depicted as an evolutionary selection, a strong motivation for sexual activity, essential for human reproduction. The teaching emphasizes that all sexual behaviors can be explained by desire, with no other subject positions introduced besides ”we,” referring to humans. Notably, constructions of sex and desire do not rely on factors like heterosexuality, binary gender divisions, or monogamy, ensuring inclusivity towards diverse groups such as polyamorous, disabled, or LGBTQI individuals. The teaching approach leverages biological knowledge to challenge conventional assumptions about sex, illustrating the concept of ”biologibruk” where biological knowledge is employed in educational contexts to redefine traditional meanings associated with sex, moving beyond mere reproduction-centric interpretations.

In the second theme of the chapter, Biological and social desire, similarities and differences between girls' and boys' desire are articulated both within discourses positioned within biology and in discourses articulated during the lesson as social constructions. Similarities in desires are primarily expressed in biological discourses, such as brain signaling to the body, testosterone influence, orgasm just as easily, genitals are affected before they know it, and equal arousal. Differences are portrayed as socially constructed through upbringing, societal expectations, such as boys being more sexually encouraged, girls prioritizing love over sex, associating girls' sexuality with shame, and boys practicing more sexual activities. The articulations of biological similarities regarding girls' and boys' desires challenge arguments of inherent biological differences between genders. Emphasizing biological similarity diminishes the notion of distinct binary genders, crucial for deconstructing essentialist assumptions about gender. The task given to students in this theme involves exploring the similarities and differences between boys' and girls' desires from both biological and social perspectives, adding layers of complexity to the discussion. Unlike other instances where student discussions lack supporting materials, in this theme, students are provided with scientific resources such as lectures on desire, a radio program, and previous lessons on norms. By grounding the discussions in these materials, student discourse is less likely to dictate the educational content, resulting in a less normative approach compared to situations where student discourses shapes the teaching. In both the theme Sex exists and the theme Biological and social desire, discourses positioned within biology are used in such a way that they can be said to largely counteract heteronormativity. This is because the teaching in these themes does not repeat heterosexuality as the desirable and expected sexuality, while also not describing any distinction between heterosexuality and homosexuality (Lundin, 2011; 2014).

The third theme in the chapter is the one dealing with the vaginal corona, “slidkrans”, and the hymen, “mödomshinna”. In teaching about the vaginal corona, two separate

discourses that stand in an antagonistic relationship to each other are articulated: one around the vaginal corona and one around the hymen. The one about the vaginal corona, which is positioned in scientific and medical discourses, is articulated by the teacher and by a film that the teacher shows. The discourse built around the sign hymen is articulated by students. After the lesson, the teacher expresses uncertainty about what the students took away from the teaching, which may be related to the fact that the content of the teaching became a mixture of the two discourses. Cinthio's (2015) study shows that many young people from environments where preserved virginity and reputation mean a lot often understand the hymen as almost the same thing as virginity. The observed teaching about vaginal corona is emotional, which is probably due to the fact that the discursive logic surrounding the vaginal corona excludes the subject positions that have to do with virginity. When the teaching provides the understanding that it is not possible to tell whether a person with a vagina has had vaginal penetrative intercourse or not, which is central in the environment where preserved virginity and reputation mean a lot, the teaching becomes emotionally charged.

Teaching with norms

This chapter explores teaching with norms, that is, teaching in which norms are present without being made visible or highlighted as something students can learn about. The exploration has been carried out in the three themes: Sexual practices, What causes homosexuality, and The construction of heterosexuality. The first theme of the chapter revolves around sexual practices, exploring both heterosexual and queer practices. While the chapter dedicates a section to sexual practices, the overall educational material in the thesis does not extensively cover this topic directly, although it is mentioned. The analysis reveals a significant disparity in the teaching of heterosexual versus queer sexual practices, with much more emphasis on the former. This discrepancy stems from the implicit inclusion of heterosexual practices in various aspects of sexual education, such as discussions on contraception, pregnancy, or sexually transmitted infections. Most teachers lack any instruction on queer sexual practices, highlighting a problematic gap in providing comprehensive sexual education to all groups. When queer sexual practices are addressed, they are often limited to men and anal sex, associated with risks and sometimes portrayed negatively by student discourse. Limited education on LGBTQI topics allows myths and stereotypes about LGBTQI individuals to go unchallenged, emphasizing the need for broader understanding beyond male anal sex within queer practices. LGBTQI students often feel excluded when sexual education centers around cisgender individuals and pregnancy, lacking visibility of diverse gender identities, sexual orientations, and disabilities. Emphasizing bodily diversity and inclusivity is crucial to broadening perspectives on what bodies are capable of and how sexual education defines sexuality. While heterosexual practices

receive more attention and are primarily depicted as vaginal penetration with a penis, lacking diversity, queer practices are portrayed with fewer words but encompass a wider range of activities like dildo use, oral sex on women, sexual stimulation with hands, scissoring, and anal sex. The discrepancy in symbolization between heterosexual and queer sexual practices underscores the necessity for more inclusive and varied sexual education. The focus on heterosexual practices like vaginal penetration with a penis excludes information on other sexual activities like mutual masturbation, oral sex, and anal sex, limiting students' sexual knowledge and safety. This emphasis neglects crucial information for safer sex practices and sexual competence, potentially impacting sexual health and pleasure. Shifting the focus towards female orgasm rather than overemphasizing penetrative sex could enhance women's sexual enjoyment. The current construction of sex in sexual education perpetuates a practice where cisgender men achieve orgasm more frequently than cisgender women, potentially disadvantaging all groups except possibly cisgender men engaging in vaginal intercourse.

In the second theme, What causes homosexuality, the teacher presents various reasons for its origin, such as psychological factors, genetic predisposition, environmental influences, and the impact of family dynamics like maternal loss. This constructs a discourse framing homosexuality as needing explanation and understanding, unlike heterosexuality. The teaching approach is marginalizing homosexuality, making heterosexual the invisible normative reference point. It is also tolerance-focused, aiming for heterosexual students to accept those who are different without addressing systemic oppression. To teach about what causes homosexuality, like in this theme, also fails to cultivate positive subject positions related to homosexuality.

The final theme of the chapter is The construction of heterosexuality. Heterosexuality is implicitly central in the observed teaching, often assumed rather than explicitly addressed. The construction of heterosexuality in education includes notions of reproduction, penetrative sex, and implicit monogamy, with male representation as the norm. This construction aligns with broader studies on normativity and associations with reproduction, influenced by male-centered perspectives. Students are offered implicit subject positions within this construction, predominantly aligning with heterosexual norms, potentially excluding those who do not fit these molds. Positions promoting monogamy as a protection against STIs may, besides not being a safer sex practice, marginalize individuals in non-monogamous relationships, reflecting societal biases and risks of discrimination. The educational portrayal of heterosexuality thus underscores the need for inclusive representations to avoid marginalizing diverse experiences and identities. Overall, the chapter underscores the pervasive nature of heteronormativity, intertwined with norms surrounding monogamy, age, and gender anatomy. Heterosexual sexual practices are repetitively portrayed as common and

desirable, further solidifying the norm of heterosexuality. The chapter reveals a predominance of implicit heterosexual practices in education, perpetuating heteronormativity. Implicit assumptions about sexuality, particularly heterosexuality, are deeply ingrained and challenging to change. While individual teachers may struggle to challenge these norms, there is a recognition that resistance within educational settings can reshape prevailing norms. By offering examples of resistance to heteronormativity, the chapter underscores the potential for change through persistent counter-discourses that have the capacity to redefine norms over time.

Teaching about norms

This chapter explores teaching about norms and teaching related to norms, and the two themes in the chapter are About norms and Gender, intersex and gender identities. The first of the two themes of this chapter explores teaching about what norms are. Norms are articulated in the teaching content as a socially constructed rule that people follow and as unwritten rules. The theme About norms includes teaching about the specific norms of "heteronormen" (heteronormativity) and norms around femininity and masculinity. In the teaching content about heteronormativity, the constructed discourse implies expectations of being heterosexual, having opposite-sex partners, having a mother and father, and conforming to specific gender roles. Despite implying alternatives to heteronormativity, there is a risk that students may not grasp this implicit message. This teaching about heteronormativity offers limited subject positions that align with the norm, potentially excluding those outside it. On one occasion students discuss heteronormativity and the possibility of same-sex relationships, highlighting the representation of queerness and queer subject positions for students to relate to. This conversation raises awareness about the importance of including LGBTQI representations in education, as studies suggest that such inclusion can lead to increased feelings of safety, higher attendance rates, and improved academic performance among LGBTQI students (Francis, 2019). During one lesson focused on heteronormativity, an exercise was conducted where students were presented with 15 images of individuals and asked to identify who among them was heterosexual and who was in relationships with whom. A key aspect of the exercise was to challenge the assumption of heterosexuality, leading to the visibility and questioning of heteronormativity regarding the hierarchy of positions as outlined in Lundin's (2011; 2014) framework. Throughout the exercise, the students express that heterosexuality was perceived as the norm by almost everyone, which gives rise to a discursive tension as the teacher asserts the existence of only one heterosexual person, while students try to maintain a heteronormative discourse by insisting on the presence of multiple heterosexual individuals or that everyone is heterosexual. The heteronormative discourses upheld by students in the teaching setting are generated by power dynamics. In this exercise, the

teacher, however, challenges power relations and norms in the execution of the exercise, aligning with the principles of norm-critical pedagogy as outlined by Bromseth (2010), which the teacher aims to follow in her teaching approach. Unlike traditional teachings, the exercise highlighted heterosexual orientation as a position to be articulated rather than assumed as the sole subject position. In the discussion among the students, various sexualities and gender identities such as "bög" (gay man) and the pronouns they/them are articulated as possible subject positions for students to identify with. The discussion also presents the idea that it could be two boys or two girls in love, opening up subject positions that do not imply heterosexuality for students to relate to. It is noteworthy that these subject positions emerge in teaching about norms, as such teachings often do not mention subject positions outside the norm being discussed. In a teaching session on norms related to masculinity and femininity, one teacher conducts an exercise that she learned in a course, claiming it to be norm-critical. The exercise involves creating two columns labeled "masculine" and "feminine," where the teacher and students fill in traits associated with each gender according to societal norms. The discourse during the exercise reflects students' perceptions of how men and women should behave based on societal norms, such as men being tough and dominant while women are sensitive and less vocal. No analytical discussion follows the exercise. This teacher, who aims to highlight and critique norms, expresses uncertainty about if the teaching did alter students' preconceptions. The teaching content likely did reinforce existing norms rather than challenging them because gender norms were repeated during the exercise. In the observed teaching, there is a similar exercise where students are likely to understand the lesson differently because these students have been provided with more knowledge about how norms function and because the purpose of the exercise is clearly stated before it begins: that they should reflect on and discuss norms.

In the final theme of the chapter, Gender, intersex and gender identities, the teaching revolves around a table that delineates the biological, social/societal, mental, and legal differences between men and women (referenced as Table 3). The four categories of gender in the table contribute to constructing the meanings of gender and identity collectively. Gender is depicted not solely as either social or biological. However, the table is structured around gender dichotomies in each aspect, with the options being either woman or man without room for anything in between or outside the dichotomy. The discourse on intersex during the teaching includes aspects derived from a film depicting a person with intersex experiences. Intersex is articulated as potentially belonging to a "third gender," not identifying strictly as either male or female, lacking legal recognition, and exhibiting both male and female biological characteristics. In the teachings on intersex, students are encouraged to perceive gender as socially constructed rather than purely biological due to the absence of clear biological gender distinctions

in humans. This challenges the gender dichotomization that supports heteronormativity, positioning the teaching on intersex as resistance against heteronormativity. The portrayal of gender as not distinctly separate poses an antagonistic contrast to the dichotomous construction of gender in every part of the table utilized by the teacher in the lesson on gender and identity. There is generally no mention of intersex in the dissertation material, which means, among other things, that subject positions related to intersex are largely excluded from teaching. Including intersex in sexual education is crucial for promoting the well-being of young individuals with intersex variations, reducing the risk of bullying, and raising awareness about intersexuality to challenge the misconception that individuals with gender variances require surgical intervention. However, teaching about intersexuality must be approached carefully to avoid exoticization, othering, solely focusing on the biological aspect, or only used to deconstruct binary gender (Lundberg et al., 2021). The discussion around gender identities in the dissertation material is also limited, which is unfortunate given the vulnerability of transgender students regarding sexual health (Haley et. al., 2019). In the discussion on gender identities, the concept of cisgender is defined as individuals identifying solely as either male or female across biological, social, mental, and legal categories in table 3. Conversely, transgender encompasses those who do not exclusively identify as male or female across all categories but may identify as female in some and male in others. The term ”transperson” is used to encompass all identities outside the cisgender identity. However, the binary framework excludes non-binary and genderfluid identities from education discussions. The concept of ”cis” is introduced in the teaching content, allowing students to relate to this identity and potentially reducing the othering of transgender identities. By including cisgender identities in education, gender identities are portrayed as universal rather than as deviations. The teacher emphasizes individual self-definition in gender identity, advocating for respect towards how individuals perceive themselves.

One conclusion that can be drawn about teaching on specific norms is that such teaching often leads to mere repetition of what the norm entails rather than critical analysis. Teaching in which teachers talk to students about what characterizes specific norms easily becomes a repetition of what the norm means rather than a critique of the norm, something that Bredström et al. (2018) also find. Both teachers and students are immersed in the norms being discussed, making it challenging to step outside these norms for a critical perspective. Despite efforts to address norms like heteronormativity or gender norms in education, there is a tendency for implicit messages to be overlooked by students. The teaching inadvertently creates normative subject positions for students to identify with, despite the intention to critique and provide a nuanced view of living beyond established norms. The complexity lies in balancing awareness and critique of

norms within the educational context, where embedded norms can persist even when being discussed critically.

Conclusions

A central theoretical starting point in the thesis is Foucault's understanding that power generates discourses. For sex education, this means that it is power that produces the knowledge that students are offered to learn from. When power to a large extent generates discourses that are normative in teaching, it means that the very knowledge conveyed by sex education consists of norms. This is problematic in relation to the fact that the results of the thesis show that very large parts of the observed teaching consist of norms, which means that the students who participated in that teaching have mainly been offered to learn norms – masked as knowledge. This result has been made possible by the fact that the theory allows for a focus on power, discourses, norms, and knowledge. The thesis also shows that it does not depend on coincidence whether students are offered to learn from norms masked as knowledge or whether students are offered to learn from other knowledge. This is because knowledge generated within student discourses is more normative than knowledge generated in discourses positioned within science. This result has been made possible by the analytical approach of focusing on which discourses are speaking: student positions, teacher positions, or scientific positions. Student and teacher positions generate more normative discourses than discourses positioned in science, which is why discourses positioned in science are desirable in sex education so that it does not convey norms masked as knowledge. Another finding that adds to the fact that it is not coincidence that determines whether students are offered to learn from norms masked as knowledge or from other knowledge has to do with whether the teaching is *about* norms or whether it has been carried out *with* norms. In teaching with norms, the knowledge that students are offered to learn from is constructed by norms to a greater extent than if the teaching is about norms. However, teaching about norms is no guarantee that the teaching will not be normative, as teaching that describes norms risks repeating norms. The ways in which norms have been used in teaching have been made visible using the analytical approach of exploring teaching divided into the categories with or about norms.

The fact that this study is based on discourse theory has allowed for a detailed examination of how major structural phenomena, such as norms, operate in sex education. The discourse theoretical analyses have contributed to making visible which discursive logics have been generated in the teaching content and whether there has been one or more discourses in the classroom at the same time. The existence of more

than one discourse in a teaching context has shown, among other things, that there have been occasions when teaching has been affective because there have been perceptions based on different discourses, that an individual student has not been understood when they have expressed themselves outside the prevailing discourse, and that laughter has broken out when a position that is impossible in a discourse has nevertheless been expressed. Discourse theory has also shown how signs shift in meaning in teaching contexts and that they are given different meanings in different teaching contexts. With the help of discourse theory's focus on the meanings of signs, it has also been possible to concretely see how normative discourses, often student discourses, are repeatedly reproduced in teaching. The repetition itself is relevant in relation to the fact that repetition is an important basis in how norms are maintained, not least in heteronormativity, as the repetition of heterosexuality shows how that sexuality becomes the desired one.

The concept of contingency in discourse theory shows that the repetition of norms takes place contingently at the expense of the introduction of new knowledge for students. In other words, the repetition of normality takes up the space that new knowledge could have been given, which in concrete terms means, among other things, that LGBTI students do not receive the sex education they need. Discourse theoretical analyses focusing on norms and heteronormativity are also relevant in relation to Røthing and Svendsen's (2011, p. 22f.) comprehension that it is common for teachers with good intentions with their sexuality education to nevertheless often teach in ways that contribute to preserving and creating inequalities and marginalizing certain students. One contribution to understanding why this is so, as Røthing and Svendsen describe, is that repetition of the normal contributes to preserving and creating inequalities. The thesis also contributes to understanding the marginalization of certain students that Røthing and Svendsen refer to through the discourse theoretical analyses that reveal students' opportunities to identify with the content of the teaching. The results of these analyses show that students are offered great opportunities to identify with normative positions, while students are given very little opportunity to identify with non-normative positions. The analyses of possible identifications have been detailed and have contributed to understandings of how some identifications become positive and common while others become negative and unusual.

Finally, and in conclusion, I would like to highlight the significant risk that sexual education, when organized to allow students to express their opinions on various topics, tends to become normative and marginalizing. This approach may negatively impact students who do not conform to the established norms communicated through the teaching. I also want to emphasize the importance of incorporating scientifically-based knowledge in sexual education, as such content in general is less normative than

unsubstantiated approaches. Furthermore, while student participation is valuable, the teaching content should not solely focus on topics they prefer, as this can lead to a dominance of mainstream interests, overshadowing the needs of minority groups, such as those in the LGBTQI community. The findings reveal a remarkably strong and pervasive heteronormativity in sexual education, which was more pronounced and harder to identify than anticipated. This underscores the necessity for educators involved in sexual instruction to actively address and navigate heteronormative perspectives in their teaching practices.

Referenser

Abbott, K., Ellis, S., & Abbott, R. (2015). "We Don't Get Into All That": An Analysis of How Teachers Uphold Heteronormative Sex and Relationship Education. *Journal of Homosexuality*, *62*(12), 1638–1659. https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078203

Abrams, R., Nordmyr, J., & Forsman, A. K. (2023). Promoting sexual health in schools: a systematic review of the European evidence. *Frontiers in Public Health*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1193422

Ah-King, M. (2013) Queering animal sexual behavior in biology textbooks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 1*(2), 46–89. https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.13v1i21d

Albert, K. (2022). "All I do is present what is given to us as the facts": Progressive sex education and the reproduction of inequality in public school classrooms. *Canadian Journal of Human Sexuality, 31*(1), 103–116. https://doi.org/10.3138/cjhs.2021-0051

Allen, L. (2018). *Sexuality Education and New Materialism Queer Things*. Palgrave Macmillan US.

Allen, L., & Rasmussen, M. L. (2015). Queer conversation in straight spaces: an interview with Mary Lou Rasmussen about queer theory in higher education. *Higher Education Research & Development,* 34(4), 685–694. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1062072

Allen, L., & Rasmussen, M. L. (2017). Introduction to The Palgrave Handbook of Sexuality Education. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 1–19). Palgrave Macmillan.

Allen, L., Rasmussen, M. L., & Quinlivan, K. (2013). *The politics of pleasure in sexuality education: Pleasure bound*. Routledge.

Alm, E., & Laskar, P. (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I A. Burman & L. Lennerhed (Red.), *Samtider: perspektiv på 2000-talets idéhistoria* (s. 137–160). Daidalos.

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Natur och kultur.

Andersson, I., Liljefors Persson, B., & Olsson, H. (2020). *Kunskapsområdet sexualitet och samlevnad i lärarutbildningen En kartläggning av kursplaner och resonemang kring innehåll.* RFSU & Malmö universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1591280/FULLTEXT01.pdf

Andersson, P. (2019). Embodied experiences of 'decision-making' in the face of uncertain and complex sustainability issues. I K. Van Poeck, L, Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching* (s. 222–233). Routledge.

Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Liber.

Backman Prytz, S. (2023). The Textbook Masturbator: A Renegotiated Discourse in Official Swedish Sex-Education Guidelines and Textbooks, circa 1945–2000. *History of Education Quarterly*, *64*(2):1–18. https://doi.org/10.1017/heq.2023.24

Bahner, J. (2018). Cripping sex education: Lessons learned from a programme aimed at young people with mobility impairments. *Sex Education,* 18(6), 640–654. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1456417

Bahner, J. (2025). *Funktionshinder och sexualitet: berättelser om lust, längtan och motstånd.* Gleerups Utbildning AB.

Bell, D. (2009). Heteronormativity. *International Encyclopedia of Human Geography*, 115–119. https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080449104/international-encyclopedia-of-human-geography

Bengtsson, J. (2024). Kroppsliga gränser, samtycke och subjektivering. I Bengtsson, J., & Bolander, E. (Red.), *Sexualitet, identitet och relationer i skolan: F-6 och fritidshem* (s. 145–160). Gleerups.

Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality–'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education*, *20*(2), 154–169. https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042

Bengtsson, J., & Bolander, E. (2024). *Sexualitet, identitet och relationer i skolan: F-6 och fritidshem.* Gleerups.

Benjamin, H. (1966). *The transsexual phenomenon.* Julian.

Berg, M., & Wickman, J. (2010). *Queer*. Liber.

Bergenheim, Å., & Lennerhed, L. (1997). I Å. Bergenheim & L. Lennerhed (Red.), *Seklernas sex: bidrag till sexualitetens historia* (s. 7–21). Carlsson.

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Licentiatuppsats, Lunds universitet].

Bergström, H., Westberg Broström, A., & Hulth, M. (2022). Samtycke, känslor och möjligheter att agera: barnsyn och barns aktörskap i sexualbrottsförebyggande litteratur för förskoleåldern. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, *40*(4). https://doi.org/10.23865/barn.v40.5108

Bishop, M. D., Mallory, A. B., Gessner, M., Frost, D. M., & Russell, S. T. (2021). School-based sexuality education experiences across three generations of sexual minority people. *The Journal of Sex Research, 58*(5), 648–658. https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1767024

Biström, E. (2022). Action competence for sustainable sexuality: an analysis of Swedish lower secondary level textbooks in biology and religious education. *Sex Education*, *22*(5), 538–551. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966408

Björkman, L., & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.

Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *7*, 179–195. https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314

Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Blom, B., & Morén, S. (2015). *Teori för socialt arbete.* Studentlitteratur.

Boëthius, C. G. (1985). Sex education in Swedish schools: the facts and the fiction. *Family Planning Perspectives*, *17*(6), 276–279. https://doi.org/10.2307/2135318

Bolander, E. (2009). *Risk och bejakande: sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV.* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Bolander, E. (2015). The condom works in all situations? Paradoxical messages in mainstream sex education in Sweden. *Sex Education, 15*(3), 289–302. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1010075

Bolander, E. (2024). Norm-Critical Pedagogy in Sweden. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave Encyclopedia of Sexuality Education* (s. 1–7). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-95352-2

Boler, M. (2004). All Speech is Not Free: The Ethics of "Affirmative Action Pedagogy". *Counterpoints*, *240*, 3–13. https://www.jstor.org/stable/42978376

Bradford, N. J., DeWitt, J., Decker, J., Berg, D. R., Spencer, K. G., & Ross, M. W. (2018). Sex education and transgender youth: 'Trust means material by and for queer and trans people'. *Sex Education*, *19*(1), 84–98. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1478808

Branfman, J., & Ekberg Stiritz, S. (2012). Teaching men's anal pleasure: Challenging gender norms with "Prostage" education. *American Journal of Sexuality Education*, *7*(4), 404–428. https://doi.org/10.1080/15546128.2012.740951

Bredström, A., & Bolander, E. (2019). Beyond cultural racism. Challenges for an anti-racist sexual education for youth. I P. Aggleton, R. Cover, D. Leahy, D. Marshall, & M. L. Rasmussen (Red.), *Youth, sexuality and sexual citizenship* (s. 71–85). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351214742

Bredström, A., Bolander, E., & Bengtsson, J. (2018). Norm-Critical Sex Education in Sweden: Tensions within a Progressive Approach. I S. Lamb & J. Gilbert (Red.), *The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence* (Cambridge Handbooks in Psychology, s. 537–558). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108116121.028

Bremer, S. (2006). Granskad identitet: Två ts-män berättar om deras möte med vården. *Lambda nordica*, *11*(4), 25–47. https://www.lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/210/205

Bremer, S. (2011). *Kroppslinjer: kön, transsexualism och kropp i berättelser om könskorrigering.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Britzman, D. P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, *45*(2), 151–165. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring.* (s. 27–55). Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 41–72). Studentlitteratur.

Bromseth, J., & Darj, F. (red.). (2010) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring.* Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Bromseth, J., & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 43–57). Nationella sekretariatet för genusforskning. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167188/FULLTEXT03.pdf

Brottsbalk (SFS 1962:700). Justitiedepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700_sfs-1962-700/#K16.

Brown, M., McCann, E., Truesdale, M., Linden, M., & Marsh, L. (2020). The design, content and delivery of relationship and sexuality education programmes for people with intellectual disabilities: A systematic review of the international evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(20), 7568. https://doi.org/10.3390/ijerph17207568

Bryson, M., & Castell, S. d. (1993). *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect.* Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation *18*(3): 285–305. https://doi.org/10.2307/1495388

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Bäck, E. A., Lindqvist, A., & Gustafsson Sendén, M. (2018). *Hen. Bakgrund, attityder och användande.* Psykologiska rapporter från Lund, *8*(1). https://www.psy.lu.se/sites/psy.lu.se/files/plr_1801.pdf

Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Campbell, M., Löfgren-Mårtenson, C., & Martino, A. S. (2020). Cripping sex education. *Sex Education*, *20*(4), 361-365. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749470

Carlström, C., & Andersson, C. (2019). Living outside protocol: Polyamorous orientations, bodies, and queer temporalities. *Sexuality & Culture, 23*(4), 1315–1331. https://doi.org/10.1007/s12119-019-09621-7

Ceder, S. (2010). *På väg mot en ny sex-och samlevnadsundervisning–med utgångspunkt i en queerpedagogisk teoriutveckling.* [Magisteruppsats, Malmö högskola]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1498007/FULLTEXT01.pdf

Ceder, S., Gunnarsson, K., Planting-Bergloo, S., Öhman, L. & Orlander, A.A. (2021). *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan.* Studentlitteratur.

Centerwall, E. (1995). *"Kärlek känns! förstår du": samtal om sexualitet och samlevnad i skolan: ett referensmaterial från Skolverket*. Statens skolverk.

Centerwall, E. (2005). Med moralen som styrmedel – historiska perspektiv på sexualupplysning. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s. 25–34). Liber. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c0f4/1553966738468/pdf2081%20.pdf

Chiland, C. (2003). *Transsexualism: illusion and reality.* Wesleyan University Press.

Cinthio, H. (2015). "You go home and tell that to my dad!" Conflicting Claims and Understandings on Hymen and Virginity. *Sexuality & Culture*, *19*(1), 172–189. https://doi.org/10.1007/s12119-014-9253-2

Clonan-Roy, K., Goncy, E. A., Naser, S. C., Fuller, K. A., DeBoard, A., Williams, A., & Hall, A. (2021). Preserving Abstinence and Preventing Rape: How Sex Education Textbooks Contribute to Rape Culture. *Archives of Sexual Behavior*, *50*(1), 231–245. https://doi.org/10.1007/s10508-020-01816-6

Cohen, S. S., Duarte, B. J., & Ross, J. (2023). Finding Home in a Hopeless Place: Schools as Sites of Heteronormativity. *Equity & Excellence in Education*, *56*(1–2), 100–113. https://doi.org/10.1080/10665684.2022.2158394

Coy, M., Kelly, L., Vera-Gray, F., Garner, M., & Kanyeredzi, A. (2016). From 'no means no' to 'an enthusiastic yes': Changing the discourse on sexual consent through sex and relationships education. I V. Sundaram & H. Sauntson (Red.), *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (s. 84–99). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137500229_6

Crespo Lopes, J., & Liljefors Persson, B. (2023). Young People Developing Their Identity Perception and Values: How Can School Support Such a Process by Bringing in Controversial Issues? *Societies*, *13*(12), 260. https://doi.org/10.3390/soc13120260

Dahlén, S. (2008). *Praktika för klitorissex*. RFSU.

Danermark, B. (2003). *Att förklara samhället.* Studentlitteratur.

Davies, A. W. J., Bryan, M. K., Martin, T., Shay, B., Akers, T., Soud, R., Balter, A.-S., O'Leary, S., & Neustifter, R. (2023). Dismantling barriers to access: The necessity of cripping sexuality education in Canadian schools. *Canadian Journal of Human Sexuality*, *32*(1), 1–19. https://doi.org/10.3138/cjhs.2022-0031

DeGue, S., Simon, T. R., Basile, K. C., Yee, S. L., Lang, K., & Spivak, H. (2012). Moving forward by looking back: Reflecting on a decade of CDC's work in sexual violence prevention, 2000–2010. *Journal of Women's Health, 21*(12), 1211–1218. https://doi.org/10.1089/jwh.2012.3973

Denford, S., Abraham, C., Campbell, R., & Busse, H. (2017). A comprehensive review of reviews of school-based interventions to improve sexual-health. *Health Psychology Review*, *11*(1), 33–52. https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1240625

DePalma, R., & Francis, D. A. (2014). The Gendered Nature of South African Teachers' Discourse on Sex Education. *Health Education Research*, *29*(4), 624–632. https://doi.org/10.1093/her/cyt117

Diamond, L. M. (2020). Gender Fluidity and Nonbinary Gender Identities Among Children and Adolescents. *Child Development Perspectives*, *14*(2), 110–115. https://doi.org/10.1111/cdep.12366

Diskrimineringsutredningen. (2001). *Ett effektivt diskrimineringsförbud – Om olaga diskriminering och begreppen ras och sexuell läggning* (SOU 2001:39). Fritzes. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2001/01/sou-200139-/

Ecklesiastikdepartementet. (1944). *Förslag till handledning i sexualundervisning för lärare i folkskolor* (SOU 1944:41). Ivar Hæggströms Boktryckeri A. B. https://weburn.kb.se/metadata/735/SOU_1428735.htm

Edenheim, S. (2005). *Begärets lagar: moderna statliga utredningar och heteronormativitetens genealogi.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Einarsson, A., & Cedervall, S. (2024). "När allt kan diskuteras kan det gå fel": Värderingsövningar – en komplex metod i värdegrundsarbete. *Educare*, (2), 107–133. https://doi.org/10.24834/educare.2024.2.986

Eldén, Sara (2020). *Forskningsetik: vägval i samhällsvetenskapliga studier.* Studentlitteratur.

Elgán, E. (1997). När sex blev politik. I Å. Bergenheim & L. Lennerhed (Red.), *Seklernas sex: bidrag till sexualitetens historia* (s. 219–231). Carlsson.

Elia, J. P., & Eliason, M. J. (2010a). Dangerous omissions: Abstinence-only-until-marriage school-based sexuality education and the betrayal of LGBTQ youth. *American Journal of Sexuality Education*, *5*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/15546121003748848

Elia, J. P., & Eliason, M. (2010b). Discourses of Exclusion: Sexuality Education's Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, *7*(1), 29–48. https://doi.org/10.1080/19361650903507791

Emens, E. F. (2014). Compulsory Sexuality. *Stanford Law Review*, *66*(2), 303–386. https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/stflr66&div=12

Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension.* Daidalos.

Epps, B., Markowski, M., & Cleaver, K. (2023). A Rapid Review and Narrative Synthesis of the Consequences of Non-Inclusive Sex Education in UK Schools on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Questioning Young People. *Journal of School Nursing*, *39*(1), 87–97. https://doi.org/10.1177/10598405211043394

Ericksen, I. H., & Weed, S. E. (2019). Re-Examining the Evidence for School-Based Comprehensive Sex Education: A Global Research Review. *Issues in Law & Medicine*, *34*(2), 161–182. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33950605/

Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Ewing, L. (2021). *Impact of Sex Education on LGBTQ+ Individuals.* [Doktorsavhandling, University of Colorado].

Fields, J., & Copp, M. (2015). Striving for Empathy: Affinities, Alliances and Peer Sexuality Educators. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *15*(2), 188–203. https://doi.org/10.1080/14681811.2014.992065

Fingalsson, R. (2024). The Teaching Body in Sexuality Education – Intersections of Age, Gender, and Sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *24*(5), 737–750. https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2254710

Fingalsson, R., & Junkala, H. (2023). 'Happy Stories' of Swedish Exceptionalism: Reproducing Whiteness in Teaching and Biology Textbooks in Sexuality Education. *Science & Education: Contributions from History, Philosophy and Sociology of Science and Mathematics*, *34*, 129–151.

Folkhälsomyndigheten. (2016). *MSM 2013 En studie om sex, hiv och hälsa bland män som har sex med män i Sverige*. https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/m/msm2013-en-studie-om-sex-hiv-och-halsa-bland-man-som-har-sex-med-man-i-sverige/

Folkhälsomyndigheten. (2019). *Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR) i Sverige 2017 – Resultat från befolkningsundersökningen SRHR2017.* https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/s/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter-i-sverige-2017/?pub=60999

Folkhälsomyndigheten (2020a). *Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter bland unga med intellektuell funktionsnedsättning. En kvalitativ studie om erfarenheter av och reflektioner om sexualitet, relationer och internet*. https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/s/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter-bland-unga-vuxna-med-intellektuell-funktionsnedsattning-/

Folkhälsomyndigheten. (2020b). *Sexuell kommunikation och samtycke.* https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/ebf9772e0e794d1686c7958d205a42fd/sexuell-kommunikation-samtycke.pdf

Folkhälsomyndigheten. (2024). *Hur mår bisexuella? – En kartläggande litteraturöversikt av forskning om livsvillkor, livskvalitet och hälsa bland bisexuella i Norden 2000–2023.* https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/h/hur-mar-bisexuella/

Folkhälsomyndigheten. (2025). *Ungas hälsa, relationer och sexliv – Resultat från UngKAB23.* https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/u/ungas-halsa-relationer-och-sexliv-resultat-fran-ungkab23/?pub=141028

Formby, E., & Donovan, C. (2020). Sex and relationships education for LGBT+ young people: Lessons from UK youth work. *Sexualities*, *23*(7), 1155–1178. https://doi.org/10.1177/1363460719888432

Forum för levande historia, RFSL Ungdom (2011). *Bryt!: ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (3 uppl.). Forum för levande historia. https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/bryt-tredje-upplagan.pdf

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. Pantheon.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stehag Symposion.

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia Bd 1 Viljan att veta* (Ny utg.). Daidalos.

Francis, D. (2016). 'I felt confused; I felt uncomfortable… my hair stood on ends': Understanding How Teachers Negotiate Comfort Zones, Learning Edges and Triggers in the Teaching of Sexuality Education in South Africa. I V. Sundaram & H. Sauntson (Red.), *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (s. 130–145). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137500229_9#citeas

Francis, D. A. (2019). What does the teaching and learning of sexuality education in South African schools reveal about counter-normative sexualities? *Sex Education*, *19*(4), 406–421. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1563535

Fraumeni-McBride, J., & Willoughby, B. J. (2024). Women's Pornography Use Patterns and Sexuality Education in US Public Schools. *Archives of Sexual Behavior*, *53*(9), 3437–3449. https://doi.org/10.1007/s10508-024-02905-6

Frawley, P., & Wilson, N. (2016). Young People with Intellectual Disability Talking About Sexuality Education and Information. *Sexuality & Disability*, *34*(4), 469–484. https://doi.org/10.1007/s11195-016-9460-x

Fridolfsson, A. K., Bolin, Å. C., Jonsson, A., & Reimark, J. (2019). Gymnasieelevers användning av normkritik och naturvetenskap för att granska frågor om sexualitet och kön. *Forskning om undervisning och lärande*, *7*(3), 28–47. https://doi.org/10.61998/forskul.v7i3.27235

Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social origins of human sexuality.* Aldine.

García-Cabeza, B., & Sánchez-Bello, A. (2013). Sex Education Representations in Spanish Combined Biology and Geology Textbooks. *International Journal of Science Education*, *35*(10), 1725–1755. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.795669

Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M. D. P., & Eslava-Schmalbach, J. (2021). Effectiveness of Sex Education Interventions in Adolescents: An Overview. *Comprehensive Child & Adolescent Nursing*, *44*(1), 15–48. https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251

Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, *22*, 215–222. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002

Gilbert, J. (2018). Contesting Consent in Sex Education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *18*(3), 268–279. https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1393407

Gilbey, D., Perry, Y., Lin, A., & Ohan, J. (2022). "Shame, Doubt and Sadness": A Qualitative Investigation of the Experience of Self-Stigma in Adolescents with Diverse Sexual Orientations. *Youth*, *2*(3), 352–365. https://doi.org/10.3390/youth2030026

Glynos, J., & Howarth, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory.* Routledge.

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*, *68*(1), 13–27. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Goldstein, A. (2020). Beyond porn literacy: drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education, 20*(1), 59–74. https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621826

Gunnarsson, K., & Ceder, S. (2023). Cutting facts and values together-apart: An agential realist exploration of Swedish sexuality education. *Sex Education*, *24*(6), 853–867. https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2253436

Gunnarsson, K., Ceder, S., & Bengtsson, J. (2025). Tema: Sexualitet, samtycke och relationer. *Utbildning & Demokrati*, *33*(2), 3–13. https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2304

Gupta, K. (2015). Compulsory sexuality: Evaluating an emerging concept. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *41*(1), 131-154. https://doi.org/10.1086/681774

Görlich, A., Sørensen, N. U., Odenbring, Y., & Sorbring, E. (2024). Kränkningar riskerar att bli normaliserade. *Skolhälsan*, 34–35.

Haley, S. G., Tordoff, D. M., Kantor, A. Z., Crouch, J. M., & Ahrens, K. R. (2019). Sex education for transgender and non-binary youth: Previous experiences and recommended content. *Journal of Sexual Medicine*, *16*(11), 1834–1848. https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.08.009

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies,* 14(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hargons, C. N., Dogan, J., Malone, N., Thorpe, S., Mosley, D. V., & Stevens-Watkins, D. (2021). Balancing the sexology scales: a content analysis of Black women's sexuality research. *Culture, Health & Sexuality*, *23*(9), 1287–1301. https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1776399

Hast, Y. L., & Danielsson, A. (2016). "I normala fall gillar tjejer killukt": Naturkunskapens sexualitets-och relationsundervisning analyserad ur ett heteronormativitetsperspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, *12*(1), 21–35. https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:849022/FULLTEXT01.pdf

Heels, S. W. (2019). The Impact of Abstinence-Only Sex Education Programs in the United States on Adolescent Sexual Outcomes. *Perspectives (University of New Hampshire)*, *11*(1), 1–18. https://scholars.unh.edu/perspectives/vol11/iss1/3

Hill, H. (2021). "Normkritisk vaccination" - Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009–2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *26*(2–3), 38–60. https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.05

Hirst, J., Pickles, J., Kenny, M., Beresford, R., & Froggatt, C. (2022). A qualitative exploration of perceptions of anal sex: implications for sex education and sexual health services in England. *Culture, Health & Sexuality*, *25*(2), 241–255. https://doi.org/10.1080/13691058.2022.2037020

Hjorth, E. (2015). *Förtvivlade läsningar [Elektronisk resurs] Litteratur som motstånd och läsning som etik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Hobaica, S., & Kwon, P. (2017). "This is how you hetero:" Sexual minorities in heteronormative sex education. *American Journal of Sexuality Education*, *12*(4), 423–450. https://doi.org/10.1080/15546128.2017.1399491

Hogarth, H., & Ingham, R. (2009). Masturbation among Young Women and Associations with Sexual Health: An Exploratory Study. *The Journal of Sex Research*, *46*(6), 558–567. https://doi.org/10.1080/00224490902878993

Howarth, D. (2000). *Discourse*. Open University Press.

Howarth, D. R. (2013). *Poststructuralism and After Structure, Subjectivity and Power.* Palgrave Macmillan.

Ingham, R. (2013). A well-kept secret: sex education, masturbation, and public health. I L. Allen, M. L. Rasmussen & K. Quinlivan (Red.), *The politics of pleasure in sexuality education* (s. 57–77). Routledge.

Jarpe-Ratner, E. (2020). How Can We Make LGBTQ+-Inclusive Sex Education Programmes Truly Inclusive? A Case Study of Chicago Public Schools' Policy and Curriculum. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, *20*(3), 283–299. https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1650335

Jodal, E. B., Lindblad, S., & Runesdotter, C. (2020). *Läroplansteori i och om lärarutbildning* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 19). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. http://hdl.handle.net/2077/65073

Johansson, M. (2014). *I moderskapets skugga: Berättelser om normativa ideal och alternativa praktiker.* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare-Vetenskapliga Skrifter*, (1), 7–29. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1397894/FULLTEXT01.pd

Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L., & Mitchell, A. (2016). School Experiences of Transgender and Gender Diverse Students in Australia. *Sex Education*, *16*(2), 156–171. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678

Junkala, H. (2023). *Balansakter-kroppar, sexualiteter och det oväntade: kritiska och didaktiska perspektiv på sexualundervisning inom biologiämnet.* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Junkala, H., Berge, M., & Silfver, E. (2022). Diversity in Sex and Relationship Education -- Limitations and Possibilities in Swedish Biology Textbooks. *Sex Education*, *22*(5), 521–537. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966407

Justitiedepartementet. (1968) *Intersexuellas könstillhörighet. Förslag till lag om fastställande av könsidentitet i vissa fall* (SOU 1968:28). Esselte. https://lagen.nu/sou/1968:28?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded

Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen.* Studentlitteratur.

Kedzior, S. G. E., Rumbold, A. R., Lassi, Z. S., Moore, V. M., Manning, N., & Calabretto, H. (2024). 'It's complicated': young people's views on the complexity of asking for consent and the role for sex and relationships education. *Sex Education*. *25*(2), 273–289. https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2317330

Kerr, D., & Huddleston, T. (2021). *Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: Training pack for teachers*. Council of Europe.

Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the "C" in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, *21*(2), 133–147. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435

Kim, E. (2011). Asexuality in disability narratives. *Sexualities*, *14*(4), 479–493. https://doi.org/10.1177/1363460711406463

Kirby, D. B., Laris, B. A., & Rolleri, L. A. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health*, *40*(3), 206–217. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.143

Knöfel Magnusson, A. (2011). *Slidkransen: frågor och svar om myter kring mödom och oskuld*. RFSU.

Kontula, O., & Miettinen, A. (2016). Determinants of female sexual orgasms. *Socioaffective Neuroscience & Psychology*, *6*(1). https://doi.org/10.3402/snp.v6.31624

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational research*, *70*(1), 25–53. https://doi.org/10.3102/00346543070001025

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. RoutledgeFalmer.

Kühle-Hansen, S., & Øverland, S. (26 april 2011). Nok sex. *Dagbladet*. http://www.dagbladet.no/2011/04/26/kultur/debatt/kronikk/sex/samleie/16310472/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Studentlitteratur.

Könstillhörighetsutredningen. (2007). *Ändrad könstillhörighet: förslag till ny lag: betänkande* (SOU 2007:16). Fritze. https://www.regeringen.se/contentassets/91e0da19bf2042b0b07bf99baef66ec7/andrad-konstillhorighet---forslag-till-ny-lag-sou-200716/

Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics* (2 uppl.). Verso.

Laclau, E., & Zac, L. (1994). Minding the Gap: The Subject of Politics. I E. Laclau (Red.), *The making of political identities* (s. 11–39). Verso.

Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Carrera-Fernández, M. V., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Sex education in the spotlight: what is working? Systematic review. *International journal of environmental research and public health, 18*(5), 2555. https://doi.org/10.3390/ijerph18052555

Langmann, E., & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *21*(1–2), 79–100. https://conferences.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1425

Lagen om fastställande av könsidentitet i vissa fall (SFS 1972:119) Socialdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1972119-om-faststallande-av_sfs-1972-119/

Lee, D. M., Nazroo, J., O'Connor, D. B., Blake, M., & Pendleton, N. (2016). Sexual Health and Well-being Among Older Men and Women in England: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Archives of Sexual Behavior*, *45*(1), 133–144. https://doi.org/10.1007/s10508-014-0465-1

Lennerhed, L. (2002). *Sex i folkhemmet: RFSUs tidiga historia.* Gidlund.

Levin, H. (1997). Från nymalthusianism till folkhälsa: sexualdebatt och socialpolitik 1880–1936. I Å. Bergenheim & L. Lennerhed (Red.), *Seklernas sex: bidrag till sexualitetens historia* (s. 204–218). Carlsson.

Liljefors Persson, B. (2023). Undervisning om religion för ett demokratiskt och hållbart samhälle: om ämneslitteracitet och existentiella frågor. I D. Augustsson, C. Carlström, E. Hall & B. Liljefors Persson (Red.), *Religion och samhällsförändring: aktuella perspektiv i religionsvetenskaplig forskning* (s. 125–146). Liber.

Liljequist, J. (1997) Staten och sodomiten. I Å. Bergenheim & L. Lennerhed (Red.), *Seklernas sex: bidrag till sexualitetens historia* (s. 94–112). Carlsson.

Lilliedahl, J. (2020). Läroplansteori i svensk lärarutbildning: En semantiskt orienterad läroplansanalys. I E.-B. Jodal, S. Lindblad, & C. Runesdotter (Red.), *Läroplansteori i och om lärarutbildning: Rapport från den sjunde Nordiska läroplansteoretiska konferensen* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr. 19, s. 151–162). https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107138489/L_roplansteori_i_och_om_l_rarutbildning_RIPS_rapport_nr_19.pdf

Lindgren, A. L., & Backman Prytz, S. (2021). Staten, skolan och sexuallivet: En skolsexualpolitik tar form och sexualpolitiken skolifieras. I J. Landahl, D. Sjögren & J. Westberg (Red.), *Skolans kriser: historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (s. 83–107). Nordic Academic Press.

Lindgren, A. L., & Backman Prytz, S. (2022). History of state school sex education in Sweden (20th and early 21st centuries). I M. L. Rasmussen (red.), *The Palgrave encyclopedia of sexuality education* (s. 1–9). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95352-2_31-2

Lindstedt Cronberg, M. (1997). *Synd och skam: ogifta mödrar på svensk landsbygd 1680–1880.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Lundberg, T. (2017). *Knowing bodies: Making sense of Intersex/DSD a decade post-consensus.* [Doktorsavhandling, Oslo universitet].

Lundberg, T., Roen, K., Kraft, C., & Hegarty, P. (2021). How Young People Talk about Their Variations in Sex Characteristics: Making the Topic of Intersex Talkable via Sex Education. *Sex Education*, *21*(5), 552–567. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1911796

Lundin, M. (2011). Building a Framework to Study the Hetero Norm in Praxis. *International Journal of Educational Research*, *50*(5–6), 301–306. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.10.002

Lundin, M. (2014). Inviting Queer Ideas into the Science Classroom: Studying Sexuality Education from a Queer Perspective. *Cultural Studies of Science Education*, *9*(2), 377–391. https://doi.org/10.1007/s11422-013-9564-x

Lundin, M. (2024). Från strategisk anpassning till institutionell allians: En studie om HBTQ-lärares upplevelser av tillhörighet och exkludering i skolan. *Utbildning & Demokrati*, *33*(2), 155–173. https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2313

Lukkerz, J. (2014). *En tom arena: gymnasiesärskole- och habiliteringspersonalens perspektiv på sex- och samlevnadsundervisning.* [Licentiatuppsats, Malmö högskola].

Lukkerz, J. (2023). *Sex på rätt sätt: Unga, sexualitet och svensk samtida sexualsyn.* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Lykke, N. (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.

Löfgren-Mårtenson, L. (2012a). ”Hip to be crip?”: Om cripteori, sexualitet och personer med intellektuell funktionsnedsättning. *Lambda nordica*, *17*(1–2), 53–76. https://doi.org/10.34041/ln.v17.647

Löfgren-Mårtenson, L. (2012b). “I want to do it right!” A pilot study of Swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, *30*, 209–225. https://doi.org/10.1007/s11195-011-9239-z

Löfgren-Mårtenson, L. (2013). “Hip to be crip?” About crip theory, sexuality and people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, *31*, 413–424. https://doi.org/10.1007/s11195-013-9287-7

Mahar, E. A., Mintz, L. B., & Akers, B. M. (2020). Orgasm Equality: Scientific Findings and Societal Implications. *Current Sexual Health Reports*, *12*(1), 24–32. https://doi.org/10.1007/s11930-020-00237-9

Martin, K. A., & Bobier, L. (2017). Preschool sexuality education?!. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 243–259). Palgrave Macmillan.

Martinsson, L. & Reimers, E. (Red.). (2020). *Skola i normer*. Gleerup.

Massicotte, L. M. (2023). Implementing anti-racist strategies in the evidence-based sexuality education classroom. *American Journal of Sexuality Education*, *18*(1), 149–169. https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2076758

Mata, D., Korpak, A. K., Sorensen, B. L., Dodge, B., Mustanski, B., & Feinstein, B. A. (2022). A mixed methods study of sexuality education experiences and preferences among bisexual, pansexual, and queer (bi+) male youth. *Sexuality Research and Social Policy*, *19*(2), 806–821. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00593-8

Mayo, C. (2011). Sexuality Education Policy and the Educative Potentials of Risk and Rights. *Policy Futures in Education*, *9*(3), 406–415. https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.3.406

McBride, K. R., & Fortenberry, J. D. (2010). Heterosexual Anal Sexuality and Anal Sex Behaviors: A Review. *The Journal of Sex Research*, *47*(2/3), 123–136. https://doi.org/10.1080/00224490903402538

McGeeney, E. (2017). Possibilities for pleasure: A creative approach to including pleasure in sexuality education. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 571–589). Palgrave Macmillan.

McNeill, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, *16*(7), 826–846. https://doi.org/10.1177/1363460713497216

Michielsen, K., & Brockschmidt, L. (2021). Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: a scoping review. *Sex Education*, *21*(6), 674–692. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1851181

Miskinzod, D. (2023). Beyond Eurocentrism: Lack of Social Justice and Non-Western Perspectives in Sexuality Education Classes. *Sex Education*, *23*(4), 478–489. https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2050689

Muhrman, K. (Red.). (2020). *Ämnesdidaktik vid Linköpings universitet* (Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 12). Linköping University Electronic Press. https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1416217/FULLTEXT01.pdf

Muscari, E., Littleton, H., & Cunnane, L. (2023). Emerging Adults' Perceptions of School-Based Sex Education on Consent, Sexual Assault, and Intimate Partner Violence. *Sex Education*, *23*(6), 692–708. https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2114074

Naser, S. C., Clonan-Roy, K., Fuller, K. A., Goncy, E. A., & Wolf, N. (2022). Exploring the Experiences and Responses of LGBTQ+ Adolescents to School-Based Sexuality Education. *Psychology in the Schools*, *59*(1), 34–50. https://doi.org/10.1002/pits.22471

Niineste, R. (2022). A Phenomenological Look at the Orgasm Gap. *Open Philosophy*, *5*(1), 424–436. https://doi.org/10.1515/opphil-2022-0204

Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Égalité.

Noar, S. M., & Morokoff, P. J. (2002). The Relationship Between Masculinity Ideology, Condom Attitudes, and Condom Use Stage of Change: A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Men's Health, 1*(1), 43–58. https://doi.org/10.3149/jmh.0101.43

Nordmark, J., & Bolander, E. (2025). Vem är den goda läraren? *Utbildning & Demokrati*, *33*(2), 15–40. https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2305

Norrhem, S., Rydström, J., & Markusson Winkvist, H. (2008). *Undantagsmänniskor: en svensk HBTQ-historia med utblickar i världen.* Studentlitteratur.

Odenbring, Y. (2021). Trapped Between: 'Coming Out' and Forced to Stay Closeted: Bisexuality, Secondary Schooling and Social Justice. *Journal of Bisexuality*, *21*(4), 446–464. https://doi.org/10.1080/15299716.2021.1991544

Odenbring, Y. (2022). Standing alone: sexual minority status and victimisation in a rural lower secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(5), 480–494. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698064

Ollis, D. (2016a). "I Felt Like I Was Watching Porn": The Reality of Preparing Pre-Service Teachers to Teach about Sexual Pleasure. *Sex Education*, *16*(3), 308–323. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1075382

Ollis, D. (2016b). The challenges, contradictions and possibilities of teaching about pornography in sex and relationships education (SRE): The Australian context. I V. Sundaram & H. Sauntson (Red.), *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (s. 48–67). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137500229_4

Ollis, D., Coll, L., & Harrison, L. (2019). Negotiating Sexuality Education with Young People: Ethical Pitfalls and Provocations. *American Journal of Sexuality Education*, *14*(2), 186–202. https://doi.org/10.1080/15546128.2018.1548317

Olsson, H. (2006). *Praktika för analsex*. RFSU.

Orlander, A. A. (2014). "What if We Were in a Test Tube?" Students' Gendered Meaning Making during a Biology Lesson about the Basic Facts of the Human Genitals. *Cultural Studies of Science Education*, *9*(2), 409–431. https://doi.org/10.1007/s11422-012-9430-2

Orlander, A. A. (2016). "So, What Do Men and Women Want? Is It Any Different from What Animals Want?" Sex Education in an Upper Secondary School. *Research in Science Education*, *46*(6), 811–829. https://doi.org/10.1007/s11165-015-9481-y

Orlander, A. A. (2021). Undervisning om och med normer. I S. Ceder, K. Gunnarsson, S. Planting-Bergloo, L.Öhman & A.A. Orlander (Red.), *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan* (s. 101–114). Studentlitteratur.

Orlander, A. A., Todd, S., & Wickman, P. O. (2015). Becoming a woman and a man in secondary school practice. *Nordic Studies in Education*, *35*(3–4), 233–250. https://www.scup.com/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-06

O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods*. (2 uppl.). Routledge.

Ottemo, A. (2015). *Kön, kropp, begär och teknik: passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Owis, Y. (2019). Educate, not titillate: LGBTQ+ issues in sex education. *The MT Review,* (2). https://mtrj.library.utoronto.ca/index.php/mtrj/article/view/32374

Palm, L. (2021). *"Ibland du känner skäms att fråga sådana saker": En kvalitativ studie i nyanlända tjejers syn på skolans undervisning kring oskuldsnormer.* [Masteruppsats i sexologi, Malmö universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1524950/FULLTEXT01.pdf

Paulauskaite, L., Rivas, C., Paris, A., & Totsika, V. (2022). A systematic review of relationships and sex education outcomes for students with intellectual disability reported in the international literature. *Journal of Intellectual Disability Research*, *66*(7), 577–616. https://doi.org/10.1111/jir.12952

Planting-Bergloo, S. (2023). *Becomings of Swedish secondary sexuality education: Enactments in natural science subjects and interdisciplinary teaching about pornography.* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Planting-Bergloo, S., Arvola Orlander, A., & Jakobson, B. (2023). Oskuld: Swedish upper secondary student conversations on virginity. *Sex Education*, *23*(4), 393–408. https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2040012

Planting-Bergloo, S., & Arvola Orlander, A. (2024). Challenging 'the elephant in the room': the becomings of pornography education in Swedish secondary school. *Sex Education*, *24*(1), 16–30. https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2137487

Planting-Bergloo, S., & Orlander, A.A. (2024). How Materialities and Space-Time Travellings in Class Can Breathe New Life into Swedish Secondary School Natural Science Sexuality Education. *Cultural Studies of Science Education*, *19*(2–3), 481–498. https://doi.org/10.1007/s11422-024-10227-1

Planting-Bergloo, S., Orlander, A. A., & Jakobson, B. (2022). The production of contraceptive cyborgs in Swedish upper secondary sexuality education. *Cultural Studies of Science Education*, *17*(2), 541–556. https://doi.org/10.1007/s11422-021-10086-0

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Sage.

Pound, P., Langford, R., & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open*, *6*(9). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011329

Rasmussen, M. L., Burke, K. J., & Greteman, A. J. (2022). Secularisms, sexualities and theology. *Sex Education*, *22*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1945334

Regeringskansliet. (2020). Bättre sexualundervisning för unga. Hämtad 15 november 2023 från https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/09/battre-sexualundervisning-for-unga/.

Reimers, E. (2020). Avsexualiserad heteronormativitet? I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer*, (s. 83–114). Gleerups.

Renold, E. (2000). "Coming Out": Gender, (Hetero)Sexuality and the Primary School. *Gender and Education*, *12*(3), 309–326. https://doi.org/10.1080/713668299

RFSL. (2023). Kongressens uttalande kring ett tredje juridiskt kön. Hämtad 5 oktober 2023 från: https://www.rfsl.se/aktuellt/kongressens-uttalande-kring-ett-tredje-juridiskt-kon/.

RFSL. (2024). Begreppsordlista. Hämtad den 16 januari 2024 från: https://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/.

RFSL. (2025a). Kort om RFSL. Hämtad den 6 januari 2025 från: https://www.rfsl.se/om-oss/kort-om-rfsl/.

RFSL. (2025b). Historia. Hämtad den 24 mars 2025 från: https://www.rfsl.se/om-oss/organisation/historia/.

RFSL. (2025c). Om intersex. Hämtad den 24 mars 2025 från: https://www.rfsl.se/verksamhet/intersex/omintersex/.

RFSU. (2025a). Det här är RFSU. Hämtad den 24 februari 2025 från: https://www.rfsu.se/om-rfsu/om-oss/var-organisation/.

RFSU. (2025b). Our organisation. Hämtad den 24 mars 2025 från: https://www.rfsu.se/en/this-is-rfsu/in-english/about/organisation/.

Richmond, K. P., Levand, M. A., & Peterson, Z. D. (2023). Sexual Consent Is More Than a Simple Yes or No: Ways to Promote Positive Sexual Consent Attitudes and Behaviors. I W. J. Taverner (Red.), *Sex education research: a look between the sheets* (s. 164–174). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003189787-16

Richmond, K. P., & Peterson, Z. D. (2020). Perceived sex education and its association with consent attitudes, intentions, and communication. *American Journal of Sexuality Education*, *15*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1669512

Robinson, K. H., & Davies, C. (2017). Sexuality education in early childhood. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 217–242). Palgrave Macmillan.

Roien, L. A., Graugaard, C., & Simovska, V. (2018). The research landscape of school-based sexuality education: Systematic mapping of the literature. *Health Education*, *118*(2), 159–170. https://doi.org/10.1108/HE-05-2017-0030

Roien, L. A., Graugaard, C., & Simovska, V. (2022). From Deviance to Diversity: Discourses and Problematisations in Fifty Years of Sexuality Education in Denmark. *Sex Education*, *22*(1), 68–83. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1884060

Rosenbeck, B. (1997). Sandheden om kønnet. I Å. Bergenheim & L. Lennerhed (Red.), *Seklernas sex: bidrag till sexualitetens historia* (s. 39–53). Carlsson.

Rubin, J. D., Conley, T. D., Klein, V., Liu, J., Lehane, C. M., & Dammeyer, J. (2019). A cross-national examination of sexual desire: The roles of 'gendered cultural scripts' and 'sexual pleasure' in predicting heterosexual women's desire for sex. *Personality and Individual Differences*, *151*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.07.012

Ryan, C. L. (2015). Kissing brides and loving hot vampires: children's construction and perpetuation of heteronormativity in elementary school classrooms. *Sex Education*, *16*(1), 77–90. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1052874

Rydström, J. (2011). *Odd couples: A history of gay marriage in Scandinavia*. Amsterdam University Press.

Røthing, Å. (2008). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education*, *20*(3), 253–266. https://doi.org/10.1080/09540250802000405

Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching & Teacher Education*, *67*, 143–151. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.005

Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2010). Homotolerance and Heterosexuality as Norwegian Values. *Journal of LGBT Youth*, *7*(2), 147–166. https://doi.org/10.1080/19361651003799932

Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2011). *Sex och samlevnad: perspektiv på undervisning*. Studentlitteratur.

Sanders, C., Usipuik, M., Crawford, L., Koopmans, E., Todd, N., & Jones, T. (2021). What mental health supports do people with intersex variations want, and when? Person-centred trauma-informed lifecycle care. *Psychology of Sexualities Review*, *12*(1), 5–19. https://doi.org/10.53841/bpssex.2021.12.1.5

Sandström, B. (1995). *Ungdomssexualitet som undervisningsämne och forskningsområde.* Hälsohögskolan.

Sandström, B. (2001). *Den välplanerade sexualiteten: Frihet och kontroll i 1970-talets svenska sexualpolitik*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Santos-Iglesias, P., Byers, E. S., & Moglia, R. (2016). Sexual well-being of older men and women. *Canadian Journal of Human Sexuality*, *25*(2), 86–98 https://doi.org/10.3138/cjhs.252-A4

SaraClaes. (2023). SaraClaes hemsida. Hämtad 6 oktober 2023 från: https://www.saraclaes.se/.

Schindele, A. C., Areskoug Josefsson, K., & Lindroth, M. (2022). Analysing intersecting social resources in young people's ability to suggest safer sex - results from a national population-based survey in Sweden. *BMC Public Health*, *22*(1), 1285. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13672-1

Schindele, A. C., Källberg, H., Josefsson, K. A., & Lindroth, M. (2023). Perceived knowledge gained from school-based sexuality education–results from a national population-based survey among young people in Sweden. *Sexual Health*. 20, 566–576. https://doi.org/10.1071/SH23093

Schmitt, I. (2010). Do you have a boyfriend? Feeling queer in youth and education research. *Lambda Nordica, 15*(3–4), 15–39. https://www.lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/290

Schmitt, I. (2014). Normkritiska pedagogiker, lagstiftad antidiskriminering och maktanalys. I A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 285–302). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet. https://lup.lub.lu.se/search/files/5935424/4437905.pdf

Schneider, M., & Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration. *Trauma, Violence & Abuse*, *21*(3), 439–455. https://doi.org/10.1177/1524838018772855

Scott, Pia (2011). Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria* (s. 325 – 340). Studentlitteratur.

Shackleton, N., Jamal, F., Viner, R. M., Dickson, K., Patton, G., & Bonell, C. (2016). School-Based Interventions Going Beyond Health Education to Promote Adolescent Health: Systematic Review of Reviews. *Journal of Adolescent Health*, *58*(4), 382–396. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.12.017

Sherlock, L. (2012). Sociopolitical influences on sexuality education in Sweden and Ireland. *Sex Education*, *12*(4), 383–396. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.686882

Shlasko, G. D. (2005). Queer (v.) pedagogy. *Equity and Excellence in Education*, *38*(2), 123–134. https://doi.org/10.1080/10665680590935098

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Silow Kallenberg, K. (2016). *Gränsland: svensk ungdomsvård mellan vård och straff*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

Skolinspektionen. (2018). Sex- och samlevnadsundervisning. Diarienummer 2016:11445 https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporterstatistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/

Skollag (SFS, 2010:800) Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/.

Skolverket. (2000a). Biologi (ej gällande). Hämtad 6 januari 2025 från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DBI2000GR%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa87a3

Skolverket. (2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999: [skolors arbete mot mobbning och annan kränkande behandling : sex- och samlevnadsundervisningen : undervisningen om tobak, alkohol och andra droger]*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolan: sexualitet, relationer och jämställdhet i de gymnasiegemensamma ämnena.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2022b). *Så använder du ämnesplanerna.* Skolverket.

Skolverket. (2023a). Ämne – Naturkunskap (kommande 2025-07-01, v.1). Hämtad 22 december 2023 från: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DNATU%26courseCode%3DNATU1A20X%26version%3D1%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_NATU1A20X

Skolverket. (2023b). Inspiration och stöd i arbetet. Hämtad 22 december 2023 från: https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer

Skolverket. (2023c). Det krävs en ökad medvetenhet om möjligheter och risker med värderingsövningar i skolan. Hämtad 28 december 2023 från: https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/det-kravs-en-okad-medvetenhet-om-mojligheter-och-risker-med-varderingsovningar-i-skolan

Skolverket. (2025). Sexualitet, samtycke och relationer. Hämtad 6 januari 2025 från: https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer

Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Stockholm: Norstedt.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kihlström.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl..

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl..

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2017). Race, class, gender, and disability in current textbooks. I M. Apple & l. Christian-Smith (Red.), *The politics of the textbook* (s. 78–110). Routledge.

Slominski, K. L. (2021). *Teaching moral sex: A history of religion and sex education in the United States.* Oxford University Press.

Smart, B. (2002). *Michel Foucault* (rev. uppl.). Routledge.

Socialstyrelsen. (2023). Androgenokänslighetssyndromet. Hämtat 12 april 2023 från; https://www.socialstyrelsen.se/kunskapsstod-och-regler/omraden/sallsynta-halsotillstand/androgenokanslighetssyndromet/

Sperling, J. (2021). Comprehensive Sexual Health Education and Intersex (In)visibility: An Ethnographic Exploration inside a California High School Classroom. *Sex Education*, *21*(5), 584–599. https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1931834

Svensson, A. (2014). Klittra är bästa onaniordet. *Språkbloggen* 14-11-27 Hämtad 20 mars 2024 från: https://spraktidningen.se/sprakbloggen/klittra-ar-basta-onaniordet/

Stoffers, M., Barnes, T. N., Xia, Y., & Jackson, J. (2023). A Scoping Review of School-Based Sexuality Education for Children with Disabilities. *Journal of Special Education*, *57*(2), 94–105. https://doi.org/10.1177/00224669221134532

Sun, W. H., Miu, H. Y. H., Wong, C. K. H., Tucker, J. D., & Wong, W. C. W. (2016). Assessing Participation and Effectiveness of the Peer-Led Approach in Youth Sexual Health Education: Systematic Review and Meta-Analysis in More Developed Countries. *The Journal of Sex Research*, *55*(1), 31–44. https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1247779

Sundaram, V., Maxwell, C., & Ollis, D. (2016). Where does violence against women and girls work fit in? Exploring spaces for challenging violence within a sex-positive framework in schools. I V. Sundaram & H. Sauntson (Red.), *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (s. 68–83). Palgrave Macmillan UK.

Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016). Discursive silences: Critically analysing the presence/absence of sexual diversity in the sex and relationships education guidance for England and Wales. I V. Sundaram & H. Sauntson (Red.), *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (s. 100-114). Palgrave Macmillan UK.

Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive Sex Acts: Pleasure and Politics in Norwegian Sex Education. *Sex Education*, *12*(4), 397–410. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209

Sörensdotter, R. (2012). Heteronormativ sexuell dramaturgi med queera sprickor – Hur kvinnor med vulvasmärtor hanterar sexuell praktik. *Tidskrift för genusvetenskap*, *33*(4), 25–49. https://doi.org/10.55870/tgv.v33i4.3466

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, *24*(7), 1791–1798. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004

Trompeter, S. E., Bettencourt, R., & Barrett-Connor, E. (2012). Sexual Activity and Satisfaction in Healthy Community-dwelling Older Women. *The American Journal of Medicine*, *125*(1), 37–43. https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2011.07.036

USSU. (1974). *Sexual- och samlevnadsundervisning. Betänkande och förslag till lärarhandledning avgivna av Utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet (USSU)* (SOU 1974:59). LiberTryck. https://lagen.nu/sou/1974:59?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded

Utbildningsdepartementet (1994a). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994b). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html

Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik* (3 uppl.). Gleerups Utbildning AB.

Walker, A. M., & Lutmer, A. (2023). Caring, Chemistry, and Orgasms: Components of Great Sexual Experiences. *Sexuality & Culture*, *27*(5), 1735–1756. https://doi.org/10.1007/s12119-023-10087-x

Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D., & Boyle, J. (2020). Teachers' Perspectives of Sexual and Reproductive Health Education in Primary and Secondary Schools: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Sex Education*, *21*(6), 627–644. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013

Wetzel, G. M., & Sanchez, D. T. (2022). Heterosexual Young Adults' Experience With and Perceptions of the Orgasm Gap: A Mixed Methods Approach. *Psychology of Women Quarterly*, *46*(2), 131–146. https://doi.org/10.1177/03616843221076410

WHO. (2023a) Sexual Health. Hämtad 6 januari 2025 från: https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

WHO. (2023b). Comprehensive Sexuality Education. Hämtad 20 december 2023 från: https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education.

Wight, D. (1999). Limits to empowerment-based sex education. *Health Education*, *99*(6), 233–243. https://doi.org/10.1108/09654289910302291

Wilkinson, D. C. (2021). Gender and Sexuality Politics in Post-conflict Northern Ireland: Policing Patriarchy and Heteronormativity Through Relationships and Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, *20*(1), 18–31. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00648-w

Williams, J. (2005). *Understanding Poststructuralism*. Routledge.

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Wood, R., Hirst, J., Wilson, L., & Burns-O'Connell, G. (2019). The Pleasure Imperative? Reflecting on Sexual Pleasure's Inclusion in Sex Education and Sexual Health. *Sex Education*, *19*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1468318

Wurm, M. (2017). Trans. I T. Lundberg, A. Malmquist & M. Wurm (Red.), *HBTQ+: psykologiska perspektiv och bemötande* (s. 137–152). Natur & kultur.

Åklagarmyndigheten. (2025). Sexualbrott. Hämtad 6 januari 2025 från: https://www.aklagare.se/om-brottsligheten/olika-brottstyper/sexualbrott/

Från elevdiskurser till biologibruk
– Sexualundervisning på gymnasiet

Lee Ä. Hildebrand, utbildningsvetare, biolog och legitimerad lärare

I den här avhandlingen undersöks sexualundervisning i skolämnet naturkunskap på gymnasiet. Nio naturkunskapslärares sexualundervisning har observerats och lärarna har även intervjuats om hur de tänker kring sexualundervisningen och sin undervisning. I avhandlingen undersöks vad som räknas respektive inte räknas som kunskaper i sexualundervisningen, vilka möjligheter undervisningens innehåll ger för elever att identifiera sig med den, samt vad sexualundervisningen kan få för konsekvenser.

Avhandlingens resultat visar att undervisning där elever endast förväntas tala utifrån hur de tycker och tänker, det vill säga undervisning baserad på *elevdiskurser*, tenderar att bli begränsad till heteronormativt innehåll och erbjuder inte eleverna nya perspektiv och kunskaper. I kontrast till detta finns undervisning baserad på vetenskap där biologi används för att ge studenterna kunskap om kön och sexualitet – *biologibruk* – något som har potential att nyansera stereotypa bilder av tjejer, killar, heterosexualitet och HBTQI. Vidare visar analysen att undervisning som på ett oproblematiserat sätt baseras på normativa uppfattningar – undervisning *med* normer – riskerar att endast erbjuda heterosexuella elever representationer att identifiera sig med. Men även undervisning *om* normer, som alltså explicit diskuterar normer, kan reproducera begränsade bilder till exempel av vad det innebär att vara HBTQI, något som pekar på den stora utmaning som lärare ställs inför i sexualundervisningen.

Boken riktar sig till forskare, lärare och studenter som vill fördjupa sina vetenskapliga kunskaper om sexualundervisning, men även till den som själv är involverad i sexualundervisning och vill få nya perspektiv på sin professionella praktik.

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

ISBN 978-91-89874-96-1
ISSN 2002-6323

Printed by Media-Tryck, Lund 2025 NORDIC SWAN ECOLABEL 3041 0903