



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

**"DET BORDE VARA LIKA OBLIGATORISKT SOM MATTE"**  
**Tematisk analys av intervjuer med lärare om sexualundervisning**  
**i åk 1–2**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Studieinriktning för klasslärare  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Pedagogik  
Januari 2022  
Julia Laaksonen

Handledare: Professor Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Julia Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel "Det borde vara lika obligatoriskt som matte" – tematisk analys av intervjuer med lärare om sexualundervisning i åk 1–2		
Title "It should be as mandatory as math" – a thematic analysis of interviews with teachers about sexuality education in grades 1–2		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik, klasslärarinriktningen		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Professor Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year Januari 2022	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 80 s. + 4 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Internationella styrdokument (FN, 1989; WHO &amp; BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018) rekommenderar att barn ska få åldersanpassad sexualundervisning, men det är oklart om det här uppfylls i praktiken. Det finns relativt lite forskning om sexualundervisning för yngre elever. Därför är det aktuellt att undersöka hur sexualundervisning för yngre elever genomförs. Den här undersökningen går ut på att beskriva hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2 och att undersöka hur lärare förhåller sig till sexualundervisning för yngre elever. Jag vill uppmärksamma den potential som den finländska läroplanen har gällande sexualundervisning.</p> <p>I studien deltog fem lärare som vid deltagande arbetade som klasslärare i åk 1–2 inom den grundläggande utbildningen i Finland. Data samlades in genom semistrukturerade intervjuer som bandades in, transkriberades och analyserades med tematisk analys.</p> <p>I resultaten framkom det att lärare hade svårt att definiera vad sexualundervisning är och att lärare undervisade sexualundervisning ämnesöverskridande, spontant och ibland också omedvetet. Lärare behöver hjälp att definiera vad sexualundervisning är och vilka teman som ska behandlas. Sexualundervisning borde skrivas in som en självklar del av läroämnet omgivningslära i läroplanen. Det här kan förhoppningsvis sporra lärare att undervisa sexualundervisning. Sexualundervisningen planerades, utvärderades eller utvecklades inte egentligen i någon av skolorna. Det här är ett allvarligt problem som behöver åtgärdas. Lokala planer för sexualundervisning borde skrivas. Lärarna hade generellt positiva attityder till sexualundervisning för yngre elever, men i vissa situationer kunde sexualundervisning upplevas som ett svårt ämne. Flera lärare visade ett intresse för att främja mångfald och likabehandling i sin undervisning. Någon djupare insikt i hur lärare arbetar med normer i sexualundervisning i åk 1–2 lyckades den här studien inte bidra med.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Sexualundervisning, sexualkunskap, sexualfostran, trygghetsfostran, grundskola, lågstadieskola, nybörjarundervisning, seksuaalikasvatus, seksuaaliopetus		
Keywords Sex education, sexual education, sexuality education, primary school, elementary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Julia Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel "Det borde vara lika obligatoriskt som matte" – tematisk analys av intervjuer med lärare om sexualundervisning i åk 1–2		
Title "It should be as mandatory as math" – a thematic analysis of interviews with teachers about sexuality education in grades 1–2		
Oppiaine - Ämne - Subject Education, class teacher education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Professor Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year January 2022	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 80 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>International policy documents (FN (UN), 1989; WHO &amp; BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018) recommend that children should receive age-appropriate sexuality education, but it is unclear whether this is fulfilled in practice. There is relatively little research on sexuality education for younger students. Therefore, it is relevant to research how sexuality education for younger students is delivered. The purpose of this study is to describe how sexuality education is delivered in grades 1-2 in Finland and to examine teachers' attitudes towards sexuality education for younger students. In this study I would like to draw attention to the potential of the Finnish curriculum when it comes to sexuality education.</p> <p>Five teachers, who at the time of the study taught grades 1-2 in Finnish primary schools, participated in this study. Data were collected through semi-structured interviews that were recorded, transcribed, and analysed with thematic analysis.</p> <p>The results found that teachers had difficulties defining sexuality education. Teachers taught sexuality education across subjects, spontaneously and sometimes also unconsciously. Teachers need help defining what sexuality education is and what themes are to be addressed. Sexuality education should be made an evident part of the subject environmental studies in the Finnish curriculum. This can hopefully encourage teachers to teach sexuality education. The sexuality education was not really planned, evaluated, or developed in any of the schools. This is a serious issue that needs to be addressed. Local plans for sexuality education should be written. The teachers had generally positive attitudes towards sexuality education for younger students, but in some situations sexuality education could be perceived as a difficult subject. Several of the teachers showed interest in promoting diversity and equal treatment in their teaching. This study failed in providing any deeper insight into how teachers work with norms in sexuality education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Sexualundervisning, sexualkunskap, sexualfostran, trygghetsfostran, grundskola, lågstadieskola, nybörjarundervisning, seksuaalikasvatus, seksuaaliopetus		
Keywords Sex education, sexual education, sexuality education, primary school, elementary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INLEDNING.....	1
2	CENTRALA BEGREPP .....	3
3	TEORETISK BAKGRUND .....	7
3.1	Sexualundervisningens historia i Finland .....	7
3.2	Barnets sexuella utveckling.....	9
3.3	Attityder .....	12
3.4	Normer .....	16
3.5	Styrdokument .....	22
3.5.1	FN:s konvention om barnets rättigheter .....	22
3.5.2	WAS deklaration om sexuella rättigheter .....	22
3.5.3	WHO och BZgA:s anvisningar om sexualundervisning .....	23
3.5.4	UNESCO:s handbok om sexualundervisning .....	25
3.5.5	THL:s åtgärdsprogram för sexuell- och reproduktiv hälsa.....	26
3.5.6	Läroplanen .....	27
3.6	Läromedel.....	32
3.7	Tidigare forskning om sexualundervisning .....	33
3.7.1	Studier som är gjorda i Norden.....	34
3.7.2	Internationella studier .....	38
4	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	42
5	GENOMFÖRANDE .....	43
5.1	Ansats .....	43
5.2	Sampel .....	43
5.3	Intervju som datainsamlingsmetod.....	43
5.4	Tematisk analys.....	44
5.5	Etiska överväganden .....	45
6	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN .....	47
6.1	Vilka uppfattningar har lärare om sexualundervisning i åk 1–2?.....	47
6.1.1	Osäkerhet kring begreppet sexualundervisning.....	47
6.1.2	Omedveten sexualundervisning .....	49
6.1.3	Rätt ålder?.....	51
6.1.4	Ansvar.....	52
6.1.5	Utvärdering.....	53

6.1.6	Utmaningar.....	54
6.1.7	Trygghet och säkerhet.....	55
6.2	Hur genomförs sexualundervisning i åk 1–2? .....	57
6.2.1	Vilka teman behandlas? .....	57
6.2.2	Hur mycket tid används för sexualundervisning?.....	59
6.2.3	Vilka undervisningsmetoder används? .....	60
6.3	Hurdana kunskaper och färdigheter upplever lärare att de behöver för att undervisa sexualkunskap?.....	62
6.3.1	Utbildning .....	63
6.3.2	Fortbildning .....	63
6.3.3	Tillit.....	63
6.3.4	Lärares ämnes- och språkkunskaper.....	64
6.3.5	Att möta familjer och kollegor .....	65
6.3.6	Ett intresse för sexualundervisning.....	66
6.4	Sammanfattning av resultaten .....	66
7	TILLFÖRLITLIGHET.....	69
8	DISKUSSION .....	72
	KÄLLOR.....	76
	BILAGOR.....	81

# 1 Inledning

Hur man förhåller sig till sexualitet och identitet varierar i världen. Traditionellt har sexualundervisning varit något som undervisas åt ungdomar för att främja sexuell hälsa och förebygga oönskade graviditeter. Synen på sexualundervisning håller på att förändras. Det blir allt vanligare att yngre barn får åldersanpassad sexualundervisning. Idag pratar man om holistisk och omfattande sexualundervisning för att vidga begreppet och poängtera att sexualundervisning kan handla om mycket mer än bara oönskade graviditeter och sexuellt överförbara infektioner.

Me too-rörelsen som växte till ett globalt upprop om sexuella trakasserier och övergrepp i sociala medier år 2017 har lett till förändrade attityder i samhället och ett större fokus på samtycke. I Sverige har detta lett till ny sexualbrottslagstiftning, den så kallade samtyckeslagen som infördes i svensk lagstiftning år 2018 (Sveriges riksdag, 2018). Samtyckeslagen bygger på frivillighet. Om en person har samlag eller utför en jämförbar handling med någon som inte deltar frivilligt kan hen dömas för våldtäkt (Nationellt centrum för kvinnofrid vid Uppsala universitet, u.å.). Det ska inte längre krävas att gärningsmannen har använt sig utav hot, våld, eller utnyttjat ett offers särskilt utsatta situation (Justitiedepartementet, 2018). Skolinspektionen i Sverige fick år 2017 i uppdrag av regeringen att granska sex- och samlevnadsundervisningen i svenska skolor (Skolinspektionen, 2018). Skolinspektionen kunde konstatera att sexualundervisningen har många brister (Skolinspektionen, 2018). Till följd av detta har Sveriges regering beslutat att göra ändringar i läroplanen och byta namn från sex- och samlevnadsundervisning till sexualitet, samtycke och relationer (Utbildningsdepartementet, 2021). Ändringarna tas i bruk höstterminen 2022. (Utbildningsdepartementet, 2021.) Utvecklingen i Sverige väcker många frågor: Hur ordnas sexualundervisningen i Finland? Finns det ett behov att utveckla den finländska läroplanen?

Sexualundervisning för yngre elever är ett utforskat område inom pedagogisk forskning. Flera internationella styrdokument (FN, 1989; WHO & BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018) framhåller att barn har rätt till åldersanpass-

sad sexualundervisning. Eftersom väldigt lite forskning har gjorts på det här området är det oklart om det här uppfylls i praktiken. Sexualundervisning kan dessutom upplevas som ett svårt ämne att undervisa och man vet relativt lite om hur lärare upplever ämnet. Därför upplever jag att det är viktigt att forska i sexualundervisning för yngre elever.

Den här studien har två syften. Det första syftet är att undersöka hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2 i Finland. Det andra syftet är att undersöka hur lärare förhåller sig till sexualundervisning för yngre elever. I den här studien vill jag uppmärksamma den potential som läroplanen har gällande sexualundervisning.

## 2 Centrala begrepp

I det här kapitlet presenterar jag studiens centrala begrepp. Följande begrepp handlar om sexualitet, kön, undervisning, normer och rättigheter. Dessa begrepp är bra att känna till eftersom de dyker upp i olika sammanhang som berör sexualundervisning.

*Sexualitet* är en central del av att vara människa (WHO & BZgA, 2010). Sexualitet innefattar kön, könsidentitet, könsroller, sexuell läggning, erotik, tillfredsställelse, intimitet och förökning. Vår sexualitet påverkas av biologiska, psykologiska, sociala, ekonomiska, politiska, etiska, juridiska, historiska, religiösa och andliga faktorer. Sexualitet kan upplevas och uttryckas på många olika sätt. (WHO & BZgA, 2010.)

*Kön* kan betyda många saker. *Kön* kan användas som en synonym för ordet könsorgan. *Fysiskt kön* eller *biologiskt kön* syftar till det könsorgan eller de kromosomer man har. *Intersex* eller *DSD* innebär att en person har fysiologiska egenskaper som inte kan definieras som typiskt manliga eller kvinnliga (RFSL, 2020). Det kan vara fråga om yttre anatomi men också en hormonell eller genetik skillnad (RFSL, 2020). Liksom alla andra blir intersexuella personer tilldelade ett juridiskt kön vid födseln (THL, u.å.). *Juridiskt kön* är det kön man har i myndighetsdokument. I Finland finns det två juridiska kön – kvinna och man. Det juridiska könet fastställs vid födseln eller i samband med en könskorrigeringsprocess. (THL, u.å.) *Könsidentitet* är det kön man identifierar sig som (Vårdguiden, 2019). *Ciskönade människor* eller *cispersoner* är personer som identifierar sig som sitt juridiska kön (THL, u.å.). *Transpersoner* är ett paraplybegrepp för personer som inte identifierar sig som sitt juridiska kön (THL, u.å.; Vårdguiden, 2019). *Språkligt kön* handlar till exempel om vilket pronomen man använder (Vårdguiden, 2019). *Könsuttryck* handlar om de normer som finns om utseende och kön (Vårdguiden, 2019). *Genus* handlar om vilka förväntningar som finns om hur kvinnor och män ska vara, men också föreställningar om könets relation till varandra (Piehl & Lenke, 2017).



*Sexuell läggning* handlar om vem man attraheras av och vilket kön den personen har (Friedmann, u.å.). Det finns flera olika sexuella läggningar. *Heterosexualitet* innebär att man attraheras av personer av motsatt kön, alltså kvinna-man. *Homosexualitet* innebär att man attraheras av personer med samma kön som man själv har. *Bisexualitet* innebär att man blir attraherad av en person oavsett vilket kön personen har. HBTQ+ är en akronym av homosexuella, bisexuella, transpersoner och queer. Queer kan man kalla sig om man inte gillar de oskrivna regler som finns om kön och sexuella läggningar. Det står ett plustecken i slutet av akronymen för att visa att det finns ännu fler sexuella läggningar och könsidentiteter som man kan identifiera sig som. (Friedmann, u.å..)

*Sexualundervisning* är undervisning som stöder och skyddar barn och ungas sexuella utveckling (WHO & BZgA, 2010). Undervisningen ska förmedla kunskaper, färdigheter och värderingar så att eleven kan lära sig att förstå och njuta av sin sexualitet, ingå tillfredsställande och trygga relationer och ta ansvar för sin egen och andras sexuella hälsa och välmående. (WHO & BZgA, 2010.) På 1980-talet i Finland kallades sexualundervisning ännu för relations- och könsfostran (fin. ihmishuone- ja sukupuolikasvatus) (Kontula & Meriläinen, 2007). På 1990-talet föreslog Nummelin att man i Finland skulle börja använda sexualfostran (fin. seksuaalikasvatus) som en överordnad term men det dröjde ett tag innan man började använda det (Nummelin, 1995 se Kontula & Meriläinen, 2007). Så småningom började man ändå tala om sexualfostran (fin. seksuaalikasvatus) och sexualundervisning (fin. seksuaaliopetus) (Kontula & Meriläinen, 2007). Sexualfostran kan ses som ett paraplybegrepp som innefattar sexualupplysning, sexualundervisning och sexualrådgivning. Sexualupplysning riktar sig till stora grupper i samhället och handlar om att sprida kunskap och främja sexuell hälsa. Sexualundervisning ges i skolor. Sexualrådgivning är individuell rådgivning som till exempel kan ges via skolhälsovården. (Kontula & Meriläinen, 2007.) Jag använder termerna sexualundervisning och sexualkunskap parallellt med varandra. Ibland syftar jag till undervisningen och ibland till undervisningens innehåll. På engelska används termerna sexual education, sex education eller sexuality education. På finska används seksuaalikasvatus och seksuaaliopetus. En ny term som används i Finland är kehotunnekasvatus (eng. body-emotion education), som jag skulle översätta till kropps- och känslfostran. Kehotunnekasvatus

kallas ofta för trygghetsfostran på svenska i Finland och kan definieras som sexualundervisning och säkerhetsfärdigheter för yngre barn (se kapitel 3.7).

*Omfattande sexualundervisning eller holistisk sexualundervisning* är termer som används för att poängtera att undervisningen bör mångsidigt behandla olika aspekter av sexualitet (WHO & BZgA, 2010; UNESCO, 2018). Omfattande sexualundervisning handlar bland annat om att barn ska få åldersanpassad sexualundervisning och att undervisningen ska ges kontinuerligt och inte bara vid enstaka tillfällen. (WHO & BZgA, 2010; UNESCO, 2018.)

*Normer* är föreställningar, idéer och oskrivna regler som människor skapar (The Living History Forum & RFSL Ungdom, 2009). Normer kan vara både bra och dåliga. Normer är oftast osynliga i vår vardag men blir synliga när någon bryter mot en norm. (The Living History Forum & RFSL Ungdom, 2009.) *Normkritisk pedagogik* är ett intersektionellt maktkritiskt perspektiv (Bromseth & Darj, 2010). Normkritisk pedagogik är ett redskap som visar att normer samverkar och att det skapas maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker. (Bromseth & Darj, 2010.) Sexualundervisningen behöver vara inkluderande och utmana normer. Ett exempel på en norm som är relevant att ifrågasätta i sexualundervisning är heteronormen. *Intersektionalitet* eller *normsamverkan* innebär att normer och maktordningar hänger ihop och påverka varandra och oss människor (Blomberg, 2020). Vår identitet är mångfacetterad och då räcker det inte att bara titta på en faktor för att förstå ett fenomen. Det kan vara många faktorer som påverkar. Några exempel på faktorer är ålder, funktionsvariation och könsidentitet. Ett intersektionellt perspektiv kan vara ett redskap för att se helhetsbilden av hur makt utövas och hur människor inte behandlas jämlikt. (Blomberg, 2020.) Pedagogiska praktiker och läromedel kan granskas ur ett intersektionellt perspektiv.

*Likabehandling* innebär att alla människor är lika värda och att ingen får diskrimineras på grund av kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, språk,

religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd, handikapp, sexuell läggning eller någon annan omständighet som gäller en enskild person (Justitieministeriet, 2021).

*Integritet* kan beskrivas som en människas okränkbarhet eller rätt till en egen sfär som är skyddad mot intrång. Integritet kan delas upp i psykisk och fysisk integritet (SMER, u.å.). Båda typerna av integritet är relevanta i sexualundervisning. Psykiskt våld på integritet kan till exempel innebära manipulation. Fysisk integritet innebär rätten till sin egen kropp. Ingen annan person har rätt att röra din kropp på områden eller på sätt som du inte samtycker till. Kränkningar kan ses som ett brott. (SMER, u.å..)

### 3 Teoretisk bakgrund

I följande kapitel beskrivs och presenteras sexualundervisningens historia i Finland, barnets sexuella utveckling, attityder, normer, styrdokument, läromedel och tidigare forskning. Tillsammans bildar de den teoretiska bakgrunden för den här studien.

#### 3.1 Sexualundervisningens historia i Finland

Historia, religion, politik, normer och traditioner är faktorer som påverkar hur ett samhälle förhåller sig till sexualitet och identitet. I Finland är det idag generellt accepterat att sexualitet och identitet är något föränderligt som kan ta sig i uttryck på många sätt. Det är inte tillåtet att särbehandla eller diskriminera människor på grund av kön, sexuell läggning eller någon annan orsak som gäller hens person, vilket står i Finlands grundlag, diskrimineringslag och läroplan. Finlands lagstiftning bygger på FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och FN:s konvention om barnets rättigheter (Universal Declaration of Human Rights, 1948; Convention on the Rights of the Child, 1989). Följande utdrag är från läroplanen.

Enligt Finlands grundlag och lagen om likabehandling får ingen utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, sexuell läggning, hälsotillstånd, handikapp eller av någon annan orsak som gäller hens person.<sup>[1]</sup> Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön. Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen<sup>[2]</sup>.

<sup>[1]</sup> Finlands grundlag (731/1999) 6 § 2 mom. och Lag om likabehandling 6 § 1 mom.

<sup>[2]</sup> Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män (609/1986) 5 §

(Utbildningsstyrelsen, 2014, 12)

Sexualundervisning introducerades officiellt i finländska skolor år 1970 (Kontula, 2010). Man behandlade sexualundervisning i högstadiet i läroämnena hälsofostran (fin. terveyskasvatus), familjefostran (fin. perhekasvatus) och biologi. Under

70- och 80-talet blev undervisningen mer omfattande och det infördes standarder för undervisningen. Ungas sexualkunskaper ökade och mängden tonårsgraviditeter minskade. Den evangelisk-lutherska kyrkan, som är det största religiösa samfundet i Finland (Finlands officiella statistik, 18.8.2021), har haft en ganska neutral inställning till sexualundervisning. Skolväsendet, hälsovården, myndigheter och organisationer har samarbetat för att sprida kunskap och främja sexuell hälsa i Finland. (Kontula, 2010.)

I mitten av 1990-talet gjordes ändringar som påverkade sexualundervisningen negativt (Kontula, 2010; Kontula & Meriläinen, 2007). Hälsofostran och familjefostran blev valbara ämnen och mängden lektioner minskade (Kontula & Meriläinen, 2007). Det här ledde till att sexualkunskap främst undervisades i biologi (Kontula, 2010). Sexualundervisningen skulle vara ämnesöverskridande, det vill säga att alla lärare hade ansvar för att undervisa det. Det här innebar dock att det var upp till lärarnas eget intresse och motivation att undervisa sexualkunskap (Kontula & Meriläinen, 2007). Det saknades anvisningar om undervisningens innehåll och ingen instans kontrollerade hur sexualundervisningen genomfördes i praktiken. Det här gjorde att mängden och kvaliteten på sexualundervisningen varierade mycket mellan skolor. Speciellt efter år 1994 blev skillnaderna tydliga då kommuner och skolor fick möjlighet att självständigt planera sina läroplaner. (Kontula & Meriläinen, 2007.)

Den första nationella studien om sexualundervisning genomfördes år 1996 (Kontula, 1997 se Kontula & Meriläinen, 2007). Studien genomfördes med hjälp av en enkät som riktade sig till biologilärare. I studien deltog 423 högstadieskolor i Finland, och svarsprocenten var 70%. Hälften av lärarna som deltog i studien uppskattade att mängden sexualundervisning skulle minska under de närmaste åren till följd av de ändringar som genomförts. I en fjärdedel av skolorna hade man undervisat väldigt lite, eller inte alls gett sexualundervisning under läsåret 1995–1996. Mest sexualundervisning fick elever i åk 9. (Kontula, 1997 se Kontula & Meriläinen, 2007.) Kontula och Meriläinen (2007) skriver att resultaten stämmer överens med vad elever svarade i skolhälsoundersökningar i mitten av 1990-talet (Liinamo, 2005 se Kontula & Meriläinen, 2007). Elever uppgav att sexualundervisningen minskade i hälften av skolorna från år 1995–1998 och att eleverna i en

femtedel av skolorna inte alls hade fått sexualundervisning. Skolhälsoundersökningarna visar att ungas sexualkunskaper sjönk en aning i slutet av 1990-talet. (Liinamo, 2005 se Kontula & Meriläinen, 2007.)

På 2000-talet ökade mängden sexualundervisning igen (Kontula, 2010). Hälsokunskap blev år 2001 ett obligatoriskt läroämne i högstadiet och ett läroämne där man undervisar sexualkunskap. Skolhälsovården fick ett delansvar över att undervisa sexualkunskap och främja sexuell hälsa i skolan. (Kontula, 2010.) År 2006 genomfördes en enkätstudie som riktade sig till lärare i hälsokunskap (Kontula & Meriläinen, 2007). År 2006 hade elever åk 7 i genomsnitt 5,9 h sexualundervisning, åk 8 hade 8,7 h och åk 9 hade 6,2 h. Jämfört med studien från 1996 ökade mängden timmar för sexualundervisning i åk 7 och 8 men sjönk lite i åk 9. Den totala mängden lektioner i sexualundervisning ökade. Skolor inledde sexualundervisningen allt tidigare, vilket också förklarar varför mängden sexualundervisning sjönk i åk 9. (Kontula & Meriläinen, 2007.)

Åtgärder för att sprida kunskap och främja sexuell hälsa har också gjorts utanför skolan. Myndigheter och organisationer har bland annat organiserat kampanjer samt delat ut broschyrer och kondomer åt unga (Kontula & Meriläinen, 2007). Befolkningsförbundet i Finland (fin. Väestöliitto) har arrangerat nationella kunskapstävlingar i sexualkunskap för elever i åk 8 år 2000 och 2006 (Kontula, 2010). De bästa skolorna har blivit belönade för deras goda sexualundervisning. (Kontula, 2010.)

### **3.2 Barnets sexuella utveckling**

För att förstå varför sexualundervisning är relevant för yngre elever så behöver man känna till hur människans sexuella utvecklingen framskrider. Människans sexuella utveckling påbörjas i livmodern och fortsätter hela livet (WHO & BZgA, 2010). Sexualitet betyder olika saker i olika åldrar och tar sig i uttryck på olika sätt i olika åldrar. Barns sexualitet är inte samma sak som vuxnas sexualitet. WHO och BZgA delar in barnets sexuella utveckling i fem faser: 0–3 år, 4–6 år, 7–9 år,

10–15 år och 16–18 år. Den sexuella utvecklingen påverkas bland annat av biologiska, psykologiska och sociala faktorer. Barnet formar aktivt sin identitet och sexualitet. (WHO & BZgA, 2010.) Den mest grundläggande sexualundervisningen får barnet hemma (Merrick & Geydanus, 2016). Hur vårdnadshavare pratar om sexualitet och förhåller sig till sexuell nyfikenhet påverkar barnets sexuella utveckling. (Merrick & Greydanus, 2016.) Även om grunden för barnets sexuella utveckling kommer hemifrån har skolan en viktig roll att utmana normer och förbereda eleven på de förändringar som de kommer att genomgå under puberteten. Man bör sträva efter att behandla teman som berör en viss utvecklingsfas före barnet når fasen, för att förbereda barnet på de förändringar som kommer att ske (WHO & BZgA, 2010). Till exempel bör en flicka veta vad menstruation är före hon får sin första mens. (WHO & BZgA, 2010.)

#### *Fas 1: 0–3 år*

Människans sexualitet påverkas av erfarenheter från tidig barndom (WHO & BZgA, 2010). Under de första åren av barnets liv är barnet helt beroende av andra människor. Barnet måste lita på att dessa människor uppfyller barnets behov. Spädbarn utforskar sin omgivning med hjälp av sina sinnen. (WHO & BZgA, 2010.) Barnet lär sig vad som ger dem välbehag och vad som ger dem obehag (Merrick & Greydanus, 2016). Barn lär sig att bli rörda, och att röra andra. Detta utgör grunden för deras sexualitet. (Merrick & Greydanus, 2016.) Barn i den här åldern har ett stort behov av fysisk närhet (WHO & BZgA, 2010). Att vårdnadshavare håller om barnet är väldigt viktigt för barnets sociala och emotionella utveckling. Vid 2–3 års åldern börjar barn lägga märke till fysiska skillnader mellan kvinnor och män. De blir alltmer medvetna om sin egen kropp och utvecklar en identitet och en könsidentitet. (WHO & BZgA, 2010.) Barn undersöker sin kropp genom att titta på, röra, eller visa sitt könsorgan åt andra (Merrick & Greydanus, 2016; WHO & BZgA, 2010). Små barn kan medvetet börja röra sitt könsorgan för att det ger dem välbehag (WHO & BZgA, 2010). Barn kan undersöka varandras kroppar, till exempel genom att leka doktor. Vid den här åldern börjar barn bli medvetna om sociala normer. (WHO & BZgA, 2010.)

### *Fas 2: 4–6 år*

I småbarnsåldern är barn väldigt nyfikna och ställer många frågor (WHO & BZgA, 2010). Vid 4–6 år lär sig barnet sociala normer om hur man förväntas uppföra sig. De har mera kontakt med större grupper av människor och lär sig hur man uppför sig i en grupp. Barn lär sig att det inte längre är acceptabelt att till exempel visa sig naken bland andra människor. Barn kan testa gränser genom att plötsligt klä av sig eller säga könsord, för att se hur vuxna reagerar. Ju mer barnets språk utvecklas desto mindre fysisk kontakt har barnet med andra människor. Barn börjar bli blyga gällande sin kropp. Könsroller är tydliga. De första vänskapsrelationerna utvecklas. Vid 6 års åldern är barn fortfarande nyfikna, men ställer färre frågor då de märker att vuxna inte tycker att det är lämpligt att prata om alla ämnen i alla situationer. I den här åldern börjar barn i stället vända sig till sina kompisar. (WHO & BZgA, 2010.)

### *Fas 3: 7–9 år*

I skolåldern blir barn mer introverta och pryda (WHO & BZgA, 2010). Barn utvecklar en känsla av skam över att prata om sexualitet och att visa sin kropp naken. De ställer färre frågor men är fortfarande nyfikna. Barn i åldern 7–9 år börjar fantisera om kärlek. I den här åldern kan barn också uppleva sina första känslor av förälskelse. 7–9 åringar har en tendens att dela upp sig i grupper på pojkar och flickor och det finns en viss rivalitet mellan grupperna. Bland kompisar leker de tuffa och som om de vet mer om sex än vad de egentligen gör. (WHO & BZgA, 2010.)

### *Fas 4: 10–15 år*

I åldern 10–13 ökar intresset för sexualitet igen i samband med puberteten (WHO & BZgA, 2010). De börjar nu bli intresserade av vuxen sexualitet och de lär sig mera om det genom media. I diskussioner med vuxna om sexualitet kan de verka pryda. En del inleder sina första förhållanden. Det är vanligt att hålla hand och/eller pussa varandra på kinden. Vid 12–15 år når de flesta puberteten. Kroppen växer och utvecklas. Flickor får i medeltal sin första mens när de är 12 år. Pojkar upplever sin första utlösning i medeltal när de är 13 år. Den sexuella utvecklingen accelererar i puberteten. Flickor tenderar att nå puberteten före pojkar. I åldern



12–15 kan ungdomar vara väldigt osäkra och ha dålig självkänsla. De kan känna sig obekväma med sin kropp som förändras snabbt. Utseendet blir viktigt. Orsaken till det är att de nu ser sig själva som sexuellt aktiva personer och att de börjar attraheras av personer i samma ålder. I den här åldern är de väldigt känsliga för andras åsikter. Speciellt kompisarnas åsikter är viktiga. Gradvis i åldern 12–20 utvecklas deras sexuella läggning. Tonåringar börjar utforska sin kropp och vad som ger dem välbehag genom onani. De kan bli kära på riktigt för första gången. De börjar flirta och ha sina första riktiga förhållanden. De kan testa att kyssa och smeka varandra. (WHO & BZgA, 2010.)

#### *Fas 5: 16–18 år*

I den här åldern tar ungdomar avstånd från sina föräldrar och blir mer självständiga (WHO & BZgA, 2010). De börjar bli mer säkra på sin sexuella läggning. En del inleder förhållanden och börjar ha sex och samlag. Med en partner får de träna på att kommunicera, visa respekt och att uttrycka önskemål och gränser. (WHO & BZgA, 2010.)

### **3.3 Attityder**

I skolan signalerar lärare sina attityder till elever. Lärares attityder kan speglas i hur de hanterar ämnen som sexualitet och identitet i undervisningen. Att förstå hur attityder formas och förändras är viktigt för att förstå människor och mänskligt beteende. Man har länge försökt definiera vad attityder är (Crano & Prislin, 2006). Den mest etablerade definitionen är enligt Crano och Prislin (2006) den här:

Today, most accept the view that an attitude represents an evaluative integration of cognitions and affects experienced in relation to an object. Attitudes are the evaluative judgments that integrate and summarize these cognitive/affective reactions. (Crano & Prislin, 2006, 347)

Ajzen (2005) definierar attityder så här “An attitude is a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event.” (Ajzen, 2005, 3). Det finns alltså ett objekt, eller ett attitydobjekt som det också kallas, som attityderna riktar sig mot. Det här objektet kan vara en person, en sak, en idé

etcetera. Kognition betecknar mentala processer men i den här kontexten är det fråga om den kunskap och de uppfattningar som vi har om ett objekt. Affekt betyder stark sinneströrelse, alltså de känslor vi upplever angående objektet. Man kan säga att attityder är en utvärdering av ett objekt. Den här utvärderingen består av en kombination av den kunskap och de känslor vi har gentemot objektet. Det som enligt Ajzen (2005) är gemensamt för olika definitioner är att attityder har en utvärderande karaktär. Människor utvärderar objekt och ger objektet attribut som bra-dålig, skadlig-nyttig, trevlig-otrevlig (Ajzen, 2001). Forskning har visat att människan kan göra både utvärderande bedömningar och icke-utvärderande bedömningar och att dessa bedömningar aktiverar vår hjärna på olika sätt. Det har visat sig att det finns individuella skillnader i hur mycket man tenderar att utvärdera objekt. (Ajzen, 2001.)

Att studera attityder är inte lätt. Attityder går inte direkt att observera så man måste dra slutsatser utifrån en persons beteende och den kontext som beteendet sker i (Ajzen, 2005). Attitydforskning är ett brett forskningsområde med många dimensioner (Crano & Prislin, 2006). Det finns flera undergrupper inom attitydforskning som studerar en viss aspekt av attityder. Det finns några etablerade teorier om attityder, men de utmanas ständigt av alternativa teorier och ny forskning. (Crano & Prislin, 2006.)

Attitydformning och attitydförändring är två olika saker (Crano & Prislin, 2006). Attityder kan formas på många sätt, både medvetet och omedvetet. Betingningsmodeller (eng. conditioning models) beskriver hur attityder formas omedvetet. Enligt dessa modeller kan vi omedvetet lära oss preferenser. Redan exponering av ett stimuli kan forma omedvetna attityder. Även om attityder kan formas omedvetet är det osannolikt att attityder kan förändras omedvetet. Den klassiska modellen om attitydförändring ser ut på följande sätt: ett budskap presenteras, budskapet bearbetas av mottagaren och om mottagaren är motiverad så analyseras budskapet. Om budskapet är väl motiverat, databaserat och logiskt är budskapet övertygande och påverkar mottagarens attityder. Om budskapet inte är överty-

gande förkastas budskapet. Om mottagaren inte är motiverad att analysera budskapet tenderar mottagaren att lita på budskapets källa eller göra antaganden för att slippa analysera budskapet. Den här typen av attityder är mindre stabila än de attityder som genomgått en analys. (Crano & Prislin, 2006.) När attityder förändras betyder det inte att en ny attityd ersätter den gamla helt och hållet (Ajzen, 2001). Man kan nämligen ha flera attityder samtidigt. Positiva och negativa attityder kan existera samtidigt vilket resulterar i ambivalens. Det kan vara frågan om ambivalens mellan två olika uppfattningar eller mellan uppfattning och känsla. Modellen om förväntningsvärde (eng. the expectancy-value model) framhåller att våra attityder gentemot ett objekt bygger på de värden vi ger åt objektets attribut tillsammans med styrkan av associationen. Människor kan ha flera attityder gällande ett objekt men de attityder som träder fram snabbast påverkar oss mest. Hur lätt vi minns en attityd beror på hur ofta attityden aktiveras, när den senast har aktiverats och hur viktig den är. (Ajzen, 2001.)

Ett område inom pedagogisk forskning där man har studerat lärares attityder är lärares attityder till inkludering. Inkludering innebär att elever i behov av stöd ska få vara en del av den vanliga undervisningsgruppen och inte flyttas till en skild grupp eller skola (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). de Boer, Pijl & Minnaert (2011) använder i sin studie Gall, Borg & Galls (1996) definition av attityder: en attityd är en individs synvinkel eller disposition gentemot ett visst objekt (Gall, Borg & Gall 1996). de Boer, Pijl & Minnaert utgår också ifrån att attityder kan delas in i tre kategorier: kognitiva, affektiva och beteendemässiga (Gall, Borg & Gall, 1996; Eagly & Chaiken, 1993 se de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Ajzen (2005) skriver att denna modell kan härledas tillbaka till filosofen Platon. Den här modellen är en teoretisk indelning av attityder som vissa forskare hävdar att är distinkta typer av attityder. Det råder ändå en del oenigheter om kategorierna verkligen är tre olika kategorier eller om indelningen är mer flytande. (Ajzen, 2005.) I utdraget nedan ges exempel på de tre kategorierna: kognitiva, affektiva och beteendemässiga attityder i en pedagogisk kontext.

The cognitive component consists of the individual's beliefs or knowledge about the attitude object. Teachers' beliefs or knowledge about educating children with

special needs in inclusive settings can represent this component, e.g. 'I believe that pupils with special needs belong in regular schools.' Feelings about the attitude object refer to the affective component. Regarding inclusive education this may reflect teachers' feelings about educating pupils with special needs, such as 'I'm afraid pupils with behaviour problems disturb the order in class.' The behavioural component reflects someone's predisposition to act towards the attitude object in a particular way. This might include teachers' views on how to act with a child with special needs in his/her classroom, e.g. 'I would refuse to give extra support to a pupil with special needs' (Figure 1). (de Boer, Pijl & Minneart, 2011, 333)

Det finns inga färdiga modeller för hur man ska undersöka lärares attityder till sexualundervisning och därför stöder jag mig på de Boer, Pijl & Minnaert (2011) studie om lärares attityder till inkludering.

Eftersom man inte direkt kan observera attityder så måste man göra slutsatser utifrån signaler som personen ger och den kontext som personen befinner sig i. Dessa signaler kan vara både verbala och nonverbala (Ajzen, 2005). Följande tabell visar att attityder kan delas in i tre kategorier och att signalerna kan vara både verbala och nonverbala.

	<b>Kognitiva</b>	<b>Affektiva</b>	<b>Beteendemässiga</b>
<b>Verbala</b>	Uttalade uppfattningar	Uttalade känslor	Uttalade avsikter
<b>Nonverbala</b>	Reaktioner till objektet	Fysiologiska reaktioner	Handlingar

Den första kategorin är attityder av kognitiv karaktär. Kognitiva attityder består av uppfattningar om objektet och de attribut som vi kopplar ihop med objektet (Ajzen, 2005). Ajzen ger exempel på att en negativ, verbal attityd till hälsovård kan vara "Personalen är inte tillräckligt kompetent", medan en positiv, verbal attityd kan vara "Personer som arbetar inom hälsovården gör sitt bästa för att hjälpa sina patienter". De nonverbala kognitiva signalerna är svåra att mäta, men personer med positiva attityder har lättare för att reagera på positivt stimuli och tvärtom. Den andra kategorin är affektiva attityder. Affektiva attityder innebär känslor gentemot objektet. Verbala affektiva attityder kan till exempel vara att man uttalar beundran eller avsky för ett objekt. Till de nonverbala affektiva reaktionerna hör

fysiologiska reaktioner, till exempel blodtryck. Den tredje kategorin är beteendemässiga attityder. Beteendemässiga attityder kan uttryckas verbalt i form av avsikter i relation till objektet. En person kan till exempel säga sig ha för avsikt att donera pengar till cancerforskning och kan då tolkas som en person med positiva attityder till medicin och forskning. Nonverbala beteendemässiga attityder kan utläsas ur personens handlingar. Om en person har positiva attityder till medicin och forskning är det mer sannolikt att personer verkligen gör saker som donerar pengar till cancerforskning. (Ajzen, 2005.)

För att sammanfatta så kan man dra slutsatser om en persons positiva eller negativa attityder gentemot ett objekt genom att observera olika typer av verbala och nonverbala signaler. Attityder kan delas in i tre grupper beroende på deras karaktär: kognitiva, affektiva och beteendemässiga. Kognitiva attityder speglar personens uppfattningar om ett objekt. Affektiva attityder speglar personens känslor gentemot ett objekt. Beteendemässiga attityder speglar personens avsikter och handlingar i relation till objektet. Det finns många luckor i attitydforskning men också hopp om att ny forskning leder till en bättre förståelse av attityder (Ajzen, 2001; Crano & Prislin, 2006).

### **3.4 Normer**

Det finns många normer om sexualitet och identitet i samhället. Normer är föreställningar, idéer och oskrivna regler som människor skapar (The Living History Forum & RFSL Ungdom, 2009). Normer utgör gränser för vad människor uppfattar som acceptabelt beteende. Vi anpassar oss omedvetet till olika normer. Normer finns överallt, men det är först när en norm bryts som den blir synlig. Normer kan vara både bra och dåliga. Normer hjälper oss att veta hur vi ska agera mot andra människor, men normer kan också vara diskriminerande. En del normer i samhället bestämmer vem som tillåts makt och inflytande. Människor som på ett eller annat sätt avviker från normer upplever diskriminering, trakasserier och våld. Det är vanligt att personer som avviker från normer klumpas ihop till en grupp och generaliseras. (The Living History Forum & RFSL Ungdom, 2009.)

Normkritisk pedagogik är en term som myntades av författarna i antologin Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring (Bromseth & Darj, 2010), för att beskriva ett intersektionellt maktkritiskt perspektiv. Normkritisk pedagogik har sitt ursprung i queerpedagogik (Bromseth & Darj, 2010). Queerpedagogik uppmärksammar hur skolan producerar köns- och sexualitetsnormer, till exempel genom att ifrågasätta heteronormativitet i skolan. Så småningom har man inkluderat andra normer och lagt till ett intersektionellt perspektiv, vilket har gett upphov till normkritisk pedagogik. Normkritisk pedagogik är ett redskap som visar att normer samverkar och att det skapas maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker. (Bromseth & Darh, 2010.) Målet för många normkritiska program är att frigöra sig från normer som anses vara traditionella eller stereotypa i förhållande till sexualitet, etnicitet, ålder, funktionsvariation, kropp, familj och klass (Qvarsebo, 2021). Normkritik innebär en ständig självreflektion för att upptäcka sin egen roll i att upprätthålla normer (Bromseth, 2010).

Normkritisk pedagogik har vuxit fort i Sverige (Bromseth & Darj, 2010). Lagen från år 2006 om förbud mot diskriminering i Sverige har ökat intresset för likabehandling och därmed också normkritisk pedagogik (Rosén, 2010; Qvarsebo, 2021). Qvarsebo (2021) skriver om hur normkritik har blivit en del av värdegrundsarbetet i svenska förskolor och skolor. Livskunskap har varit en del av värdegrundsarbetet före normkritiken introducerades i Sverige. Skillnaden mellan livskunskap och normkritik är att livskunskap behandlar teman som mobbning och narkotika medan normkritik lägger fokus på att ändra sociala normer som diskriminerar, speciellt då det kommer till genus och sexualitet. (Qvarsebo, 2021.)

Qvarsebo (2021) kallar normkritik för en reform av moral medan Bromseth (2010) talar om en förändringsstrategi. Bromseth lyfter fram Kevin Kumashiros fyra strategier för anti-diskriminerande undervisning (Kumashiro, 2002; Bromseth, 2010). Kumashiro har identifierat fyra strategier som utbildningsinstitutioner använder för att arbetar mot diskriminering (Kumashiro, 2002). Kumashiro kallar dessa strategier för utbildning för "den Andra", utbildning om "den Andra", utbildning som är kritisk till privilegiering och andrafiering, och utbildning som förändrar studenter och samhället. (Kumashiro, 2002.) "Den Andra" syftar till personer som traditionellt blir marginaliserade och diskriminerade till exempel på grund av kön

eller sexualitet (Bromseth, 2010). Alla fyra strategier utgår ifrån att det finns marginaliserade grupper i samhället som blir diskriminerade (Kumashiro, 2002). Strategierna försöker lösa problemet på olika sätt. (Kumashiro, 2002.)

### *Utbildning för "den Andra"*

Den första strategin fokuserar på att förbättra "den Andras" erfarenheter (Kumashiro, 2002). Den här strategin går ut på att pedagoger inte ignorerar elevernas olikheter och inte heller gör antaganden om att elever är på något sätt normala eller neutrala. Pedagoger bekräftar olikheter och formar sin undervisning i enlighet med gruppens specifika behov. Fördelen med den här strategin är att den uppmuntrar pedagoger att se den mångfald som finns bland eleverna och förstå att elever marginaliseras och skadas av olika former av diskriminering. Kumashiro ser tre problem med den här strategin. Det första problemet är att diskriminering inte bara innebär marginalisering av "den Andra" utan också privilegiering av det "normala". Om man fokuserar på "den Andras" negativa erfarenheter antyder man att "den Andra" är problemet och att om "den Andra" inte fanns så skulle skolan inte diskriminera någon. Den här strategin är problematisk med tanke på skolor som inte anser sig ha marginaliserade elever. Det andra problemet med den här strategin är att för att kunna undervisa för "den Andra" så måste man definiera vem "den Andra" är. Det är både svårt och problematiskt att beskriva en grupp. Varje gång man försöker definiera en grupp bestämmer man samtidigt också vem som får tillhöra gruppen. Det här betyder att det finns personer som exkluderas av definitionen. Insatser som riktar sig till en specifik marginaliserad grupp har svårt att nå elever som är marginaliserade på grund av fler än en av sina identiteter. Kumashiro ger ett exempel på att homofobi inte bara skadar elever som identifierar sig som homosexuella/lesbiska/bisexuella utan också elever som uppfattas vara homosexuella/lesbiska/bisexuella utifrån deras könsuttryck och barn till homosexuella/bisexuella/lesbiska föräldrar. Insatser borde arbeta mot flera typer av diskrimination och deras gränser borde vara tillräckligt flytande så att de är så inkluderande som möjligt. Utbildning för "den Andra" kommer alltid att gå miste om elever som inte passar in i definitionen av "den Andra". Ett tredje problem med den här strategin är att den antar att pedagoger kan bedöma sina elevers behov, vilket är väldigt svårt om inte omöjligt. Utbildning för

“den Andra” förebygger skadliga effekter av diskriminering men man måste göra mera än att bara hjälpa “den Andra”. (Kumashiro, 2002.)

### *Utbildning om “den Andra”*

Den andra strategin handlar om den kunskap som elever har om marginaliserade grupper (Kumashiro, 2002). Målet är att skapa empati för och öka kunskap om “den Andra” för att förebygga diskriminering. Fördelen med den här strategin är att insatserna når alla elever och inte bara de marginaliserade eleverna (Kumashiro, 2002). Ett av problemen är att undervisning om “den Andra” ofta ges vid enstaka tillfällen. Undervisningen borde utmana normer hela tiden och inte bara lyfta sådana frågor vid enstaka tillfällen. Man riskerar dessutom att stereotypisera och generalisera marginaliserade grupper. Den kunskap som många elever har om “den Andra” är ofta bristfällig och förvrängd. Andragöring skapar ett “vi” och “dom”. Den här strategin vill lära elever empati för andra genom att visa att “dom” är som “vi”, men det kan hända att man bara förstärker indelningen i “vi” och “dom”. (Kumashiro, 2002.) Personer som avviker från den heterosexuella normen blir lätt andrafierade. Homosexuella personer uppfattas ofta som normbrytande, vilket lätt blir ett stigma. Ofta beskrivs “den Andra” som något som finns utanför skolan men inte i skolan (Bromseth, 2010). Normbrytande personer får inte rollen som agerande subjekt i klassrummet. (Bromseth, 2010.) Kumashiro argumenterar för att det behövs mer än bara mera kunskap och empati för marginaliserade grupper (Kumashiro, 2002). Man behöver också arbeta för att förhindra att vissa grupper och identiteter privilegieras. (Kumashiro, 2002.)

### *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andrafiering*

Den här strategin handlar om att granska vilka grupper som marginaliseras och vilka som privilegieras samt hur vissa strukturer och ideologier upprätthåller den här indelningen (Kumashiro, 2002). Skolor behöver vara medvetna om att de upprätthåller diskriminering. Elever behöver lära sig att identifiera, förstå och ifrågasätta orättvisor i samhället. Att ha kunskap om orättvisor är ändå bara ett första steg i en lång process. För att förändring ska ske så måste man agera. Fördelen med den här strategin är att de uppmuntrar pedagoger att inte bara undervisa om diskriminering utan också att lära eleverna att agera för att förändra samhället.



Det finns också problem med den här strategin. För det första så har alla medlemmar av en minoritetsgrupp inte samma erfarenheter av diskriminering eftersom människor har fler än en identitet och kan uppleva olika typer av diskriminering. Ett annat problem är att kunskap om orättvisor inte automatiskt leder till agerande och förändring. (Kumashiro, 2002.) Enligt en poststrukturalistisk kunskapssyn existerar inte bara makt ute i världen utan skapas aktivt i hur vi tolkar oss själva, andra och verkligheten vi lever i (Bromseth, 2010). Skolan blir en viktig arena eftersom identitet och sexualitet skapas i dialog med vad som anses möjligt, önskvärt och begripligt i en viss samhällskontext. Bromseth skriver att lärare är processledare för social förändring genom de pedagogiska ramar som erbjuds, de dialoger som öppnas och stängs och de möjliga sätt att vara och agera som skapas i klassrummet. (Bromseth, 2010.)

#### *Utbildning som förändrar studenter och samhället*

Diskriminering uppstår till följd av att vissa diskurser som repeteras upprätthåller hierarkier (Kumashiro, 2002). För att göra förändring måste man identifiera diskurser och stereotyper, ifrågasätta dem och förändra dem. När tillräckligt många personer förändrar diskursen sker det en förändring i hur man förhåller sig till olika identiteter. Det räcker inte att lägga till marginaliserades perspektiv här och där i undervisningen. Man behöver ifrågasätta vad det normala är som "den Andra" hela tiden jämförs med. Att inkludera mångfald förändrar inte någonting om vi inte ifrågasätter det "normala". Det räcker inte att man ändrar sitt sätt hur man ser på "den Andra" utan man måste också ändra sitt sätt att se sig själv. Undervisning som vill förändra människor och samhället behöver känna till hur människor motarbetar förändring. Att förstå sin egen roll i diskriminerande strukturer är inte lätt. Man måste lära sig saker på nytt som man redan har lärt sig, vilket kan leda till en inre kris. Den här krisen är en väsentlig del av anti-diskriminerande undervisning. Att lära sig om diskriminering handlar om att övervinna vår rädsla för obehag. Pedagoger behöver ge utrymme för elever att genomgå den här krisen. (Kumashiro, 2002.)

För att arbeta normkritiskt måste normer synliggöras och ifrågasättas (Bromseth, 2010). Det räcker inte att bara inkludera "den Andra" i undervisningen. Språket

är viktigt eftersom det skapar ramar för klassrummet om vilka människor och erfarenheter får finnas med och på vilket sätt. Man bör sträva efter att skapa en bild som inte ger dominanta röster företräde till sanning på bekostnad av marginaliserade röster. Normmedvetenhet i skolan kräver en ständig uppmärksamhet kring vem som görs till norm. Det räcker inte att bara undervisa elever om orättvisor. Eleverna behöver förstå att de är medskapare av normer. Det är viktigt att elever utvecklar en normkritisk blick för att identifiera, kritisera och förändra normer. (Bromseth, 2010.)

Även förändringsstrategier som vill göra social förändring bär med sig budskap om normer och avvikare (Bromseth, 2010). Varje pedagogiskt initiativ som arbetar mot förtryck skapar nya normer som inkluderar och exkluderar (Qvarsebo, 2021). Det är viktigt att kritiskt granska förändringsstrategiers teoretiska och ideologiska grunder. Likaså är det viktigt att vara uppmärksam och ställa sig kritiska frågor för att ta reda på om förändringsstrategierna verkligen utmanar bestående maktstrukturer och normer (Bromseth, 2010). Även Rosén (2010) uppmärksammar medvetenhet kring de val vi gör när det kommer till hur man arbetar med likabehandling i skolan. Det är problematiskt att blanda pedagogiska praktiker som har olika förståelser av makt, kunskap och identitet. (Rosén, 2010.) En utmaning med normkritik är att lärare och elever har ett stort ansvar för självreflektion och att ifrågasätta normer (Qvarsebo, 2021). Normkritikens mål är att individen ständigt utför självreflektion och är medveten om normer och strävar efter en ny form av moralisk perfektion, men det är inte självklart att normkritik kommer att leda till det. Få kritiska studier har gjorts om normkritiska program men under senaste tiden har det producerats mycket normkritiskt material. (Qvarsebo, 2021.) Konsekvenserna av normkritisk pedagogik är ännu okända eftersom fenomenet är relativt nytt (Bromseth & Darj, 2010).

I den här studien har jag valt att lyfta fram normer och normkritik eftersom det finns så många normer som rör sexualitet och kön. Pedagoger behöver arbeta normkritiskt för att undervisningen ska inkludera så många elever som möjligt. Samtidigt behöver pedagogiska institutioner förstå att de är medskapare av normer i samhället. Sexualundervisningen kan vara en viktig arena för att diskutera normer och likabehandling i skolan.

## 3.5 Styrdokument

I detta kapitel presenteras styrdokument som utgör grunden för sexualundervisning i Finland. Jag presenterar styrdokumenterna från makro till mikronivå. Åldersanpassad sexualundervisning för yngre elever uppmuntras i flera internationella styrdokument (FN, 1989; WHO & BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018) men i hälften av länderna i Europa finns det ännu motstånd mot sexualundervisning (Ketting & Ivanova, 2018).

### 3.5.1 FN:s konvention om barnets rättigheter

Förenta nationernas (FN) konvention om barnets rättigheter (i fortsättningen barnkonventionen) godkändes år 1989 och trädde i kraft år 1990 (Det nationella kommunikationsnätet för barnets rättigheter, 2021). Finland var med och utarbetade konventionen och var bland de första staterna att underteckna barnkonventionen. Barnkonventionen är en del av finsk lagstiftning. (Det nationella kommunikationsnätet för barnets rättigheter, 2021.) I artikel 19, 34 och 36 av barnkonventionen står det att barn ska skyddas mot alla typer av övergrepp, vilket också innefattar sexuella övergrepp (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989). För att skydda barn ska man vidta undervisningsmässiga åtgärder, arbeta för att förebygga övergrepp samt identifiera och rapportera när barn blir utsatta för övergrepp. (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989.) Barn har rätt till sexualundervisning (WHO & BZgA, 2013). Vårdnadshavare har inte rätt att neka ett barn sexualundervisning i skolan. (WHO & BZgA, 2013.)

### 3.5.2 WAS deklARATION om sexuella rättigheter

World Association for Sexual Health (WAS) är en organisation som arbetar med sexuella rättigheter och sexuell hälsa i världen. WAS har publicerat en deklARATION om sexuella rättigheter (WAS, 2014). Artikel 1 fastslår att alla människor har rätt till sexuella rättigheter. Artikel 9 fastslår att alla har rätt till korrekt vetenskaplig information. Artikel 10 fastslår att alla har rätt till omfattande sexualundervisning.

Undervisningen ska vara åldersanpassad, bygga på vetenskapligt korrekt information, vara kulturellt kompetent, basera sig på mänskliga rättigheter, främja jämställdhet och ha en positiv syn på sexualitet och välbefinnande. (WAS, 2014.)

### **3.5.3 WHO och BZgA:s anvisningar om sexualundervisning**

I ett försök att göra sexualundervisning i Europa mera enhetlig har World Health Organization (WHO) och Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) publicerat anvisningar om hur sexualundervisning bör undervisas (WHO & BZgA, 2010). Anvisningarna är utarbetade av experter och bygger på forskning. Syftet är att stöda beslutsfattare och pedagoger att införa och utveckla sexualundervisning. Missförstånd och rädsla utgör fortfarande hinder för sexualundervisning i Europa. Publikationen har översatts till finska av Institutet för hälsa och välfärd (THL, 2014). Anvisningarna beskriver vad man borde kunna om sexualitet vid olika åldrar och hurdana attityder och värderingar man borde utveckla (WHO & BZgA, 2010). Sexualfostran består av både formell och informell sexualundervisning. Båda typerna av sexualundervisning behövs. Den formella sexualundervisningen ges i skolan. Vårdnadshavare är en viktig källa för informell sexualundervisning. WHO och BZgA:s anvisningar är utformade för den formella sexualundervisningen. Sexualundervisning som främst fokuserar på negativa aspekter av sexualitet, till exempel sexuellt överförbara infektioner, kritiserats för att inte motsvara elevernas verklighet eller behov. Därför uppmuntrar man nu att lägga fokus vid positiva aspekter av sexualitet så att undervisningen blir effektiv och engagerande. WHO och BZgA använder termen holistisk sexualundervisning och syftar då till sexualundervisning som mångsidigt behandlar sexualitetens olika aspekter. (WHO & BZgA, 2010.) WHO och BZgA:s anvisningarna bygger på följande principer:

1. Sexualundervisning är ålders- och mognadsanpassad
2. Sexualundervisning baserar sig på de mänskliga rättigheterna
3. Sexualundervisning baserar sig på en holistisk syn på hälsa och välmående
4. Sexualundervisning bygger på jämlikhet, självbestämmanderätt och mångfald

5. Sexuallifslan börjar vid födseln
6. Sexualundervisning bidrar till ett bättre samhälle
7. Sexualundervisning baserar sig på aktuell vetenskaplig information

Sexualundervisningens mål är:

1. Att bidra till ett tolerant samhällsklimat där man är öppen och respekterar sexualitet, olika typer av livsstilar, attityder och värderingar
2. Respektera sexuell mångfald, olika könsidentiteter och förstå sexuell identitet och könsnormer
3. Stöda människor att göra informerade beslut och att agera ansvarsfullt gentemot sig själv och andra
4. Ge kunskap om den mänskliga kroppen, dess funktioner och utveckling
5. Utveckla sexuella varelser som kan uttrycka sina känslor och behov, uppleva njutning och utveckla sin egen sexualitet och könsidentitet
6. Ge tillräckligt med kunskap om: sexualitetens sociala, emotionella och kulturella aspekter; preventivmedel, prevention av sexuellt överförbara infektioner och HIV samt sexuellt tvång
7. Lära ut färdigheter att handskas med alla aspekter av sexualitet och relationer
8. Undervisa om tjänster och rådgivning inom social- och hälsovård, speciellt i frågor om sexualitet
9. Utveckla förmågan att reflektera kring mänskliga rättigheter, normer och sexualitet
10. Utveckla förmågan att ingå jämställda relationer där det råder samförstånd och respekt för varandras behov och gränser
11. Utveckla förmågan att kunna kommunicera om och uttrycka sig om sexualitet, känslor och relationer

(WHO & BZgA, 2010)

WHO & BZgA (2013) har också publicerat anvisningar för beslutsfattare om hur man kan gå till väga för att implementera eller utveckla sexualundervisning nationellt och lokalt.

### **3.5.4 UNESCO:s handbok om sexualundervisning**

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018) förespråkar omfattande sexualundervisning för barn och ungdomar. UNESCO har publicerat sin första handbok om sexualundervisning år 2009 som sedan har reviderats år 2018. Handbokens syfte är att uppmärksamma de positiva effekterna av omfattande sexualundervisning och stöda beslutfattare att utveckla sexualundervisning runtomkring i världen. Handboken baserar sig på två litteraturoversikter. Omfattande sexualundervisning definieras av UNESCO som läroplansbaserad undervisning om sexualitet och dess kognitiva, emotionella, fysiska och sociala aspekter. Omfattande sexualundervisning stöder barn och unga i att utveckla kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar som påverkar deras eget och andras välmående. UNESCO har valt att använda termen omfattande sexualundervisning för att betona att undervisningen ska behandla olika aspekter av sexualitet och inte bara sexuell hälsa. Omfattande sexualundervisning syftar också till att undervisningen ska ges kontinuerligt och inte bara vid enstaka tillfällen. UNESCO konstaterar att sexualundervisning inte tidigarelägger inledandet av sexuella relationer eller ökar mängden sexuella relationer. Brist på sexualundervisning utsätter barn och unga för sexuellt utnyttjande eftersom deras handlingsförmåga är begränsad. Svåra frågor kan inte utelämnas men bör undervisas så att man tar i beaktande elevens ålder och mognad. UNESCO delar in sexualundervisningens innehåll i åtta huvudteman. Dessa är:

1. Relationer
2. Värderingar, rättigheter, kultur och sexualitet
3. Könsidentitet och könsroller
4. Våld och säkerhet
5. Färdigheter för hälsa och välmående
6. Människokroppen och dess utveckling
7. Sexualitet och sexuellt beteende
8. Sexuell hälsa och reproduktion

För varje huvudtema har UNESCO utarbetat kunskapsmål enligt åldersgrupperna 5–8 år, 9–12 år, 12–15 år och 15–18+ år. (UNESCO, 2018.)

### **3.5.5 THL:s åtgärdsprogram för sexuell- och reproduktiv hälsa**

Det första åtgärdsprogrammet för sexuell- och reproduktiv hälsa i Finland publicerades av Social- och hälsovårdsministeriet för perioden 2007–2011 (Klemetti & Raussi-Lehto, 2016). Institutet för hälsa och välfärd i Finland (THL) fick till uppdrag att uppdatera åtgärdsprogrammet och att fortsätta det påbörjade arbetet. Resultatet blev ett åtgärdsprogram för perioden 2014–2020. (Klemetti & Raussi-Lehto, 2016.)

Den formella sexualundervisningen som ges i daghem och skolor bygger på barnets rättigheter (Klemetti & Raussi-Lehto, 2016). Sexualundervisning ska utformas i enlighet med WHO och BZgA:s principer och rekommendationer (se kapitel 3.5.3). Klemetti & Raussi-Lehto skriver att målet för sexualundervisning för yngre barn (småbarnspedagogik, förskola och lågstadieskola) ska vara att utveckla en god självkänsla, goda relationer och respekt för andra människor. Undervisningen ska utveckla barnets förståelse för sin egen kropp och rätten till självbestämmande. Så som WHO och BZgA:s poängterar är det viktigt att engagera eleverna i undervisningen, att verksamheten är fortlöpande, att det finns ett samarbete mellan vårdnadshavare och samhälle och att visa att det finns en mångfald av sexualiteter och identiteter. En viktig del av sexualundervisningen i lågstadiet är att lära ut färdigheter att hantera känslor, förebygga våld och främja trygghet och säkerhet. Klemetti och Raussi-Lehto lyfter fram att läroböcker som behandlar sexualkunskap inte har granskats men att det finns ett behov för det. Puberteten behandlas för sent och för lite i lågstadiet även om en del elever kommer in i puberteten i lågstadiet. (Klemetti & Raussi-Lehto, 2016.) Åtgärder som listas i åtgärdsplanen är:

1. Ett av småbarnspedagogikens, förskolans och skolans mål ska vara att stöda barn och ungas sexuella utveckling
2. Elevhälsovården ska främja sexuell hälsa
3. Sexualundervisning ska ingå i det stöd som ges åt ungdomar som riskerar utanförskap
4. Elevhälsovårdens nätverk ska utredas och utvecklas
5. Skolor ska i sin läroplan uppmärksamma mångsidiga undervisningsmetoder som förutom att förmedlar kunskap också utvecklar elevens sociala färdigheter och säkerhetsfärdigheter
6. Lärare och skolhälsovårdare ska samarbeta i planeringen, genomförandet och utvecklandet av sexualundervisning i skolan
7. Läromedel ska utvärderas och utvecklas
8. Elevers kunskaper ska mätas och forskning göras för att följa med hur sexualundervisningen utvecklas i Finland

(Klemetti & Raussi-Lehto, 2016)

### 3.5.6 Läroplanen

I Finland är sexualundervisning inte ett skilt läroämne. Det är vanligt att sexualkunskap undervisas i hälsokunskap och biologi. I åk 1–6 är hälsokunskap och biologi en del av läroämnet omgivningslära. I åk 7–9 är de egna läroämnena. I kapitel 4.2 Principer för utvecklandet av verksamhetskulturen, i läroplanen står det så här:

Under grundskoletiden utvecklas elevernas uppfattning om sin egen sexuella identitet och sexualitet.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, 27).

Läroplanen påpekar att elever utvecklar sin sexuella identitet och sexualitet under grundskoletiden. Därför behöver skolan ta ansvar för sexualundervisning och stöda elevernas sexuella utveckling.



Om man tittar närmare på läroplanen kan man lägga märke till att termen sexualundervisning inte alls förekommer i läroplanen. Termer som anknyter till sexualundervisning används sparsamt. Ett typiskt drag för den finländska läroplanen är att anvisningarna är vaga och ger utrymme för tolkning. Pedagoger får frihet att tolka läroplanen men har också ett ansvar för att undervisningsmål uppfylls. När det kommer till sexualundervisning är anvisningarna fattiga. Det här betyder att det är mycket upp till lärarens intresse och motivation att undervisa seksualkunskap. Därför är det också väldigt svårt att säga vilka teman som finländska lärare behandlar och hur mycket tid som används för sexualundervisning (Ketting & Ivanova, 2018). I följande underkapitel kommer jag att titta närmare på vad det står om sexualundervisning i läroämnet omgivningslära för åk 1–2 och åk 3–6, respektive hälsokunskap och biologi för åk 7–9. Även om den här avhandlingen handlar om sexualundervisning i åk 1–2 är det viktigt att titta på hela läroplanen för att förstå hur sexualundervisning ordnas i Finland.

### Åk 1–2

Omgivningslära för åk 1–2 beskrivs i läroplanen som en kombination av läroämnena biologi, geografi, fysik, kemi och hälsokunskap. I stycket om läroämnets uppdrag står det att "Utgångspunkten är respekt för naturen och ett människovärdigt liv i enlighet med de mänskliga rättigheterna." (Utbildningsstyrelsen, 2014, 140).

Undervisningen ska stödja eleven att utveckla sitt förhållande till miljön och sin världsbild samt att växa som människa. Målet för undervisningen i omgivningslära är att eleverna lär känna och förstå naturen och den byggda miljön, fenomen som förekommer i dem, sig själva och andra människor samt betydelsen av hälsa och välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 140)

Inom biologi är det centralt att eleverna lär känna och förstå naturmiljön, människan, livet och dess utveckling samt villkoren för liv på jorden. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 140)

Inom hälsokunskap är det viktigt att eleverna lär sig att förstå de faktorer som stödjer och skyddar hälsan i vår omgivning och i mänsklig verksamhet samt att

främja kunskaper som stödjer hälsa, välbefinnande, trygghet och säkerhet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 140–141)

I utdragen ovan från läroplanen står det att undervisningen ska stödja eleven att växa som människa, förstå fenomen som förekommer i sig själva och andra människor samt förstå betydelsen av hälsa och välbefinnande. Kunskap om människan, livet och dess utveckling hör i läroplanen till ämnet biologi. Inom hälsokunskap ska eleverna utveckla kunskaper som stödjer hälsa, välbefinnande, trygghet och säkerhet.

Några mål för undervisningen är:

M3 stödja eleven att utveckla känsla för miljön och handleda eleven att agera på ett hållbart sätt i närmiljön och i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, 141)

M8 vägleda eleven att agera på ett tryggt och säkert sätt, följa givna anvisningar och förstå motiveringarna för dem (Utbildningsstyrelsen, 2014, 141)

M10 handleda eleven att träna sin förmåga att arbeta i grupp och sina emotionella färdigheter samt att stärka respekten för sig själv och andra (Utbildningsstyrelsen, 2014, 142)

M12 handleda eleven att strukturera omgivningen, den mänskliga verksamheten och fenomen som förekommer i den med hjälp av begrepp inom de olika ämnesområdena i omgivningslära (Utbildningsstyrelsen, 2014, 142)

M15 handleda eleven att reflektera över faktorer som främjar växande och utveckling, hälsa och välbefinnande samt de grundläggande förutsättningarna för liv (Utbildningsstyrelsen, 2014, 142)

Några centrala innehåll är:

I1 Att växa och utvecklas: Innehållet väljs så att eleverna får en uppfattning om människokroppens olika delar och livsfunktioner samt om livets gång och den egna åldersgruppens växande och utveckling i huvuddrag. Eleverna får träna

sina emotionella färdigheter och att främja psykiskt välbefinnande, som att respektera sig själva och andra, i enlighet med åldern. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 142)

I2 Livet hemma och i skolan: Innehållet och uppgifterna väljs så att de anknyter till livet hemma och i skolan. Lärmiljöerna iaktas ur säkerhetsperspektiv. Eleverna får öva att röra sig på ett säkert sätt i närmiljön och i trafiken. De fördjupar sig i säkerhetsfärdigheter och -anvisningar och motiveringarna till att dessa behövs. Begrepp inom de olika ämnesområdena i omgivningslära används för att beskriva fenomen, teknik och vardagliga situationer, till exempel att klä sig enligt väderlek. Eleverna får öva sig att samarbeta och att arbeta i olika grupper. Dessutom får eleverna lära sig hur man beter sig i olika situationer i vardagen, att respektera fysisk integritet, att förhindra mobbning, att klara grundläggande egenvård i vardagen och att söka hjälp. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 142)

I5 Att reflektera över de grundläggande förutsättningarna för liv: Eleverna fördjupar sig i de grundläggande förutsättningarna för liv – näring, vatten, luft, värme och omsorg. De får insikt i näringsproduktion och varifrån dricksvattnet kommer. Vardagliga hälsovanor och -färdigheter tränas. Man funderar över vad som gör en människa glad och på gott humör och utvecklar tillsammans dagsrutinerna i skolan med tanke på hälsa, välmående och lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 143)

I6 Att träna en hållbar livsstil: Innehållet väljs mångsidigt från olika delområden inom hållbar utveckling. Eleverna övar sig att ta hand om sina egna och gemensamma saker. De får lära sig att minska mängden avfall samt att återvinna och sortera avfall. Eleverna får kunskap om den egna hembygden och dess betydelse. Man medverkar i att främja välbefinnandet i den närmaste omgivningen och i skolan. Man funderar på vilken betydelse de egna handlingarna har för en själv, andra människor samt den närmaste omgivningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 143)

Centrala föremål för bedömning i läroämnet Omgivningslära:

-framsteg i förmågan att agera tryggt och säkert (Utbildningsstyrelsen, 2014, 144)

Jag har plockat ut termer ur kapitlet om omgivningslära för åk 1–2 och placerat dem i två grupper. Den första gruppen består av termer som handlar om människokroppen, mänsklig utveckling och mänsklig verksamhet. Dessa teman behandlas ofta ur ett biologiskt perspektiv. I åk 1–2 innebär det till exempel undervisning om kroppsdelar och deras funktioner. Den andra gruppen av termer

handlar om trygghet, säkerhet, regler, respekt, integritet, emotionella färdigheter, psykiskt välmående och att söka hjälp. Den här typen av undervisning handlar om att lära ut kunskaper och färdigheter för att främja trygghet och säkerhet. Den här typen av undervisning kan kallas för trygghetsfostran.

### *Åk 3–6*

På samma sätt som i åk 1–2 är omgivningslära i åk 3–6 en kombination av läroämnena. Utgångspunkterna är fortfarande de samma, det vill säga respekt för naturen och ett människovärdigt liv i enlighet med de mänskliga rättigheterna. Även ämnesbeskrivningen är långt den samma. I åk 3–6 ska man behandla förändringar i utvecklingen hos åldersgruppen, den sexuella utvecklingen och människans fortplantning. Anvisningarna blir mer specifika men begreppen är fortfarande diffusa. Till exempel kan man anta att "förändringar i utvecklingen hos åldersgruppen" syftar till puberteten. Termen sexualundervisning börjar senast nu bli relevant för att beskriva den undervisning som handlar om puberteten och hur barn blir till. Fokus ligger fortfarande på trygghet och säkerhet men nu står det faktiskt utskrivet att den sexuella utvecklingen ska behandlas.

### *Åk 7–9*

I åk 7–9 är hälsokunskap ett eget läroämne. Termerna sexualitet, sexuell utveckling och sexuell hälsa hittas i läroplanen. I åk 7–9 ska man prata om sexualitet, variationer i sexuell utveckling och sexuell hälsa. För en del ungdomar sammanfaller undervisningen med deras sexuella debut och därför är det relevant att behandla ämnen som preventivmedel och sexuellt överförbara infektioner men det är ändå viktigt att fokusera på sexualitetens positiva sidor så som WHO & BZgA (2010) poängterar. Trygghet och säkerhet är termer som upprepas flera gånger i läroplanen. I kapitlet om biologi i åk 7–9 hittar man ett mål, ett centralt innehåll och ett bedömningskriterium som handlar om människan och människokroppen.

Det finns utrymme för förbättring i läroplanen då det kommer till sexualundervisning. Anvisningarna är vaga och termerna ibland diffusa. Termen sexualundervisning skulle gärna få användas i läroplanen för att uppmuntra lärare att undervisa sexualkunskap. Trygghet och säkerhet är termer som upprepas flera gånger och något som man lägger stor vikt vid. Trygghet och säkerhet kan man inte garantera men genom sexualundervisning kan man lära ut kunskaper och färdigheter för att främja trygghet och säkerhet.

### **3.6 Läromedel**

För att förstå sexualundervisningen i Finland bättre så behöver man titta på vilket material lärare har tillgång till. Flera organisationer i Finland har utarbetat och publicerat material för trygghetsfostran och sexualundervisning. Det här tyder på att det finns brist på undervisningsmaterial och ett intresse för sexualundervisning. Det är möjligt att Me too-rörelsen ökat behovet av material som handlar om hur man kan förebygga och prata om sexuella trakasserier och övergrepp. Klemetti och Raussi-Lehto (2016) konstaterar att läromedel i Finland behöver granskas. Detta kunde till exempel göras ur ett normkritiskt perspektiv.

Suss Åhman och Susanna Ruuhilahti, sakkunniga i sexuell hälsa har för Folkhälsan och Nektaria, har utarbetat ett material som heter Snippelisnopp – enkel sexualundervisning för årskurs 1–6 (Folkhälsan & Nektaria, u.å.). Det här materialet är intressant att nämna eftersom det innehåller lektionsplaner för elever i åk 1–2. I kapitlet om sexualundervisning i åk 1–2 skriver Åhman och Ruuhilahti att man ska behandla teman som kropp, känslor, respekt, hur barn blir till, familjer, normer och mångfald. Genom sexualundervisning vill man skapa ett klassrumsklimat med respekt för olikheter. Åhman och Ruuhilahti skriver att ju yngre barnen är när man börjar tala om sexualitet desto lättare brukar det vara eftersom barnen inte ännu upplever ämnet som pinsamt. Ett exempel på en lektionsplan för åk 1–2 i materialet är lektionen som handlar om baddräcksregeln. Under den här lektionen ska eleverna reflektera kring sin kropp och sina gränser. Eleverna lär sig att det finns vissa områden på kroppen som är mera privata än andra, det vill säga könsdelar, rumpa och bröst. Dom här kroppsdelarna täcks av en baddräkt,

därav namnet baddräktsregeln. De privata områdena får andra personer bara beröra med lov. Vilka områden som man anser är privata varierar från person till person. Eleverna får färglägga med färgpennor vilka områden på kroppen som det känns okej att andra människor får röra och vilka områden som är privata. Den här typen av övningar hjälper eleven att reflektera över sin egen kropp och sätta gränser. (Folkhälsan & Nektaria, u.å.) Baddräktregeln är ett bra sätt att lära barn att respektera fysisk integritet. Genom den här typen av lektioner kan man förhoppningsvis ge elever den handlingsförmåga som de behöver för att hantera svåra situationer som kan uppstå.

Rädda Barnen har gett ut två handböcker för vuxna. Stopp! Min kropp! – en vägledning för vuxna i hur vi kan prata med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp (Norlén, 2019) och Min kropp är min – en handbok (Rädda Barnen, u.å.). Handböckerna är till för att hjälpa vuxna att prata med barn om ämnen som sexuella trakasserier, grooming och sexuellt våld mot barn. I samarbete med Yle har Rädda Barnen producerat en animationsserie som kan användas i samband med handboken Min kropp är min. Yle har publicerat nyhetsartiklar och videon på webben om samma tema (Olkkola, 2018; Pikku Kakkonen, 2019). Befolkningförbundet i Finland har publicerat material för både lärare och föräldrar om barn och ungas sexualitet, trygghetsfostran och sexualundervisning, till exempel handboken Mitä on kehotunnekasvatus (Väestöliitto, u.å.).

### **3.7 Tidigare forskning om sexualundervisning**

Det är svårt att hitta forskning om sexualundervisning för elever i åk 1–2. Mest forskning hittar man om ungdomar men också en del om hur lärare och föräldrar förhåller sig till sexualundervisning. En litteraturoversikt gjord av Roien, Graugaard och Simovska (2018) visar att det finns en brist på forskning om sexualundervisning för elever i åldern 6–12 år. Endast 7% av de 576 studier som de granskat handlar om sexualundervisning för yngre elever. Majoriteten av forskning handlar om ungdomar. (Roien, Graugaard & Simovska, 2018.) Sexualundervisning för yngre elever är ett nytt fenomen som nu växer och utmanar den traditionella bilden av sexualundervisning. En möjlig förklaring till varför det inte finns

så mycket forskning om sexualundervisning för yngre elever är att sexualundervisning ännu tolkas som något som bara lämpar sig för äldre elever. Därför finns det ett behov av att forska i sexualundervisning för yngre elever. I det här kapitlet presenterar jag ett urval studier som undersöker sexualundervisning på olika sätt. Dessa studier undersöker inte nödvändigtvis sexualundervisning för yngre elever.

### **3.7.1 Studier som är gjorda i Norden**

Missförstånd och rädsla utgör hinder för sexualundervisning (WHO & BZgA, 2010). Cacciatore, Ingman-Friberg, Apter, Sajaniemi och Kaltiala (2020) har undersökt attityder till termen sexualundervisning gällande undervisning som ges åt barn i åldern 1–6 år. Studien genomfördes med hjälp av enkäter. Den första enkäten frågade föräldrar och personal inom småbarnspedagogik och förskola om deras erfarenheter, tankar och attityder till sexualitet och sexualundervisning för barn i åldern 1–6 år. I svaren framgick det en del kritik till termen sexualundervisning. En del deltagare upplevde att termen sexualundervisning gav fel intryck. Termen ansågs inte beskriva den undervisning barn i åldern 1–6 får. Forskarna analyserade kritiken varefter de introducerade "kehotunnekasvatus" (eng. body-emotion education), en ny term som inte är så starkt kopplat till ordet sex. Man kan översätta kehotunnekasvatus till kropps- och känslöfostran på svenska, men i Finland används termen trygghetsfostran. Den nya termen testades sedan genom en enkät som skickades åt hälsovårdare, personer som arbetar inom småbarnspedagogik och experter på sexuell hälsa för att se vad fördelarna och nackdelarna med den nya termen är. Majoriteten av forskningsdeltagarna ansåg att den nya termen var användbar. 12% av experterna på sexuell hälsa och 5% av personerna som arbetar med småbarnspedagogik ville inte använda den nya termen. De tyckte att man borde fokusera på att öppna upp termen sexualundervisning i stället för att introducera en ny term. En ny term riskerar att orsaka mera förvirring. Många tyckte ändå om den nya termen eftersom det är mera neutralt och beskriver undervisningen bättre. Befolkningsförbundet i Finland har använt den nya termen kehotunnekasvatus i material, fortbildning och media sedan

2015. Befolkningsförbundet i Finland har också uppmuntrat kommuner att använda termen kehotunnecasvatus i de kommunala läroplanerna för småbarnspedagogik, vilket har lett till att flera kommuner använder termen parallellt med sexualundervisning eller i stället för sexualundervisning. (Cacciatore et al., 2020.)

En studie gjord av Nummelin, Rimpelä, Luopa, Stubbe & Jokela (2000) undersöker sexualundervisning i åk 7–9 i Helsingfors. Studien är gammal men intressant om man jämför den med Skolinspektionens rapport om sex- och samlevnadsundervisning (Skolinspektionen, 2018). Nummelin et al. har undersökt sexualundervisning i högstadieskolor i Helsingfors genom att skicka frågeformulär åt både lärare och hälsovårdare. Studien visar att lärare och hälsovårdare i Helsingfors anser att skolan har en betydande roll i ungdomarnas sexualfostran. Lärare och hälsovårdare var också positivt inställda till att behandla temat sexualitet med elever. I åk 7 och 8 undervisades sexualundervisning främst i samband med gymnastiklektionerna och i åk 9 i biologi. Minst undervisning i sexualkunskap fick elever i åk 7 och mest undervisning fick elever i åk 9. Sexualkunskap undervisades skilt för flickor och pojkar på nästan två tredjedelar av alla högstadieskolor. Hälsovårdaren behandlade sexualitet med elever i samband med hälsokontroller eller vid behov. I en del skolor undervisade hälsovårdaren i sexualkunskap. Det förekom sällan en plan för sexualfostran i skolan. En plan för hälsofostran garanterade inte en plan för sexualfostran. Ansvar för att undervisa i sexualkunskap delades på flera personer. Dessa var hälsovårdare, biologilärare, gymnastiklärare och lärare som undervisar huslig ekonomi. Sexualundervisningen var i många skolor begränsad och koncentrerad till åk 9. Ofta behandlade både lärare och hälsovårdare samma teman. Undervisningen bestod främst av lärarledda föreläsningar och diskussioner. Teman som behandlades var puberteten, den sexuella utvecklingen, sällskapande, sex, preventivmedel och sexuellt överförbara infektioner. Teman som adoption, familjeplanering, sexistiskt språkbruk och hur media framställer sexualitet behandlades sällan. Teman som lärare upplevde som svåra att behandla var sådana som läraren inte hade tillräckligt med kunskap om eller som ansågs vara sensitiva. Dessa var bland annat andra sexuella läggningar än heterosexualitet, onani och sex. Många av de lärare och



hälsovårdare som svarade på frågeformuläret ansåg att det fanns dåligt med undervisningsmaterial för sexualundervisning. Bara 56% av lärarna och 47% av hälsovårdarna bedömde att de hade tillräckliga kunskaper och färdigheter att undervisa sexualkunskap. Nummelin et al. föreslår att planer för sexualfostran borde skrivas och revideras. Arbetet med sexualundervisning kunde främjas av att en ansvarig person utses. Ett förslag är att grunda en arbetsgrupp för att koordinera och planera sexualundervisningen. (Nummelin et al., 2000.)

Skolinspektionen i Sverige fick år 2017 till uppdrag av regeringen att göra en kvalitetsgranskning av sex- och samlevnadsundervisning i grundskolan, grundsärskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (Skolinspektionen, 2018). Studien genomfördes som en enkätstudie av 450 skolor varav 28 skolor också besöktes. Syftet med granskningen var att utveckla sex- och samlevnadsundervisningen i Sverige. Ett av granskningens resultat är att lärare behöver stöd och verktyg för att undervisa sex- och samlevnad. Många lärare som intervjuades tyckte att det är svårt att undervisa sex- och samlevnad. De uppgav sig vara obekväma och okunniga. Frågor relaterade till sex- och samlevnad upplevdes som känsliga och privata. Lärares kompetens att undervisa sex- och samlevnad kontrolleras inte i skolorna och lärare ges inte heller fortbildning om ämnet. Sex- och samlevnad är ett kunskapsområde som undervisas ämnesintegrerat. Ansvar för att undervisa sex- och samlevnad ligger på flera lärare men många lärare anser att sex- och samlevnad inte berör dem och deras undervisning. I många skolor saknas ett systematiskt utvecklingsarbete av sex- och samlevnadsundervisningen. Sex- och samlevnadsundervisningen ska ha en stark koppling till värdegrunden. Detta görs dock bara i en liten del av skolorna. Ifall viktiga frågor om normer, könsroller, sexualitet och identitet inte behandlas ökar riskerna för kränkningar och diskriminering i skolan. Undervisningen i sex- och samlevnad är begränsad och oregelbunden. Undervisningen koncentreras till de senare årskurserna. Elever visade intresse för sexualundervisning både tidigare och oftare. Skolinspektionen kommenterar att undervisningen bör ske kontinuerligt under läsåret och återkomma under skolgången. Många skolor utnyttjar inte elevhälsan i sex- och samlevnadsundervisningen trots att representanter för elevhälsan är

intresserade av att delta i planeringen av eller förverkligandet av undervisningen. Bara i hälften av skolorna involverades eleverna i planerandet och genomförandet av undervisningen. Det här betyder att skolorna kan gå miste om frågor som är viktiga för eleverna. Stora brister fann man i undervisningen om normer och HBTQ-frågor. Det saknades möjligheten att reflektera kring normer och hur de påverkar sexualitet, identitet och relationer. En tredjedel av lärarna uppgav att de behandlar HBTQ-frågor i undervisningen men ofta lämnas ansvaret över att behandla HBTQ-frågor på en utomstående föreläsare eller ungdomsmottagning. (Skolinspektionen, 2018.)

Om man läser både Nummelin et al. (2000) och Skolinspektionens rapport (2018) hittar man många likheter. Samma problem som identifierades i Finland år 2000 verkar ännu existera 18 år senare i Sverige. Lärare behöver stöd och utbildning, lärare och hälsovårdare behöver samarbeta, undervisningen behöver planeras och struktureras, ansvarspersoner behöver utses och undervisningens innehåll och material behöver uppdateras så att de motsvarar skolans värdegrund och elevernas behov.

Kontula (2010) har jämfört fyra nationella studier om sexualundervisning i Finland för att se hur sexualundervisningen har utvecklats mellan 1996–2006. Två av studierna riktade sig till lärare och genomfördes år 1996 och 2006. De två andra gjordes av Befolkningsförbundet i Finland och mätte högstadieelevers sexualkunskaper år 2000 och 2006. Finland är ett av få länder som har samlat in den här typen av nationellt data om sexualundervisning. Kontula skriver att det är svårt att hitta studier som undersöker hur sexualundervisning ser ut i praktiken, vem som undervisar sexualkunskap, hur mycket tid som används, vilka teman som behandlas och hurdana undervisningsmetoder som används. Generellt har mängden sexualundervisning ökat i Finland. Dessutom börjar man undervisa sexualundervisning allt tidigare. Både mängden sexualundervisning och mängden teman som behandlas i sexualundervisning i åk 7 och 8 har nästan dubblats från år 1996 till 2006. I både 1996 och 2006 svarade lärarna att de viktigaste de vill lära eleverna är att vara ansvarsfulla och ge eleverna vetenskapligt korrekt

information. I Finland ansåg lärarna att det inte är viktigt att undervisa eleverna att avstå från sex, vilket är intressant i jämförelse med USA där det är vanligt att undervisa elever att avstå från sex. Största delen av lärarna ansåg att det var lätt eller väldigt lätt att prata om sexualkunskap med eleverna. Endast 3% av lärare trodde att sexualundervisning kunde leda till att eleverna inleder sin sexuella debut tidigare. (Kontula, 2010.) Forskning har ändå visat att sexualundervisning inte tidigarelägger den sexuella debuten (UNESCO, 2018). Mellan år 2000 och 2006 ökade högstadielävernars kunskaper i sexualkunskap från 66% till 69% (Kontula, 2010). Flickors resultat var betydligt bättre än pojkars. Skillnaden mellan pojkar och flickor minskade ändå lite mellan 2000 och 2006. Man fann inga signifikanta skillnader i kunskaper i olika delar av Finland. (Kontula, 2010.)

### 3.7.2 Internationella studier

Berger, Bernard, Carvalho, Munoz & Cléments (2007) studie undersöker lärares och blivande lärares uppfattningar om sexualundervisning i 12 länder i Europa, Afrika och Mellanöstern. Syftet med studien är att identifiera skillnader i uppfattningar inom och mellan olika länder. Studien genomfördes som en kvantitativ studie genom enkäter. Enkäten bestod av påståenden som lärare fick svara på med en skala från 1–4. Några frågor testade lärarnas kunskaper i biologi och några frågor undersökte vilken åldersgrupp lärarna kunde tänka sig undervisa olika teman för. Med hjälp av svaren har Berger et al. analyserat hurdana värderingar lärarna har och hur de förhåller sig till sexualundervisning. Biologilärares uppfattningar baserade sig främst på kunskap. De var övertygade om att de kunde undervisa alla aspekter av sexualundervisning men hade samma svårigheter som andra lärare att undervisa teman som säkert sex och homosexuellas rättigheter. Stora skillnader hittades mellan lågstadielärare i arbetslivet och blivande lågstadielärare. Lågstadielärare i arbetslivet hade svårt att behandla teman som homosexualitet, abort och säkert sex. Blivande lärare förhöll sig däremot positivt till att behandla dessa teman och ville behandla dessa teman med yngre elever än lärare i arbetslivet. Forskarna har analyserat data för att se skillnader mellan länder. I ena ändan av ett spektrum hittar vi Libanon, Tunisien, Marocko och Senegal med konservativa värderingar. I den andra ändan hittar vi Frankrike, Finland, Portugal, Estland och Italien med liberala värderingar. I mitten

placerade sig Ungern, Rumänien och Cypern. Länder i Afrika och Mellanöstern har konservativa värderingar gällande sexualundervisning, homosexuellas rättigheter, abort och säkert sex. Lärare i dessa länder anser inte att det är deras uppgift att undervisa sociala aspekter av sexualitet. De vill inte heller undervisa sexualundervisning före eleverna har fyllt 15 år. I jämförelse med Afrika och Mellanöstern har europeiska länder liberala värderingar gällande abort, jämlikhet och homosexuellas rättigheter. Forskarna fann en stark korrelation mellan religion och konservativa värderingar. Ju mindre en lärare tror på gud desto liberalare värderingar och uppfattningar om sexualundervisning. (Berger et al., 2007.) Studiens resultat är inte överraskande men bekräftar att synen på sexualitet i världen varierar beroende på faktorer som religion. I arbetet för att främja sexualundervisning måste man ta i beaktande hur lärares personliga värderingar och tro påverkar undervisningen. Speciellt i länder som Finland där lärare har stor frihet att planera undervisningen behöver vi tänka på vad konsekvenserna av att lärare låter bli att undervisa sexualundervisning är.

Martínez, Vicario-Molina, González & Ilabaca (2014) har genomfört en studie i Spanien som undersöker lärares attityder till sexualundervisning och kompetens att undervisa det, samt hur dessa två variabler påverkar genomförandet av sexualundervisning. Martínez et al. skriver att det finns väldigt lite forskning om hur sexualundervisning genomförs i Spanien. Den forskning som har gjorts i Spanien visar att sexualundervisningen är begränsad och bristfällig. I Spanien är sexualundervisning ämnesövergripande, det vill säga att det inte finns en specifik lärare som undervisar sexualkunskap utan att det är meningen att flera lärare behandlar ämnet i sin undervisning. Idag är det mycket upp till lärarens intresse och motivation att undervisa sexualkunskap. Studiens sampel bestod av 3695 lärare i Spanien. Data har samlats in genom enkäter. Lärarna hade generellt positiva attityder till sexualundervisning men 43,3% av lärarna hade inte genomgått någon typ av utbildning för att undervisa sexualkunskap. 48,6% av lärarna svarade att de inte alls undervisar sexualkunskap i skolan. Lärare som hade någon typ av utbildning att undervisa sexualkunskap hade positivare attityder till sexualundervisning än lärare som inte hade någon utbildning. Forskarna fann signifikanta skillnader mellan män och kvinnor, mellan skolnivåer och olika typer av skolor.

Manliga lärare hade mindre utbildning i sexualkunskap än kvinnliga lärare. Lärare som arbetar på lägre skolnivåer (småbarnspedagogik och lågstadieskola) förhöll sig mer positivt till sexualundervisning än lärare på högre skolnivåer. Fler lärare som arbetar i lägre skolnivåer uppgav att de undervisar sexualundervisning än lärare på högre skolnivåer. Lärare i statliga skolor hade positivare attityder till sexualundervisning än lärare i andra typer av skolor, vilket kan bero på att andra typer av skolor kan ha konservativa värderingar till exempel på grund av religiös inriktning. Lärarens utbildning och attityder är variabler som påverkar hur sexualundervisning genomförs. Det är mer troligt att en lärare undervisar sexualundervisning om läraren har positiva attityder till sexualundervisning och har fått någon typ av utbildning i att undervisa sexualkunskap. Studien visar ändå att få lärare i Spanien har fått någon typ av utbildning för att undervisa sexualkunskap. Även bland lärare med en examen från ett universitet har bara en bråkdel fått utbildning i att undervisa sexualkunskap, vilket kan ses som en brist i lärarutbildningen. Lärare har ett stort ansvar för sexualundervisning även om de inte har fått någon utbildning att undervisa det. Det är ändå lovande att lärare generellt har positiva attityder till sexualundervisning. Det här kan vara en följd av att samhället idag förhåller sig mer positivt till sexualitet. En utmaning är att endast hälften av lärarna uppgav att de undervisar sexualkunskap även om lärarna delar på ansvaret över att undervisa sexualkunskap. (Martínez et al., 2014.) Ketting och Ivanova (2018) skriver att alla lärare i Finland får utbildning i att undervisa sexualkunskap som en del av sin lärarutbildning. Det är ändå oklart om det förverkligas i praktiken.

Avslutningsvis kan det konstateras att det finns väldigt lite forskning om sexualundervisning för yngre elever. Internationella studier om sexualundervisning har bland annat undersökt och jämfört hur lärare förhåller sig till sexualundervisning i olika länder. Flera studier uppmärksammar liknande brister i sexualundervisningen. Bland annat planeringen av undervisningen, ansvaret för undervisningen och personalens kompetens. Ett exempel på detta är att två studier som är gjorda i Norden, Nummelin et al. (2000) och Skolinspektionen (2018), lyfter fram liknande problem. Det här tyder på att det under 18 år inte har skett någon större utveckling gällande sexualundervisning i Norden. En studie som gjordes i Spa-

nien undersökte lärares attityder och kompetens att undervisa sexualundervisning (Martínez et al., 2014). Den här studien kom fram till att lärare generellt har positiva attityder till sexualundervisning men att nästan hälften av lärarna inte alls undervisar sexualkunskap trots att de delar på ansvaret för att undervisa det. Det finns alltså en tendens att låta bli att undervisa sexualkunskap, vilket man också ser i Skolinspektionens (2018) rapport. Ett delat ansvar för att undervisa sexualundervisning verkar orsaka en del problem. Om syftet är att sexualundervisningen ska genomsyra verksamheten i skolan räcker det inte att enstaka lärare undervisar sexualkunskap. I Finland har tanken om trygghetsfostran fått fotfäste. Trygghetsfostran är därför en term som bör tas i beaktande speciellt då man undersöker sexualundervisning för yngre barn.

## 4 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Sexualundervisning för yngre elever är ett nytt och outforskat fenomen trots att fler styrdokument rekommenderar det (FN, 1989; WHO & BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018). Bara en bråkdel av den forskning som har gjorts om sexualundervisning handlar om sexualundervisning för yngre elever (Roién, Graugaard & Simovska, 2018). Tidigare forskning har visat att lärare i Europa generellt har positiva attityder till sexualundervisning, men att alla lärare inte undervisar det trots att de delar på ansvaret för undervisningen (Berger et al., 2007; Martínez et al., 2014; Skolinspektionen, 2018; Nummelin et al., 2000). Kontula (2010) skriver att det är svårt att hitta studier som undersöker hur sexualundervisning ser ut i praktiken, vem som undervisar sexualkunskap, hur mycket tid som används, vilka teman som behandlas och hurdana undervisningsmetoder som används. På basen av dessa resultat finns det ett tydligt behov av forskning om sexualundervisning för yngre elever. Den här studien strävar efter att fylla detta tomrum. Syftet med den här studien är att beskriva hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2 i Finland och att undersöka lärares uppfattningar om sexualundervisning för yngre elever.

Forskningsfrågorna är:

1. Hurdana uppfattningar har lärare om sexualundervisning i åk 1–2?
2. Hur genomförs sexualundervisning i åk 1–2 med tanke på teman som behandlas samt tid och undervisningsmetoder som används?
3. Hurdana kunskaper och färdigheter upplever lärare att de behöver för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2?

## **5 Genomförande**

I detta kapitel beskriver jag forskningsansatsen och studiens sampel samt diskuterar metodval och studiens etiska aspekter. Det här är en kvalitativ studie. Data har samlats in genom semistrukturerade intervjuer som sedan har analyserats med hjälp av tematisk analys.

### **5.1 Ansats**

Eftersom syftet med den här studien är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter valde jag att göra en kvalitativ studie. Jag är både intresserad av lärares uppfattningar om sexualundervisning och deras kunskaper och erfarenheter av hur undervisningen ordnas i praktiken. Jag anser att jag kan samla den här typen av kunskap genom att intervjua lärare. Intervjuer ger möjlighet att greppa fenomenet (sexualundervisning) så som lärare upplever och erfar det. I sina beskrivningar kan lärare även ge uttryck för kunskaper och kompetenser, även om jag inte direkt observerar dem.

### **5.2 Sampel**

Studiens sampel består av fem lärare från fem olika kommuner i södra Finland. Forskningsdeltagarna är mellan 29–56 år och har arbetat som lärare 1–20 år. Samtliga lärare arbetar i svenskspråkiga lågstadieskolor i Finland. Deltagandet i studien var frivilligt och det har varit möjligt att avbryta sitt deltagande utan påföljder och utan att ange orsak. Alla som har meddelat sitt intresse har fått delta i studien.

### **5.3 Intervju som datainsamlingsmetod**

Intervju är en datainsamlingsmetod där intervjuaren vill få fram information om informantens attityder, normer, värderingar och åsikter genom ett strukturerat samtal (Bryman, 2015). Syftet med intervjuer är att samla sådan information som hjälper oss att förstå informantens upplevelser (Gubrium & Holstein, 2001). Jag har valt att göra intervjuer eftersom intervjuer kan producera kunskap om det som



jag undersöker. Semistrukturerade intervjuer är tillräckligt flexibla och tillåter intervjuaren att avvika från intervjuguiden och anpassa intervjun enligt informan- tens svar (Bryman, 2015). Det här gjorde att jag kunde avvika från intervjuguiden, till exempel genom att hoppa över frågor som jag tyckte att informanten redan hade besvarat i samband med någon annan fråga. Den semistrukturerade inter- vjun gjorde också att jag kunde ställa följdfrågor åt informanterna. Min intervju- guide (se bilaga 3) börjar med några uppvärmningsfrågor om lärarens bakgrund. Därefter följer 24 frågor som jag har delat in i tre teman: uppfattningar och attity- der, undervisning och kompetens. På grund av coronaviruspandemin gjordes alla intervjuer på distans i form av ett videosamtal. Intervjuerna var mellan 20–35 min långa. Jag bandade in ljud under intervjuerna för att senare kunna transkribera dem. Forskningsdeltagarna var medvetna om och samtyckte till att ljudet banda- des in. Transkriberingarna gjordes både manuellt och med hjälp av ett transkri- beringsprogram. Forskningsdeltagarna har anonymiserats.

## **5.4 Tematisk analys**

Tematisk analys är en metod där man vill identifiera, analysera och rapportera mönster i data. (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys beskrivs som en flexibel och användbar metod som kan ge detaljrika men också komplexa beskrivningar av data. Braun och Clarke skriver att tematisk analys är en populär analysmetod, men att den saknar tydliga riktlinjer. Därför ger Braun och Clarke anvisningar om hur en tematisk analys kan genomföras. (Braun & Clarke, 2006.) I min tematiska analys har jag strävat efter att följa dessa anvisningar.

Första steget i en tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) att bekanta sig med sitt material. Det här gjorde jag genom att transkribera intervjuerna, läsa igenom materialet flera gånger och anteckna idéer. Steg två i analysen är att systematiskt koda materialet (Braun & Clarke, 2006). Jag gick igenom mitt material från början till slut och identifierade initiala koder. För varje kod som jag identifierade skapade jag en tabell. Så småningom fick tabellerna en rubrik. Idén att använda tabeller har jag hämtat från Bryman (2015). Jag gick flera gånger igenom materialet och klistrade in citat i tabellerna. Samma citat kunde finnas med i fler än en tabell. Jag gick igenom materialet på det här sättet från början till

slut med ungefär 4–5 koder i tankarna åt gången. När jag inte längre kunde identifiera nya koder så letade jag efter citat som inte passade in i någon kod, men som jag ändå tyckte var värt att lyfta fram. Dessa placerade jag i en egen tabell. Steg tre i den tematiska analysen är att man skapar potentiella teman ur de koder som man har identifierat (Braun & Clarke, 2006). När jag kodat mitt material färdigt läste jag igenom min lista av koder. Utifrån koderna skapade jag potentiella teman genom att samla liknande koder under en rubrik. Steg fyra handlar om att kontrollera sina teman och göra justeringar (Braun & Clarke, 2006). Det här gjorde jag genom att kontrollera att mina teman var tillräckligt enhetliga, avgränsade och relevanta. Jag tittade bland annat på mina forskningsfrågor för att se om mina teman kan användas för att besvara mina forskningsfrågor. Steg fem innebär att man namnger och finslipar de teman som man har identifierat (Braun & Clarke, 2006). Jag namngav mina teman och tittade på helheten för att se om mina teman fungerade tillsammans med varandra. Det sjätte och sista steget i den tematiska analysen är att analysera och rapportera sina teman (Braun & Clarke, 2006). Jag började med att lista mina teman under mina forskningsfrågor. Sedan började jag beskriva och analysera dem. Avslutningsvis har jag sett över helheten och finjusterat rubriker.

## **5.5 Etiska överväganden**

Det är viktigt att fundera på de etiska problem som kan uppstå när man genomför en studie. I den här studien har jag följt Forskningsetiska delegationens etiska principer för humanforskning (Forskningsetiska delegationen, 2019). Eftersom jag undersöker hur skolor ordnar sexualundervisning så var det viktigt att bli beviljad forskningslov av kommunerna. Jag ansökte om forskningslov i flera kommuner i södra Finland. Två kommuner krävde ett preliminärt samtycke av skolans rektor redan före ansökan. En del kommuner beviljade mig forskningslov med villkoret att skolans rektor avgör om skolan deltar. Efter hand när jag blev beviljad forskningslov kontaktade jag kommunens rektorer via e-post. Jag skickade ett informationsbrev (se bilaga 1) om min studie och en dataskyddsbeskrivning som jag bad rektorerna vidarebefordra till lärare som arbetar i åk 1–2. En rektor gav mig lärarnas e-postadresser och bad mig att direkt kontakta lärarna. Lärare som

var intresserade av att delta i studien tog kontakt med mig via e-post. Deltagandet i studien var frivilligt. Alla forskningsdeltagare var vuxna och jag litar på att de har övervägt deltagandet. Före intervjun skickade jag en samtyckesblankett (se bilaga 2) åt forskningsdeltagarna. Alla deltagare har bekräftat att de har läst blanketten och samtycker till att delta i studien. Deltagarna har till exempel genom samtyckesblanketten blivit informerade om att de kan avbryta sitt deltagande när som helst utan påföljder och utan att ange orsak. Sexualundervisning kan upplevas som ett känsligt ämne och kräver att forskaren är sensitiv och lyhörd för deltagaren. Eftersom det material som jag har samlat in innehåller personuppgifter har jag gjort en dataskyddsbeskrivning enligt de krav som GDPR (General Data Protection Regulation) ställer på hantering av personuppgifter. Personuppgifter har avlägsnats ur materialet som analyserats. Jag har valt att inte avslöja vilka kommuner lärarna arbetar i för att försäkra mig om att forskningsdeltagarna förblir anonyma.

## 6 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I följande kapitel presenterar jag de teman som jag har identifierat då jag har analyserat materialet med tematisk analys. Jag gör en diskussion och jämför de identifierade teman med den teoretiska bakgrunden. Jag har strukturerat kapitlet så att jag besvarar mina forskningsfrågor i ordningsföljd.

### 6.1 Vilka uppfattningar har lärare om sexualundervisning i åk 1–2?

Jag börjar med att presentera de sju teman som besvarar min första forskningsfråga om vilka uppfattningar lärare har om sexualundervisning i åk 1–2.

#### 6.1.1 Osäkerhet kring begreppet sexualundervisning

Det finns en viss osäkerhet kring vad sexualundervisning är. Flera lärare uttryckte under intervjun att det är svårt att definiera vad sexualundervisning är.

Jag tänker nog allra först på det som man har när de är på åk 5 och de börjar med människan och där kommer in hela biten med puberteten och hur barn blir till och allt det där. Det är ju det första man tänker på när man hör sexualundervisning. Så det är liksom, det slår en först, men sen om man sätter sig och funderar lite mera så kommer man på att det kan vara lite vad som helst som har med kroppen att göra. (L1)

Det var lite det som jag också börja fundera över när jag ställde upp för det här, men att, för jag tycker att det är ganska svårt speciellt när du pratar om de här sakerna med de yngre (eleverna). För att det går väldigt mycket in i andra teman ... Jag skulle inte riktigt kunna definiera den (sexualundervisning) så där eller dra väldigt skarpa linjer för vad som är och vad som inte är (sexualundervisning). (L2)

I Finland finns det inte ett skilt läroämne för sexualundervisning. Sexualundervisning kan räknas som en del av läroämnet hälsokunskap, som i sin tur är en del av läroämnet omgivningslära i åk 1–6. Att man dessutom inte skriver ut att det är frågan om sexualundervisning i läroplanen kan bidra till osäkerhet kring vad sexualundervisning är och om man ska undervisa det. Lärarna hade blandade åsik-

ter om läroplanen. Lärarna uttryckte både åsikter om att läroplanen i sin nuvarande form inte uppmuntrar lärare att undervisa sexualkunskap och åsikter om att det nog går att tolka läroplanen så att den stöder sexualundervisning. En del lärare uttrycker önskemål om att läroplanen inte ska vara för specifik men att den ändå kunde ge exempel på vilka teman som ska behandlas i sexualundervisning. Till exempel lärare 1 är lite tudelad i frågan.

...jag tycker inte man behöver skriva in i läroplanen, du ska gå igenom hur barn blir till för att sen om det är en klass som inte alls är mogen för det så kan det bli riktigt fel. (L1)

...det borde nämnas som sexualundervisning, men inte liksom kanske nämna att du ska ta just det här upp. ... Men det kan stå där, när det då, i årskurs två, till exempel har man om kroppen, så det där, kanske kan man ta upp det här. (L1)

Flera lärare tycker ändå att sexualundervisning borde skrivas tydligare in i läroplanen. Det här motiveras bland annat med att det i dag är aktuellt att prata om och förebygga sexuella trakasserier och övergrepp.

Kanske det borde vara mera tydligt i läroplanen eller någonting för det är ändå en ganska viktig del av livet och speciellt när du är en ung vuxen, att du måste ha det här på koll liksom för det kan ha ganska stora konsekvenser sen i det långa loppet. (L2)

Lärarens frihet att tolka läroplanen och planera sin undervisning ses både som en styrka och en svaghet.

Det verktyg som jag skulle kanske önska är en sådan matris ännu att gå tillbaka till, såna läroplaner som man kanske hade tidigare var det var mera kunskaps, att det här ska du ha gjort inom de olika årskurserna, att det har man ju inte mera utan det är mera inbäddat i en flytande text där det är svårt att hitta dom där nyckelorden, men att. Där skulle jag kanske önska ett hjälpverktyg att någon skulle kunna plocka kanske, bena ut det tydligare att vad det mera specifikt, för annars finns det så mycket tolkningsmöjligheter vilket betyder att man gör det på väldigt olika sätt, vilket samtidigt är en frihet men ändå det där att vad är det där minimum som alla borde göra. Det tycker jag att skulle kunna finnas som ett hjälpmedel. (L4)

Lärare 3 uttrycker en oro för att det finns elever som inte alls får sexualundervisning i skolan. Hen tycker att man borde göra sexualundervisning obligatoriskt för att säkerställa att alla elever får tillräckligt med sexualundervisning.

Men sedan vet jag också det, eftersom det inte är obligatoriskt, eller liksom det står i inte skriftligen att du måste göra det (undervisa sexualkunskap). Så då vet jag också att det finns dom (elever) som inte får så gott som någonting alls. Att jag tycker att det borde vara obligatoriskt och att man borde se till att från ledningens sida faktiskt, att man tvingar att ha sexualundervisning ... Det borde vara lika obligatoriskt som matte. (L3)

Så som Cacciatore et al., 2020 skriver så kan termen sexualundervisning kännas främmande att använda när det handlar om sexualundervisning för yngre elever. Trygghetsfostran var en term som två av lärarna kände igen och lyfte fram.

Enligt mig är det (sexualundervisning i åk 1–2) just kanske den här trygghetsfostran. Det är kanske det viktigaste. (L4)

För att sammanfatta så kan jag konstatera att det finns en viss osäkerhet kring termen sexualundervisning. Lärarna hade svårt att definiera vad sexualundervisning är. Lärarna önskar att få bättre anvisningar i läroplanen gällande sexualundervisning, så att de vet vad de ska undervisa, hur mycket och när. Även om en del lärare inte vill att anvisningarna ska vara för specifika så efterfrågas det ändå någon typ av minimigräns för att säkerställa att alla elever får tillräckligt med sexualundervisning.

### **6.1.2 Omedveten sexualundervisning**

När lärarna reflekterar kring vad sexualundervisning är kommer det fram att de ibland undervisar sexualundervisning omedvetet. En lärare säger att vid närmare eftertanke kan sexualundervisning vara lite vad som helst som har med kroppen att göra. Det finns en risk att lärare har en ganska begränsad syn på vad sexualundervisning är. WHO & BZgA (2010) och UNESCO (2018) använder termer som holistisk eller omfattande sexualundervisning för att vidga begreppet. De gör det för att poängtera att undervisningen bör behandla olika aspekter av

sexualitet, att sexualundervisning ska ges kontinuerligt och att även yngre elever ska få sexualundervisning (Se kapitel 3.5.3 och kapitel 3.5.4).

Jag tror det är mycket, liksom så som jag sa, att inte tror jag har jobbat med det (sexualundervisning) och så kommer man på vissa små saker som man kanske har gjort som man kan kategorisera under det (sexualundervisning). (L1)

Men att det är klart att sen om man tänker på det mera så visst har man det, nog finns det (sexualundervisning) i vardagen och det dyker upp lite nu och då med jämna mellanrum så dyker det upp när det är någonting på gång så. (L5)

De lärare som jag har intervjuat beskriver sexualundervisning som ämnesöverskridande och spontant. Det kan till exempel vara så att det har hänt något utanför klassrummet och att läraren då måste reda ut saken i början av en lektion. Sexualundervisning är därför inte nödvändigtvis något som lärare har planerat eller reserverat en hel lektion för. Flera lärare påpekar att man omedvetet arbetar med sexualundervisning så gott som dagligen då man till exempel måste påminna elever om att inte röra andra elevers privata områden på kroppen. Att sexualundervisning är svårt att särskilja kan också förklaras av att det är så ämnesöverskridande i åk 1–2. Sexualundervisning kan undervisas i olika läroämnen och temahelheter. En lärare berättar att de har pratat om hur både barn och djur blir till i samband med temat bondgården.

Sexualundervisning är väldigt spontant och ämnesöverskridande i åk 1–2. Eftersom lärarna redan har svårt att definiera sexualundervisning har de också svårt att identifiera vad som är sexualundervisning. Lärare undervisar alltså omedvetet sexualundervisning som de senare vid närmare eftertanke kan kategorisera som sexualundervisning. Frågan är om eleverna skulle gynnas av att få mera planerad sexualundervisning vid sidan om den spontana sexualundervisningen.

### 6.1.3 Rätt ålder?

Bland de intervjuade lärarna finns det olika åsikter om när det är rätt tidpunkt att undervisa sexualundervisning och hur gamla eleverna skall vara. Lärare 1 säger att det beror på elevernas mognad. Den här läraren tycker att det finns elever som inte ännu är tillräckligt mogna för sexualundervisning i åk 5 och som borde ha det först i åk 6. Om eleverna inte är mogna så kan det gå riktigt fel säger läraren. Det här blir ändå problematisk med tanke på att barn har rätt till sexualundervisning och att sexualundervisningen ska stöda elevernas sexuella utveckling. WHO & BZgA (2010) rekommenderar att man förbereder elever på de förändringar som de kommer att genomgå. Det kan till exempel vara för sent att börja prata om puberteten i åk 6 då en del elever redan har kommit in i puberteten. Lärare 4 säger att det kan vara för sent att undervisa sexualkunskap i åk 5–6 eftersom eleverna vid det laget borde ha ganska grundläggande kunskaper och färdigheter.

Att undervisa sexualkunskap åt yngre elever beskrivs ändå av flera lärare som något naturligt. Lärare 5 lyfter fram att de har pratat om hur barn och djur blir till i samband med temat bondgården och då har det blivit en naturlig del av undervisningen. Lärare 4 beskriver sexualundervisning i åk 1–2 som naturligt för att eleverna är så fysiska i den åldern och att det därför är rätt tidpunkt för eleverna att lära sig om fysisk integritet. Lärare 3 tycker att det är viktigt att börja undervisa sexualkunskap så tidigt som möjligt för att kunna förebygga sexuella trakasserier och övergrepp. Att undervisa sexualundervisning för yngre elever motiveras också med att det avdramatiserar sexualundervisning som fortfarande kan vara tabu.

Jag kan identifiera en oro hos två av lärarna om att något kan gå fel när man undervisar sexualkunskap. En lärare säger att det räcker att man undervisar sexualkunskap på en ytlig nivå åt elever i åk 1–2. Man ska svara på elevernas frågor men man behöver inte gå djupare in på saken för då kan det bli för brett och svårt. Det finns också en oro över att elever inte tar sexualundervisningen på



allvar utan fjantar bort det. En av lärarna uttrycker också en oro över hur föräldrar kan missförstå något som deras barn berättar om undervisningen hemma.

På ett sätt är det lätt för att dom är ännu på en så låg nivå, men på ett sätt är det svårt att man inte säger för mycket, vet du så här, att man inte har gått och sått något sånt att de går hem och säger att hoppsan hejsan vet du mamma vad läraren sa i skolan. Läraren sa så här. (L5)

Lärare 5 berättar att det till en början kändes lite obekvämt att undervisa sexualkunskap för så unga elever men att hen nu är van vid det.

För att sammanfatta så finns det olika åsikter om när det är rätt tidpunkt att undervisa sexualkunskap. En del tycker att man ska börja undervisa sexualkunskap så tidigt som möjligt. Sexualundervisning för yngre elever beskrivs av flera lärare som något naturligt. Att börja undervisa sexualkunskap tidigt avdramatiserar sexualundervisningen. Dessutom är det rätt tidpunkt att lära eleverna om fysisk integritet och förebygga sexuella trakasserier och övergrepp. Några lärare tycker att det finns elever som inte riktigt är mogna för sexualundervisning ännu i åk 1–2. De är oroliga över att berätta för mycket, göra det för svårt, att eleverna inte tar undervisningen på allvar eller att föräldrar missförstår något som barnet berättar.

#### **6.1.4 Ansvar**

När det kommer till vem som har ansvar över att undervisa sexualkunskap så är alla lärare överens om att klassläraren ska undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Klassläraren beskrivs som en trygg vuxen som eleverna känner och vågar ställa frågor till. Två lärare lyfte fram att hela lärarkåren ska vara förberedda på att undervisa sexualundervisning, till och med lite oförberett. En av dessa lärare önskar att hela skolan skulle ha en gemensam linje för hur man arbetar med sexualundervisning och sexuella trakasserier på skolan för att det kan hända saker utanför klassrummet när den egna klassläraren inte är på plats.

De flesta av lärarna nämner att man kan ta in utomstående personer som gästföreläsare, till exempel skolhälsovårdare eller representanter från organisationer.

Det här var enligt lärarna speciellt viktigt för äldre elever som kan tycka att det är pinsamt att ställa frågor till sin egen klasslärare. Det här verkar ändå inte vara relevant för elever i åk 1–2. En lärare ifrågasatte det att man skulle ta in skolhälsovårdaren för att prata om sexualkunskap. Läraren i fråga tycker att det är viktigt att utgå ifrån elevernas nyfikenhet och att man undervisar sexualundervisning när eleverna visar intresse och motivation för det.

Och ja, jag tycker att alla ska ha ansvaret för det. Jag vet att det har någon gång varit i mina skolor att man har diskuterat, så har man funderat att ja om nu skolhälsovårdaren skulle ta upp dom här grejerna. Men jag tycker det är helt löjligt för att, speciellt när man tänker på den här motivationen när de (eleverna) har den här spontana nyfikenheten på en situation där de verkligen skulle vilja veta mera, så att man tar tag i den situationen. Man kan inte räkna med att det är då när skolhälsovårdaren dyker upp, det liksom funkar inte. (L2)

Alla lärare var överens om att det räcker att klassläraren undervisar sexualkunskap i åk 1–2. För äldre elever kan det vara bra att bjuda in någon utomstående person som gästföreläsare.

#### **6.1.5 Utvärdering**

Skolinspektionen i Sverige konstaterar att det saknas ett systematiskt utvecklingsarbete av sex- och samlevnadsundervisning i svenska skolor (Skolinspektionen, 2018). Nummelin et al. efterfrågar också planer för sexualundervisning (Nummelin et al., 2000). Ingen av de lärare som jag har intervjuat uppger att sexualundervisningen utvärderas i deras skolor. Det finns inte heller något gemensamt planerings- eller utvecklingsarbete av sexualundervisningen. Lärare 3 nämner att skolans elever svarar på en enkät om välmående i skolan och att det där finns en fråga om sexuella trakasserier. På det här sättet kan skolan åtminstone följa med ifall eleverna upplever sexuella trakasserier i skolan. Lärare 5 konstaterar att man borde bli bättre på att utvärdera sexualundervisningen i skolan för att undervisningen ska bli mer enhetlig.

När det kommer till hur lärarna utvärderar sina elevers kunskaper så varierar metoderna. Lärare 5 funderar på om man alls behöver utvärdera elevernas kunskaper i åk 1–2 då man bara bekantar sig med sexualundervisning. Lärare 2 berättar att hen utvärderar elevernas inlärningsprocess. Genom att ha väldigt öppna

uppgifter där man diskuterar med eleven om elevens arbete kan man utvärdera elevens kunskaper.

...att man diskuterar så kan dom svara på vad de har skapat och berätta vad det är, varför de har valt att göra just på ett visst sätt. Väldigt flummigt kanske, men mer en sån där diskussion med eleven att hej att du har gjort så här? Vad tänkte du? (L2)

Lärare 4 nämner att summativa prov kan vara ett sätt att utvärdera eleverns sexualkunskaper. Hen säger också att elevernas uppförande säger något om deras kunskaper. Lärare 4 önskar att det fanns en bedömningsmatris som skulle underlätta utvärderandet. Lärare 4 berättar att de i klassen ställer upp kunskapsmål som eleverna ska nå under den tiden som de arbetar med ett visst tema.

Vi har haft som kunskapsmål, då vi hade människan hade vi att jag vet hur en människa blir till. Att på det sättet utvärderar man. Att helt enkelt, att väldigt konkret, nu jobbar vi med det här och i slutet av veckan så ska vi kunna berätta med egna ord hur går det till att vad är det som händer. (L4)

På basen av de här intervjuerna planeras, utvärderas eller utvecklas inte sexualundervisning i skolor i Finland. Lärarna räknade upp några sätt att utvärdera elevernas kunskaper men var ändå lite osäkra på om man kan eller behöver utvärdera elevernas sexualkunskaper i åk 1–2.

#### **6.1.6 Utmaningar**

En av utmaningarna med att undervisa sexualundervisning är hur man som lärare ska bemöta familjer som till exempel av religiösa orsaker inte vill att deras barn ska delta i sexualundervisningen. Två lärare uttrycker att man måste vara lite försiktig med vad man säger när man undervisar sexualundervisning för att familjer är så olika. Desto djupare in på den här saken kom jag tyvärr inte i den här studien. Lärare 2 säger att hen ignorerar familjers önskemål och krav för att det inte går att välja bort sexualundervisningen. En oro över hur lärarens tro och värderingar påverkar deras undervisningen kan identifieras i två av lärarnas svar.

Och när jag har suttit med på utbildningar, fortbildningar också, där en person med samma utbildning som jag som vägrar att undervisa någonting om homosexualitet till exempel för att hen anser att det är syndigt. (L2)

Och nej, det här (sexualundervisning) är inte något som vi diskuterar överhuvudtaget. Vi har vissa saker som inte diskuteras i kollegiet helt enkelt. (L2)

Ibland är oron inte nödvändigtvis kopplat till lärares tro utan bara en allmän oro om att alla elever inte får sexualundervisning i skolan.

Men sedan vet jag också det, eftersom det (sexualundervisning) inte är obligatoriskt, eller liksom det står i inte skriftligen att du måste göra det. Så då vet jag också att det finns dom (elever) som inte får så gott som någonting alls. (L3)

...för att det finns flera familjer som inte vill ta upp ärendet om sexualfostran och dom vill inte heller prata. Och då tycker jag nog att skolan ska se till att man ger en rättvis sån här syn. Eller på det sättet att alla elever faktiskt får samma kunskap. Att det inte sedan är fast i det där att någon inte får och någon annan får sedan i stället lite mera hemifrån. Sen att man får från olika perspektiv. Att det inte är sen så att någon inte får höra till exempel någonting om homosexualitet överhuvudtaget. Att jag tycker att som lärare så ska man kunna vara professionell också i det här, och kunna se att det finns olika människor och du ska också kunna berätta om olika sätt att uttrycka din sexualitet, fast det är så att det inte är någonting som du själv anser att är, på det sättet enligt ens egen värdegrund. (L3)

En annan utmaning är elevernas kunskapsskillnader. Flera lärare lyfter fram det här.

Men nog måste jag säga att ibland känns det att vissa barn är väldigt omedvetna om det (hur barn blir till), vissa är ju så små att de har inte liksom prata hemma heller och det märker man och sen är det andra som vet allt, jo för att dom har berättat precis allt. (L5)

För att sammanfatta så kunde jag identifiera tre utmaningar. Dessa var att möta familjer som inte vill att deras barn ska delta i sexualundervisning, oro över att alla lärare inte undervisar sexualkunskap eller tillräckligt mångsidig sexualundervisning och elevernas kunskapsskillnader.

#### **6.1.7 Trygghet och säkerhet**

Alla fem lärare lyfter fram att sexualundervisning kan vara ett sätt att lära elever om respekt och fysisk integritet. Sexualundervisning uppfattades av flera lärare som ett sätt att förebygga sexuella trakasserier och övergrepp. Elever i åk 1–2 beskrivs som fysiska och spontana. Flera lärare berättar om att de regelbundet

måste säga till elever att inte röra andra elevers privata kroppsdelar. En lärare ger exempel på hur de har arbetat med det här i klassen.

Sen har jag mycket med åk 1–2 att rita, rita hur du känner och tänker speciellt din kropp. Att vilka ställen är liksom ok och vilka inte ok. Och jämföra och visa. Så sen brukar vi faktisk ha uppe dom här teckningarna på väggen så att alla kan gå och se att okej att Pelle tycker att det här är fine medan Matilda tycker att det här är fine. Att dom kan faktiskt också gå och kolla och dom behöver inte ens diskutera utan dom kan titta på varandras teckningar och jämföra på det här sättet. (L2)

Tre av lärarna nämner materialet Stopp min kropp! (Norlén, 2019), vilket verkar vara det mest kända materialet bland lärare i åk 1–2. Att värna om elevernas trygghet och säkerhet är något som lärarna tycker att är viktigt och det syns också i deras svar.

Jag hoppas att många har tänkt på det, fundera på det att vad kan vi göra för att vara till hjälp för barnen. Men det verktyget så tycker jag handlar om den där medvetenheten om att det här är faktiskt jätteviktigt och det handlar om att ge verktyg till en trygg uppväxt. Och att kunna liksom identifiera vad är en bra beröring och vad är en beröring som inte känns bra, vad ska jag göra om det inte känns bra, att vem är min trygga vuxna, att det tycker jag är jätteviktigt... (L4)

...så har jag konstaterat att det gör en skillnad att på något sätt att kunna säga att hej det här känns bra för att, också i många andra situationer inte bara som har med beröring att göra... (L4)

...ibland känner jag så här att i dagens värld som är så tuff och barn kommer i kontakt med så mycket tufft redan tidigare att hur ska man på rätt sätt ta upp det för att bygga en bra grund. Det är det som man känner. Men det är ju många andra saker men det här är nog en viktig sak idag, tack vare att mycket är så förvrängt i vår liksom, i vårt samhälle idag att man skulle vilja ge dom en trygg sån här bra grund... (L5)

En lärare lyfter fram möjligheten att en elev redan har utsatts för sexuella trakasserier eller övergrepp och att man måste våga prata om svåra saker.

Lärarna bryr sig om elevernas trygghet och säkerhet. Sexualundervisning ses som ett sätt att lära ut kunskaper och färdigheter som främjar trygghet och säkerhet. Eftersom eleverna är så fysiska och spontana är det viktigt att prata om fysisk integritet och lära elever att respektera varandra.

## 6.2 Hur genomförs sexualundervisning i åk 1–2?

I det här underkapitlet beskriver jag hur sexualundervisningen ser ut i praktiken. Kapitlet är strukturerat kring tre frågor: Vilka teman behandlas? Hur mycket tid används? och Vilka undervisningsmetoder används?

### 6.2.1 Vilka teman behandlas?

Jag har identifierat sex olika teman som behandlas i sexualundervisning i åk 1–2. Dessa kan jämföras med UNESCO:s (2018) åtta teman för sexualundervisning: relationer; värderingar, rättigheter, kultur och sexualitet; könsidentitet och könsroller; våld och säkerhet; färdigheter för hälsa och välmående; människokroppen och dess utveckling; sexualitet och sexuellt beteende; sexuell hälsa och reproduktion.

#### *Mångfald och likabehandling*

Flera lärare berättar att de arbetar för att stöda mångfald och främja likabehandling i sin undervisning. Några teman som lärarna räknar upp att de har behandlat i sin undervisning är sexuell läggning, pride, olika typer av familjer, könsidentitet, genus, mobbning, stereotyper och normer. En lärare tycker att böcker ofta har väldigt stereotypa bilder av hur en familj kan se ut och önskar att eleverna skulle få se olika sorters familjer representerade. En annan lärare lyfter fram en bok som bland annat berättar om hur några transpersoner har blivit illa behandlade och hur man kan använda en sådan bok för att inleda diskussioner om likabehandling.

#### *Skällsord och svordomar*

Flera lärare berättar om hur elever i åk 1–2 använder "homo" som skällsord eller könsord som svordomar. Det här verkar leda till att man tillsammans reder ut vad orden egentligen betyder.

...jag jobbar ganska så här spontant att om det dyker upp ett ord, vet du här, det är ganska grova ord som kommer ibland här i barnens mun för det har ju hört eller sett det och dattan och dattan, och så kommer man in på det och så snurrar man upp det tillsammans liksom... (L5)

### *Att tycka om sin kropp*

Att lära sig att tycka om sin kropp är något som två lärare lyfter fram. Lärarna är oroliga över hur media påverkar elevernas kroppsbild.

Och sen tycker jag också det här att lära sig att tycka om sin kropp, att kroppar kan se väldigt olika ut. I dagens läge så tycker jag just på något sätt, barn och ungdomar får en massa av media så kanske det där att verkligen liksom uppmärksamma det där att allas kroppar är olika och dom är fina på just det sätt som för den egna kroppen är. Men att det önska jag kanske att vi ännu mera skulle prata om. Jag känner nog av att, att ja, barn i tonåren så i dagens läge har en ganska sjuk bild av kroppen och vad den borde vara och hur den borde se ut. (L4)

### *Trygghets och säkerhetsfärdigheter*

Ett av lärarnas viktigaste uppdrag när det kommer till sexualundervisning i åk 1–2 verkar vara att lära ut kunskaper och färdigheter som främjar trygghet och säkerhet. Att sätta gränser, säga nej, att hitta en trygg vuxen och att känna igen dåliga hemligheter är saker som lärarna räknar upp. Det här är också saker som lärarna kategoriserar som trygghetsfostran.

Och framför allt, det jag tror, framför allt nu för tillfället sånt här som sexuella trakasserier som på riktigt, när det inte mera är lika tabubelagt som det var tidigare så tror jag att det skulle vara viktigt att ha ganska bra grundläggande information eller kunskap kring det. (L2)

Det här är ju ett av de sätten som man kan liksom motarbeta det (sexuella trakasserier). Att gå igenom det så tidigt som möjligt och det borde vara obligatoriskt. Det borde vara lika obligatoriskt som matte. (L3)

### *Puberteten*

Puberteten är ett vanligt tema som behandlas i sexualundervisning. Frågan är om det är ett tema som bör undervisas redan i åk 1–2. WHO & BZgA (2010) påpekar att det är viktigt att förbereda barn på de förändringar de kommer att genomgå före de når det utvecklingsstadiet. Några av de intervjuade lärarna tycker att puberteten är ett tema som bör undervisas i åk 5–6. En lärare lyfter fram att barn kommer tidigare in i puberteten idag men tar inte direkt ställning till om det är ett tema som bör behandlas i åk 1–2. För att garantera att elever får

undervisning om puberteten före de själv kommer in i puberteten borde det undervisas redan i åk 1–2.

### *Hur barn blir till*

Hur barn blir till är ett tema som många undervisar redan i åk 1–2. Kunskapskillnader mellan elever verkar ändå vara stora. Lärare 5 berättar att kunskapskillnaderna ibland gör att det är svårt att undervisa. Man märker om eleven har pratat om hur barn blir till hemma eller inte. En del elever verkar redan veta allt medan andra elever är helt omedvetna. Vårdnadshavare kanske inte alltid vill, vågar eller har tid att prata med sitt barn om det. Lärare 2 säger att eleverna brukar ha väldigt bra frågor, till exempel om tvillingar, att de ibland tillsammans måste leta efter svar på nätet. Lärare 3 berättar att hen till exempel har pratat om hur två kvinnor kan få barn med sin klass.

### **6.2.2 Hur mycket tid används för sexualundervisning?**

De intervjuade lärarna hade svårt att uppskatta hur mycket tid de använder för att undervisa sexualundervisning i åk 1–2. Det här kan bero på att sexualundervisning är svårt att definiera, sexualundervisning undervisas omedvetet, sexualundervisning är ämnesöverskridande och spontant.

Lärare 1 tyckte till en början att hen inte alls har haft sexualundervisning med sin klass under det senaste läsåret. Under intervjuens gång blev det ändå klart att den här läraren nog omedvetet undervisar sexualkunskap.

Lärare 2 uppskattar att hen har undervisat 10h sexualundervisning under det senaste läsåret. Läraren påpekar att det är svårt att uppskatta då sexualundervisning kan vara bara en liten del av en lektion. Läraren berättar att de i början av läsåret har behandlat fysisk integritet och att det är något som de har repeterat under läsårets gång.



Lärare 3 uppskattar att hen har undervisat 10–15 stycken 45 minuter långa lektioner sexualundervisning under det senaste läsåret. Det här är den enda läraren som berättar att hen medvetet planerar in sexualundervisning. I den här skolan har man reserverat tid för att arbeta med likabehandling och sexualundervisning är något som man kan arbeta med under dessa lektioner.

Lärare 4 berättar att hen så gott som dagligen arbetar med sexualundervisning till exempel genom att påminna elever om att inte röra varandras privata kroppsdelar. Läraren uppskattar att de åtminstone en gång i veckan behandlar något som har med sexualundervisning att göra.

Lärare 5 berättar att sexualundervisning är väldigt spontant. Det kan till exempel vara frågan om att något barn använder ett könsord som svordom och att man då stannar upp och reder ut begreppet tillsammans. Läraren uppskattar att de har behandlat sexualundervisning 4h under det senaste läsåret. Av dessa 4h räknar läraren att 2h har gått åt att arbeta med läroböcker.

### **6.2.3 Vilka undervisningsmetoder används?**

#### *Diskussion*

Den mest använda undervisningsmetoden är diskussion. En lärare berättar att hen brukar ordna en frågestund då eleverna får fråga saker och så diskuterar man saken tillsammans och eventuellt letar reda på information på nätet. Flera lärare lyfter fram att barnen har väldigt bra frågor och att man kan forma undervisningen utgående från barnens frågor.

Det som jag alltid har haft när det kommer till, oberoende av årskurs, är att jag berättar helt kort någonting och sen frågar jag hej, vad skulle ni vilja veta? Vad börjar ni att fundera när jag pratar om de här sakerna? Känns det konstigt att varför och så här? Ja, och så kommer det oftast jättebra frågor. (L2)

Det är nog mest diskussion. Eller det är nästan bara diskussion. För att då får eleverna interagera. Eller dom får vara med och diskutera och då, att jag brukar inte styra på det sättet utan för jag tänker vi har ett tema och då beroende på vad de har för frågor och vad de vill diskutera mera så formar sig sedan då den lektionen enligt det på det sätter. (L3)

### *Diskussion kring en fiktiv situation*

En lärare berättar att de har reserverat tid för att arbeta med likabehandling i skolan. Under dessa lektioner kan man till exempel arbeta med sexualundervisning. Det finns ett färdigt material som kan användas på likabehandlingslektionerna. Läraren ger exempel på att man kan ta ett kort och läsa upp en berättelse om en fiktiv situation för eleverna. Den här situationen diskuteras sedan med eleverna. Det finns färdiga diskussionsfrågor som man kan ställa åt eleverna efter att man har läst upp kortet. På det här sättet kan man till exempel prata om mobbning och normer.

### *Böcker och film*

De flesta lärare berättar att de använder böcker och/eller film i sin undervisning. En lärare berättar att de tillsammans med eleverna går till biblioteket och lånar böcker. En annan lärare berättar att hen använder en bok som hen köpt åt sina egna barn. Många lärare säger att de använder videon eller film i undervisningen men ger inte exempel på vad. En lärare säger att hen föredrar att läsa böcker och diskutera i stället för att se på film.

### *Skriva och rita*

En lärare berättar att de skriver och ritat mycket i klassen. Läraren ger eleverna stödord och så får eleverna skriva en liten text med egna ord. Samma lärare berättar att eleverna har ritat och färglagt hur de känner och tänker om sin kropp. De har till exempel färglagt en bild på vilka områden på kroppen som de tycker är okej att andra rör och vilka som inte är okej för andra att röra. De har sedan ställt ut dessa teckningar i klassrummet och gått runt och tittat på varandras teckningar. Läraren påpekar att eleverna inte behöver diskutera teckningarna utan det räcker att de går runt och jämför varandras teckningar. Eleverna får visualisera sina gränser och jämföra olika människors gränser. En version av den här övningen finns också i Folkhälsan och Nektarias (u.å.) material Snippelispopp.

### *Läromedel*

Några lärare berättar att de använder läroböcker i undervisningen. De lärare som använder läroböcker när de undervisar sexualkunskap behandlar de teman som läroboken tar upp. En lärare berättar att hen inte använder läroböcker. Den här läraren samlar i stället material både på biblioteket och på nätet tillsammans med eleverna. Stopp min kropp! (Norlén, 2019) var det material som flest lärare kände igen och lyfte fram. Tre lärare nämnde Folkhälsan när de pratade om var man kan hitta material för sexualundervisning men kunde inte nämna ett specifikt material. En lärare lyfte fram Befolkningsförbundet i Finland. En annan lärare nämnde YLE:s BUU-klubben.

### *Gästföreläsare*

Att bjuda in en gästföreläsare verkar vara en typ av undervisningsmetod. Den här gästföreläsaren är ofta en utomstående person, till exempel skolhälsovårdare eller en representant från en organisation som håller en lektion med eleverna. Lärarna ansåg att det här var speciellt bra för äldre elever som kan tycka att det är pinsamt att ställa frågor åt sin egen klasslärare. Även om det här var en undervisningsmetod som alla lärare nämnde var det ingen som specifikt uttryckte att det här var en metod som användes i åk 1–2. Lärarna tyckte att det räcker att klassläraren undervisar sexualundervisning i åk 1–2.

## **6.3 Hurdana kunskaper och färdigheter upplever lärare att de behöver för att undervisa sexualkunskap?**

I det här underkapitlet presenterar jag de sex teman som besvarar frågan om hurdana kunskaper och färdigheter som lärarna upplever att de behöver för att undervisa sexualkunskap. Dessa är utbildning, fortbildning, tillit, lärarens ämnes- och språkkunskaper, att möta familjer och kollegor och ett intresse för sexualundervisning.

### **6.3.1 Utbildning**

Ingen av de lärare som jag har intervjuat upplevde att de hade fått redskap att undervisa sexualkunskap under sin studietid. De fem lärare som jag har intervjuat har arbetat som klasslärare i 1–20 år. Alla lärare som jag har intervjuat har studerat vid finländska universitet. Lärare 5 berättar att hen under studietiden bekantat sig med material men att man inte direkt fått någon utbildning i att undervisa sexualkunskap. Lärare 3 önskar att man under studietiden kunde få öva att hålla lektioner i sexualkunskap och se andras lektioner så att man har några övningar i bagaget. Ketting och Ivanova (2018) skriver att alla lärare i Finland får utbildning i att undervisa sexualundervisning som en del av sin lärarutbildning. Det här verkar ändå vara något som inte förverkligas i praktiken. Lärare 3 tycker att lärarutbildningarna borde lägga mera fokus på saker som sexualundervisning, normkritik, genusmedvetenhet, likabehandling och rättvisa.

### **6.3.2 Fortbildning**

Ingen av lärarna har deltagit i fortbildning om sexualundervisning. Lärare 1 har deltagit i en fortbildning om genus. Lärare 4 säger att hen inte har sökt efter fortbildningar om sexualundervisning. Lärare 5 berättar att hen nog haft möjlighet till det men att hen inte behöver det för att undervisa elever i åk 1–2. Lärare 5 säger att om hen arbetade i åk 4–6 så skulle hen vara intresserad av att fortbilda sig.

### **6.3.3 Tillit**

En förutsättning för att kunna undervisa sexualkunskap är tillit mellan lärare och elever. Läraren måste känna sig tillräckligt bekväm med eleverna för att undervisa sexualkunskap. Lärare 2 berättar att hen lägger mycket tid på att bygga tillit i sin klass. Flera av de intervjuade lärarna säger att de är bekväma med att undervisa sexualkunskap. Lärare 3 säger ändå att hen inte skulle vara bekväm med att undervisa sexualkunskap som vikarie. Lärare 1 säger att hen inte skulle

vilja undervisa sexualundervisning utan möjlighet att förbereda sig. Lärare 5 berättar att hen till en början varit lite obekvämt med att undervisa sexualkunskap åt så unga elever men att hen nu är van vid det.

Jag bygger nog också upp ett sånt förhållande med barnen i klassen att de vet att de kan fråga mig precis vad som helst utan att jag blir sådär det där får du inte tala om. Men att sådär att ingenting är tabu i vår klass. Men det tror jag också är jätteviktigt att också bygga upp ett sådant förhållande, ett sådant klimat, eftersom jag menar det, det är fortfarande väldigt tabubelagda diskussioner, vilket är väldigt synd. (L2)

#### 6.3.4 Lärarens ämnes- och språkkunskaper

Tre av lärarna nämner att läraren ska ha ett gott språk och använda korrekta termer när man undervisar sexualkunskap. Det är viktigt att man inte hittar på egna ord eller smeknamn, till exempel för könsorgan. Olika lärare bör använda samma termer så att undervisningen blir enhetlig. Utöver språket så behöver läraren också baskunskaper i sexualkunskap.

Jaa, nå nog behöver du ju vara insatt i det som det handlar om på den nivån ska vi säga men mycket tror jag det har att göra med egen liksom, sunt bondeförnuft om man säger så, och egen empati och den här förståelsen och det här det handlar jättemycket om den här, att du vågar också själv liksom vara delaktig i den där diskussionen och ge dig in i den då på ett sakligt sätt och då behöver du ha den där faktan som nu de flesta vuxna har förstås... (L5)

Lärare 5 säger att man behöver sunt bondeförnuft och empati för att undervisa sexualkunskap. I samma citat säger hen att de flesta vuxna personer borde ha den kunskap som behövs för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. De flesta lärare uttrycker att deras kunskaper är tillräckliga trots att de inte fått utbildning eller fortbildning att undervisa sexualkunskap. Lärarna berättar att det vid behov tar reda på mera information.

Alltså nog skulle jag såklart söka till, liksom att om jag skulle helt bestämma att nu tar jag ett sånt här tema så skulle jag nog säkert söka efter material och läsa och titta och fråga lite barnen och så där. (L1)

Jag har väldigt lätt att säga att ifall det är någonting som jag inte vet eller förstår eller kan så tar jag reda på det att jag är inte lik-som rädd för att säga det att hej, det här kan jag inte utan då tar jag nog reda på det. (L2)

Det är viktigt att det finns en vilja att ta reda på saker som man inte vet. Det här var något som flera lärare lyfte fram. Om man inte kan svara på en fråga direkt så gäller det att ta reda på till nästa gång eller leta efter ett svar på nätet tillsammans med eleverna. För att sammanfatta så anses sexualundervisning i åk 1–2 handla om sådana saker som man kan undervisa utan någon speciell utbildning. Det viktigaste är att ha en vilja att ta reda på saker som man inte vet.

### **6.3.5 Att möta familjer och kollegor**

Vårdnadshavare har inte rätt att neka ett barn sexualundervisning i skolan (WHO & BZgA, 2013). Ibland behöver lärare försvara barnets rätt till sexualundervisning. För lärare kan det innebära att förhålla sig till familjer som inte vill att deras barn ska delta i sexualundervisningen eller få ta del av någon specifik del av sexualundervisningen. Hur man ska möta familjer är något som tre lärare nämner. Två lärare uttrycker att de är lite försiktiga med vad de säger eftersom de vet att familjer är så olika. Dessa lärare säger ändå inte att de undviker att undervisa sexualkunskap bara för att de är medvetna om att familjer är olika. En lärare berättar om hur hen blivit konfronterad av en familj som tyckte att det var olämpligt att det i skolans bibliotek fanns en bok med illustrationer på en man och en kvinna som har samlag i en barnbok om hur barn blir till. Läraren kände sig förvirrad och letade reda på boken för att ta reda på vad eleven egentligen hade sett. Läraren upplevde inte att den illustrerade bilden var olämplig men det gjorde vårdnadshavarna. En annan lärare säger att hen ignorerar vårdnadshavares åsikter. Den här läraren motiverar det med att sexualundervisning är en del av läroplanen och om man går i grundskolan i Finland så hör det till att elever får sexualundervisning. Man kan helt enkelt inte välja bort sexualundervisningen. Det är inte bara i situationer där man möter familjer med andra åsikter som sexualundervisning kan upplevas som en svår sak. Svåra situationer kan också uppstå inom kollegiet. Hur ska man till exempel möta kollegor som på grund av sin tro inte vill undervisa

något om homosexualitet för att hen tycker att det är syndigt? En lärare berättar att det finns vissa ämnen som man aldrig diskuterar i kollegiet eftersom de upplevs som känsliga och att man vet att lärarnas åsikter går isär.

### **6.3.6 Ett intresse för sexualundervisning**

Fyra av fem av de intervjuade lärarna hade ett intresse för sexualundervisning. En lärare uttryckte att hen inte var speciellt intresserad av ämnet.

Nå det är ju det jag tänkte, att jag kände då först som jag skrev åt dig att okej att hupsis ändå att det här är nog inte någonting som jag är superduktig på utan det är nu en del av allt annat i det här, av mängden som man ska göra så att. (L5)

Det är relevant att nämna deltagarnas personliga intresse för att kunna bedöma studiens tillförlitlighet. En studie som denna har antagligen lockat deltagare som har ett intresse för ämnet. Resultaten kan därför inte generaliseras. Som en av lärarna säger så måste man kanske ändå ha det där personliga intresset för att undervisa sexualkunskap i dagens läge när läroplanen inte direkt ställer krav på det. Vad som har väckt det här intresset för sexualundervisning varierar. För att skydda deltagarnas anonymitet har jag valt att inte gå vidare in på saken.

## **6.4 Sammanfattning av resultaten**

Syftet med den här studien var att beskriva hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2 i Finland och att undersöka hur lärare förhåller sig till sexualundervisning för yngre elever. Sexualundervisning för yngre elever är ett ganska nytt fenomen men flera styrdokument (FN, 1989; WHO & BZgA, 2010, 2013; WAS, 2014; UNESCO, 2018) rekommenderar att också barn ska få åldersanpassad sexualundervisning. I samhället idag finns det ett ökat intresse för frågor som rör samtycke och därför har det blivit viktig med förebyggande åtgärder också i skolan.

Min första forskningsfråga var: Vilka uppfattningar har lärare om sexualundervisning i åk 1–2? I den här studien har jag kommit fram till att det finns en osäkerhet kring termen sexualundervisning. Lärarna tycker att det är

svårt att definiera vad sexualundervisning är. Sexualundervisning undervisas ofta ämnesöverskridande, omedvetet och spontant. En del lärare tycker att man ska börja undervisa sexualundervisning så tidigt som möjligt medan andra tycker att eleverna behöver vara tillräckligt mogna. Lärarna var eniga om att klassläraren har ansvar för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Några lärare önskar att hela skolan skulle ha en gemensam linje för hur man arbetar med sexualundervisning och sexuella trakasserier. Undervisningen och elevernas sexualkunskaper utvärderas blygsamt. Lärarna kunde ge några exempel på hur de utvärderar elevernas kunskaper men det verkar inte planeras i någon högre grad. Några lärare uttrycker en oro för att alla elever inte får tillräckligt med eller en tillräckligt mångsidig sexualundervisning hemma eller i skolan. Elevernas kunskapsskillnader, hur man ska möta familjer som inte vill att deras barn ska delta i undervisningen eller kollegor med andra värderingar lyftes fram som utmaningar. Speciellt hur man ska möta familjer och kollegor är faktorer som verkar påverka hur lärarna förhåller sig till sexualundervisning och hur bekväma de är att undervisa det. Elevernas trygghet och säkerhet är viktigt för lärarna. Det finns ett behov av att undervisa kunskaper och färdigheter för att främja trygghet och säkerhet i åk 1–2.

Min andra forskningsfråga var: Hur genomförs sexualundervisning i åk 1–2? Jag var intresserad av att undersöka vilka teman som behandlas, hur mycket tid som används och vilka undervisningsmetoder som används. Teman som lärarna lyfter fram är mångfald och likabehandling; skällsord och svordomar; att tycka om sin kropp, trygghets- och säkerhetsfärdigheter; puberteten samt hur barn blir till. Lärarna hade svårt att uppskatta hur mycket tid de använder för att undervisa sexualkunskap. Uppskattningarna varierade mellan nästan ingen sexualundervisning alls till att det nästan varje dag undervisas i någon mån. Den vanligaste undervisningsmetoden var diskussion. Andra metoder som lyftes fram var att arbeta kring en fiktiv situation, att använda böcker och film, att rita och skriva och att använda läromedel. En metod som lärarna också nämnde var att bjuda in en gästföreläsare. Det här var ändå något som lärarna rekommenderade för äldre elever, inte nödvändigtvis för elever i åk 1–2.



Min tredje och sista forskningsfråga var: Vilka kunskaper och färdigheter upplever lärare att de behöver för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2? Ingen av lärarna upplever att de har fått utbildning i att undervisa sexualkunskap under sin studietid. Ingen av lärarna hade heller deltagit i fortbildning om sexualundervisning. Trots detta anser lärarna att de är kompetenta att undervisa sexualundervisning i åk 1–2. Lärarna tycker att det är viktigt att läraren har ett gott språk och använder korrekta termer. Även goda baskunskaper i sexualkunskap var viktigt men främst av allt viljan att ta reda på mera information. Nästan alla lärare jag intervjuade hade på ett eller annat sätt ett intresse för sexualundervisning. Det här intresset kanske också behövs för att undervisa sexualundervisning i åk 1–2 i dagsläget eftersom det inte direkt finns krav i läroplanen på att göra det. Tillit mellan elever och lärare är viktigt för att lärare ska känna sig bekväma att undervisa sexualkunskap. Svåra situationer kan uppstå när familjer inte vill att deras barn ska delta i undervisningen eller när kollegor vägrar att undervisa något om homosexualitet. Av läraren kräver det lyhördhet, empati men samtidigt också mod för att försvara barnets rätt till sexualundervisning.

## 7 Tillförlitlighet

Jag har strävat efter att skriva en mångsidig teoretisk bakgrund. Det finns ändå en risk att jag har gått miste om användbara källor. Jag har lyft fram teorier om attityder och normer, men på grund av dessa fenomenens komplexitet har jag bara kunnat ge en liten inblick i dem. Jag presenterar både nationella och internationella styrdokument och lyfter fram ett urval av referentgranskade studier om sexualundervisning. Samtliga studier som jag har valt att inkludera är gjorda i Europa (med ett undantag: en studie som handlar om lärares uppfattningar om sexualundervisning i Europa, Afrika och Mellanöstern).

Studiens sampel är väldigt litet. Resultatet kan därför inte generaliseras. Mitt mål var att rekrytera sex till åtta deltagare. Det här visade sig ändå vara svårt. Eftersom skolornas sommarlov närmade sig gjorde jag beslutet att fortsätta med endast fem deltagare. Ifall jag påbörjat rekryteringen tidigare hade jag kanske hittat fler deltagare. Efter transkribering var mitt material ändå rätt omfattande (42 sidor, typsnitt Arial, storlek 11, radavstånd 1,15, vanliga sidmarginaler på 2 cm till vänster och höger och 2,5 cm uppåt och nedåt) så jag bedömde att det här var tillräckligt med material för att göra min analys. Syftet med den här studien var att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av sexualundervisning och då går det ändå att genomföra studien med ett mindre sampel än planerat. Ett större sampel kunde ändå ha gett en mer nyanserad bild.

Jag har valt att begränsa min studie till lärare som arbetar i svenskspråkiga skolor i södra Finland. I det här samplet är alltså inte lärare som arbetar i finskspråkiga skolor representerade. Trots detta kan denna studie ändå ge en liten inblick i hur lärare resonerar om sexualundervisning för yngre elever, vilket är något som man inte riktigt har forskat i tidigare. De fem lärare som jag har intervjuat arbetar i fem olika kommuner i södra Finland. Eftersom jag upplevde att det var svårt att få en tillräcklig mängd deltagare så utvidgade jag mitt rekryteringsområde och ansökte om forskningslov i flera kommuner i södra Finland. Det bör ändå nämnas att jag bara har rekryterat forskningsdeltagare i södra Finland så andra delar av Finland är inte representerade i samplet. Den här studien beskriver inte den variation eller

de likheter som man kanske hade hittat ifall man lyckats rekrytera flera deltagare från samma kommun.

Att jag endast lyckades rekrytera fem forskningsdeltagare kanske säger något om hur rektorer och lärare har uppfattat den här studien. En rektor meddelade att ämnet inte känns relevant för lärare i åk 1–2 eftersom det inte egentligen finns krav på att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Den här kommentaren är viktig att lyfta fram eftersom den också beskriver varför det finns ett behov av forskning om sexualundervisning för yngre elever. Syftet med den här studien är att undersöka om det undervisas sexualundervisning i åk 1–2 i Finland. Sexualundervisning för yngre elever är ett outforskat och relativt nytt fenomen och därför är det inte konstigt att lärare känner att det är irrelevant när läroplanen inte i någon större utsträckning uppmuntrar lärare att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Risken är också att lärare tenderar att ha en ganska begränsad uppfattning om vad sexualundervisning är. Den här studien verkar ha lockat deltagare som på ett eller annat sätt intresserar sig för sexualundervisning. Det här är något som har överraskat mig. Fyra av fem forskningsdeltagare har under intervjun visat ett personligt intresse för frågor som rör sexualundervisning, medan en lärare uttryckte att hen inte var speciellt intresserad av sexualundervisning.

Mina intervjuer var semistrukturerade vilket innebär att jag kunde anpassa intervjun enligt informantens svar. Jag har följt min intervjuguide men jag har också kunnat hoppa över frågor som jag tycker att informanten redan har besvarat. I efterhand kan jag ändå önska att jag hade ställt fler följdfrågor åt informanterna. Eftersom det är fråga om intervjuer finns det alltid en risk att jag har kunnat påverka informanternas svar. Jag har ändå försökt följa min intervjuguide och hålla mina reaktioner neutrala men uppmuntra forskningsdeltagarna att berätta mera. Intervjun började med att jag presenterade mig själv och min studie. Efter det har jag ännu kontrollerat att deltagaren samtycker till att delta i studien och är medveten om att ljudet bandas in. Sedan har jag ställt några uppvärmningsfrågor om lärarens bakgrund. Efter dessa uppvärmningsfrågor har jag kort berättat om hur jag använder centrala termer som sexualundervisning, sexualkunskap, sexualfostran och trygghetsfostran. Det här gjorde jag för att jag använder termerna sexualundervisning och sexualkunskap parallellt med varandra och för att dessa

termer (förutom trygghetsfostran) dyker upp i intervjufrågorna. Efter det här har jag startat inspelningen och börjat intervjun. Jag började intervjun med en öppen fråga: Vad är sexualundervisning enligt dig? Syftet med den här frågan är att från början låta läraren definiera vad sexualundervisning är och reflektera kring begreppet. Intervjun avslutades med att jag frågade om läraren ännu ville berätta något eller om hen hade frågor. Det här gjorde jag för att ge lärarna en chans att fritt lägga till något som jag inte direkt hade frågat men som de känner att är relevant. Dessutom hade lärarna möjlighet att ställa frågor om till exempel deltagandet och anonymitet ifall dessa saker oroade dem. I efterhand kan jag konstatera att min intervjuguide inte har öppnat upp för en djupare diskussion om normer. Med andra frågor eller följdfrågor skulle jag ha kunnat gå djupare in på hur lärarna ser på normer i sexualundervisning.

I den här studien har jag valt att låta materialet tala för sig genom att inkludera många citat. På det här sättet får läsaren avgöra om mina tolkningar är välgrundade. Intervjuerna har transkriberats både med hjälp av ett transkriberingsprogram och manuellt. I transkriptionerna har jag försökt bevara informantens talspråk. Jag har gjort små ändringar i citaten för att ta bort onödiga upprepningar eller ljud som informanten producerat under intervjun. Det här har jag gjort för att det ska bli lättare att förstå budskapet. I den här studien har jag använt tematisk analys för att analysera data. Jag har strävat efter att följa Braun och Clarkes (2006) anvisningar i planeringen av och genomförandet av min analys. Det här har jag gjort för att göra analysprocessen mer transparent och tillförlitlig. För en mer detaljerad beskrivning av analysen se kapitel 5.4. Som forskare är jag inte objektiv utan de teman som jag presenterar är de teman som jag har identifierat i materialet och som jag anser att besvarar mina forskningsfrågor. En annan forskare skulle nödvändigtvis inte lyfta fram exakt samma teman eller tolka materialet på samma sätt.

## 8 Diskussion

I den här studien vill jag uppmärksamma vilken outnyttjad potential som finns i läroämnet omgivningslära i åk 1–2 gällande sexualundervisning. Denna potential bör utnyttjas. Det som blir tydligt i den här studien är att lärare behöver hjälp att definiera vad sexualundervisning är, när det ska undervisas, vem som ska undervisa det och vilka teman undervisningen bör behandla.

Tidigare forskning (Skolinspektionen, 2018; Nummelin et al., 2000; Kontula & Meriläinen, 2007) visar att ett delat ansvar för sexualundervisning snarare hindrar än gynnar sexualundervisning. En del lärare undervisar inte sexualkunskap för att de anser att det inte berör dem och deras undervisning. (Skolinspektionen, 2018; Martínez et al., 2014). För att eleverna ska få en så jämlik sexualundervisning som möjligt räcker det inte att vissa lärare undervisar sexualkunskap. Lärare behöver veta vem som har ansvar över sexualundervisningen. Lärarna som intervjuades var eniga om att klassläraren ansvarar över att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Alla lärare kunde konstatera att de undervisar någon form av sexualundervisning. Hur mycket och hur medvetet de undervisar sexualkunskap varierar. För åk 1–2 där hälsokunskap inte ännu är ett eget läroämne skulle det vara lättast att skriva in sexualundervisning som en del av läroämnet omgivningslära. Det skulle förhoppningsvis uppmuntra fler lärare att undervisa sexualkunskap. Helt problemfritt är det inte då sexualundervisning beskrivs av lärare som ämnesöverskridande och spontant och att det kan vara ändamålsenligt att undervisa sexualkunskap i andra ämnen och situationer i skolan. Samtidigt är det bra att skriva in sexualundervisningen som en del av något läroämne och då är omgivningslära (som innefattar hälsokunskap) det bästa alternativet.

Det är viktigt att benämna sexualundervisning som sexualundervisning. Trygghetsfostran är en alternativ term som har etablerats i Finland, men i grundskolan lönar det sig att konsekvent använda en term och då är sexualundervisning lämpligast. I skolan undervisar lärare elever och därför passar det bra att använda en term som sexualundervisning. Dessutom används begrepp som sex education, sexual education och sexuality education på

engelska och då skulle terminologin mellan olika språk vara enhetligare. Utöver detta anser jag att de experter och pedagoger som förhöll sig mer kritiskt till den alternativa termen trygghetsfostran har en poäng (Cacciatore et al., 2020). Att introducera en ny term kan skapa förvirring. Att människor tenderar att koppla ihop förledet "sexual" i sexualundervisning med sex och samlag snarare än sexualitet är ett problem, men något man förhoppningsvis kan förändra genom att vidga begreppet.

Många lärare uppskattar den frihet som den finländska läroplanen ger dem i planeringen av undervisningen. Det finns ändå önskemål om att läroplanen skulle definiera vad sexualundervisning är och vilka teman som ska behandlas. Några av de lärare som jag har intervjuat önskade att hela skolan skulle ha gemensamma riktlinjer för hur man arbetar med sexualundervisning och förebyggandet av sexuella trakasserier. För att skapa en röd tråd i undervisningen bör sexualundervisningen i grundskolan planeras, utvärderas och utvecklas. På basen av den här studien planerar, utvärderar eller utvecklar skolor inte sin sexualundervisning. Det här är ett stort problem som behöver åtgärdas. Nummelin et al. (2000) föreslog redan år 2000 att planer för sexualundervisning borde skrivas. Det här kunde innebära att skolor eller kommuner skriver en plan för sexualundervisning. Planer kunde skrivas utgående från WHO & BZgA (2010, 2013) och UNESCO:s (2018) anvisningar. Genom att planera undervisningen kan vi sträva efter att alla elever får tillräckligt med och tillräckligt mångsidig sexualundervisning.

Klemetti och Raussi-Lehto (2013) skriver att skolhälsovårdare ska vara med och planera och genomföra skolans sexualundervisning. Det här verkar inte förverkligas i åk 1–2. Ingen av lärarna som jag har intervjuat nämner att de samarbetar med skolhälsovården. Möjligheten att bjuda in skolhälsovårdaren som gästföreläsare är lärarna medvetna om. Lärarna tycker ändå att det räcker att klassläraren undervisar sexualkunskap i åk 1–2. Skolhälsovården borde åtminstone involveras i planerandet av skolans sexualundervisning om inte också genomförandet av undervisningen. En av lärarna som jag har intervjuat motsatte sig idén om att skolhälsovårdaren skulle genomföra sexualundervisningen. Det här motiverades med att man borde ta tag i elevernas nyfikenhet för

sexualundervisning när de visar intresse för det och att det här inte nödvändigtvis sker när skolhälsovårdaren kommer på besök. Det här är en viktig poäng, men samarbete mellan skolan och skolhälsovården gällande åtminstone planerandet av skolans sexualundervisning borde utredas.

På basen av den här studien har lärare generellt positiva attityder till sexualundervisning i åk 1–2. Att lärare har positiva attityder till sexualundervisning stämmer överens med andra studiers resultat (Martínez et al., 2014; Berger et al., 2007; Nummelin et al., 2000). Trots detta undervisar inte alla lärare sexualundervisning. Problemet verkar vara genomförandet av undervisningen snarare än lärarnas attityder. I en av studierna visade det sig att blivande lärare förhöll sig mer positivt till sexualundervisning än lärare i arbetslivet (Berger et al., 2007). Man kan fundera på om det beror på att sexualitet är mer accepterat i samhället idag och att det har en positiv inverkan på hur nya lärare förhåller sig till sexualundervisning eller om det har något med lärarutbildningen att göra. Ett annat intressant resultat är att Martínez et al. (2014) fann att lärare som arbetar på de lägre skolnivåerna hade positivare attityder till sexualundervisning och undervisar mer sexualundervisning än lärare på högre skolnivåer. De lärare som jag har intervjuat berättar om att det finns ett behov av att undervisa sexualkunskap i åk 1–2. Lärarna beskriver eleverna som fysiska och impulsiva och att eleverna måste lära sig att respektera varandras gränser. Det kan hända att lärare som arbetar i de lägre skolnivåerna tydligare ser ett behov av sexualundervisning och fördelarna med det än lärare som undervisar äldre elever. Något som jag kunde identifiera att påverkar lärares attityder till att undervisa sexualundervisning är att möta familjer och kollegor med andra åsikter och värderingar. I dessa möten kan det uppstå obekväma situationer som kan ha en negativ inverkan på lärares uppfattningar om hur det är att undervisa sexualundervisning. Utöver detta så behöver det finnas tillit mellan elever och lärare för att lärare ska känna sig bekväma att undervisa sexualkunskap.

Skolinspektionen (2018) konstaterar att det finns stora brister i undervisning om normer och HBTQ-frågor i svenska skolor. Klemetti & Raussi-Lehto (2013) påpekar att läromedel i Finland behöver granskas. Det här kunde till exempel göras ur ett normkritiskt perspektiv. Även om jag inte direkt frågade informanterna

om normer i sexualundervisning så visade ändå flera lärare att de aktivt tänker på och vill främja mångfald och likabehandling i sin undervisning. Hur det här sedan sker i praktiken är oklart.

Lärarna upplevde att de var tillräckligt kompetenta för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2, trots att ingen av dem hade någon specifik utbildning för det. Martínez et al. (2014) studie visade att det är mer troligt att lärare undervisar sexualkunskap om de har en utbildning i att undervisa sexualkunskap och en positiv attityd till sexualundervisning. Det här väcker frågor som: Ökar sannolikheten att lärare undervisar sexualkunskap om man utbildar lärare att undervisa sexualkunskap? Borde lärarutbildningar ta större ansvar för att utbilda lärare att undervisa sexualkunskap? Men också: Är det lärare som intresserar sig för sexualundervisning som utbildar sig och undervisar sexualkunskap? I den här studien visade fyra av fem forskningsdeltagare ett intresse för sexualundervisning. En av dessa lärare kommenterade att det kanske krävs ett personligt intresse för att undervisa sexualkunskap när det i läroplanen inte egentligen finns några krav på att göra det.

Några intressanta ämnen för fortsatt forskning är att undersöka hur mycket utbildning lärarstudenter får i att undervisa sexualkunskap. Ett annat intressant ämne skulle vara att undersöka samarbetet mellan skolhälsovård och skola i planerandet och genomförandet av sexualundervisning. Läromedel behöver granskas och det här kunde till exempel göras ur ett normkritiskt perspektiv. Finns minoritetsgrupper representerade och på vilket sätt? Behandlar läroböcker mångsidigt olika aspekter av sexualitet så som WHO & BZgA (2010) och UNESCO (2018) rekommenderar?

Syftet med den här studien var att beskriva hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2 och undersöka hur lärare förhåller sig till sexualundervisning för yngre elever. Den här studien kan förhoppningsvis inspirera till vidare forskning om och utveckling av sexualundervisning i Finland.



## Källor

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27–58. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.27

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2 uppl.). Open University Press.

Berger, D., Bernard, S., Carvalho, G., Munoz, F. & Clément, P. (2007). Sex education – analysis of teachers' and future teachers' conceptions from 12 countries of Europe, Africa and Middle East. *Association Francophone d'Education Comparée (AFEC)*.

Blomberg, N. (2020). *Skapa plats – en normutmanande bok för en mer inkluderande skola*. Ekvalita.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) (2010). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap.

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser – från utbildnings om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (27–54). Centrum för genusvetenskap.

Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.

Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R. (2020). An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1–10. DOI: 10.4102/sajce.v10i1.857

Convention on the Rights of the Child (New York, 20 Nov. 1989) 1577 U.N.T.S 3,28 I.L.M. 1448 (1989), entered into force 2 Sept. 1990.

Crano, W. D. & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 345–374. DOI: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190034

de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education – a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089

Det nationella kommunikationsnätet för barnets rättigheter. (u.å.). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Veckan för barnets rättigheter. [hämtad 19.11.2021]  
<https://www.lapsenoikeudet.fi/sv/kampanj/veckan-for-barnets-rattigheter/oversikt/fns-konvention/>

Finlands officiella statistik (FOS). Befolkning 31.12. efter religiöst samfund, kön, ålder, år och uppgifter. Helsingfors: Statistikcentralen [hämtad 18.8.2021]

[https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin\\_vrm\\_vaerak/stat\\_fin\\_vaerak\\_pxt\\_11rx.px/table/tableViewLayout1/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/stat_fin_vaerak_pxt_11rx.px/table/tableViewLayout1/)

Folkhälsan & Nektaria. (u.å.). Snippelisnopp – enkel sexualundervisning för åk 1–6. [hämtad 19.11.2021]

<https://indd.adobe.com/view/aa97152c-068e-4d2a-9ccd-5fe8509ce8cf>

Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning humanvetenskaperna i Finland*. [hämtad 27.11.2021]

[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning\\_inom\\_humanvetenskaperna\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf)

Friedmann, I. (u.å.). *Sexuell läggning*. Umo. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.umo.se/jag/sexuell-laggning-och-konsidentitet/sexuell-laggning/>

Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction* (6 uppl.). Longman.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. SAGE Publications.

Institutet för hälsa och välfärd (THL). (u.å.). *Kön*. [hämtad 20.8.2021]

<https://thl.fi/sv/web/jamstalldhet/kon>

Justitiedepartementet. (20 mars 2018). *En ny sexualbrottslagstiftning byggd på frivillighet*. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/03/en-ny-sexualbrottslagstiftning-byggd-pa-frivillighet/>

Justitieministeriet. (9 juli 2021). *Vad betyder likabehandling? Likabehandling*. [hämtad 19.11.2021]

<https://yhdenvertaisuus.fi/sv/lagstiftning>

Ketting, E. & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments*. Federal Centre for Health Education (BZgA) & International Planned Parenthood Federation European Network (IPPF EN). [hämtad 19.11.2021]

[https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/379054/BZgA\\_IPPFEN\\_ComprehensiveStudyReport\\_Online.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/379054/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf)

Klemetti, R. & Raussi-Lehto, E. (2013). *Edistä, ehkäise, vaikuta: Seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014-2020*. THL.

Kontula, O. & Meriläinen, H. (2007). Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Väestöliitto. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/12/7c755e1a-koulun-seksuaalikasvatus-2000-luvun-suomessa.pdf>

Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education*, 10(4), 373-386. DOI:10.1080/14681811.2010.515095

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive education*. Routledge.

Martínez, J-L., Vicario-Molina, I., González, E. & Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes. *Journal of the Study of Education and Development*, 37(1), 117–148. DOI: 10.1080/02103702.2014.881652

Merrick, J., & Greydanus, D. E. (2016). *Sexuality: Some International Aspects*. Nova Science Publishers, Inc.

Nationellt centrum för kvinnofrid vid Uppsala universitet. (u.å) Ämnesguider om sexuellt våld. Sexualbrottslagstiftningen. [hämtad 19.11.2021]

<https://nck.uu.se/kunskapsbanken/amnesguider/sexuellt-vald/sexualbrottslagstiftningen/>

Norlén, A. (2019). *Stopp! Min kropp! – en vägledning för vuxna i hur vi kan prata med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp* (2 uppl.). Rädda barnen. [hämtad 19.11.2021]

[https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/handbocker/stopp-min-kropp/stopp-min-kropp\\_vagledning\\_2019.pdf](https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/handbocker/stopp-min-kropp/stopp-min-kropp_vagledning_2019.pdf)

Nummelin, R., Rimpelä, M., Luopa, P., Stubbe, J. & Jokela, J. (2000). *Seksuaalikasvatus helsinkiläisten yläasteiden haasteena*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Oikkola, M. (15 april 2018). *Din kropp är bara din – så här kan du prata med ditt barn om kroppen, integritet och gränser*. Yle. [hämtad 19.11.2021]

<https://svenska.yle.fi/artikel/2018/04/15/din-kropp-ar-bara-din-sa-har-kan-du-prata-med-ditt-barn-om-kroppen-integritet-och>

Piehl, M. & Lenke, K. (21 november 2017). *Jämställdhet*. RFSL. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.rfsl.se/verksamhet/internationellt/dig-som-vill-arbeta-globalt-med-so-giesc/jamstalldhetsbegreppet/>

Pikku Kakkonen. (5 juni, 2019). *Pikku Kakkosessa annetaan kaikille kehon osille nimet ja opetellaan uimapukusääntö*. Yle. [hämtad 19.11.2021]

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/06/05/pikku-kakkosessa-annetaan-kaikille-kehon-osille-nimi-ja-opetellaan>

Qvorsebo, J. (2021). The moral regime of norm critical pedagogics - new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 62(2), 164–178. DOI: 10.1080/17508487.2019.1596961

Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter (RFSL). (16 oktober 2020). *Om intersex*. [hämtad 19.11.2021] <https://www.rfsl.se/verksamhet/intersex/omintersex/>

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. DOI: 10.1108/HE-05-2017-0030

Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential - möjligheter och begränsningar. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.), *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande, och strategier för förändring*. (55–84). Centrum för genusvetenskap.

Rädda Barnen rf. (u.å.) *Min kropp är min – handbok för vuxna*. (2 uppl.) [hämtad 19.11.2021] [https://pelastakaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2021/03/03155457/kehoni-on-minun\\_sv\\_toinen-painos\\_2020.pdf](https://pelastakaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2021/03/03155457/kehoni-on-minun_sv_toinen-painos_2020.pdf)

Skolinspektionen. (18 februari 2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>

Statens medicinsk-etiska råd (SMER). (u.å.) *Några medicinsk-etiska begrepp*. [hämtad 26.11.2021] <https://smer.se/etik/nagra-medicinsk-etiska-begrepp/>

Sveriges riksdag. (2017). *En ny sexualbrottslagstiftning byggd på frivillighet*. [hämtad 19.11.2021]

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/en-ny-sexualbrottslagstiftning-byggd-pa\\_H501JuU29](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/en-ny-sexualbrottslagstiftning-byggd-pa_H501JuU29)

Terveysden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2014). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa: Toteuttamishjeet*. Julkari. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.julkari.fi/handle/10024/116767>

The Living History Forum & RFSL Ungdom. (2009). *Break the norm! Methods for studying norms in general and the heteronorm in particular*. Levandehistoria. [hämtad 19.11.2021]

[https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material\\_file/breakthenorm.pdf](https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/breakthenorm.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018) *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (2 uppl.). WHO. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.who.int/publications/m/item/9789231002595>

Universal Declaration of Human Rights (10 Dec. 1948), U.N.G.A. Res. 217 A (III) (1948)

Utbildningsdepartementet. (4 februari 2021). *Skolans undervisning om sexualitet, samtycke och relationer förbättras*. Regeringen. [hämtad 19.11.2021]

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/02/skolans-undervisning-om-sexualitet-samtycke-och-relationer-forbatttras/>

Utbildningsstyrelsen. (2014) Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Vårdguiden. (2019, 23 september). *Könsidentitet och könsuttryck*. [hämtad 19.11.2021]  
<https://www.1177.se/liv--halsa/konsidentitet-och-sexuell-laggning/konsidentitet-och-konsuttryck/>

Väestöliitto. (u.å.). *Mitä on kehotunnekasvatus*. [hämtad 19.11.2021]  
<https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2021/01/17d8cd7e-tiivistelma-suomi-netti-1-2020.pdf>

World Association for Sexual Health (WAS). (2014) Declaration of sexual rights. [hämtad 19.11.2021]

[https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration\\_of\\_sexual\\_rights\\_sep03\\_2014.pdf](https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf)

World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe & Federal Centre for Health Education (BZgA). (2010) *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*.

World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe & Federal Centre for Health Education (BZgA). (2013). *Standards for Sexuality Education in Europe: Guidance for Implementation*.

# Bilagor

## BILAGA 1

### Informationsbrev

Bästa pedagog i åk 1–2,

Mitt namn är Julia Laaksonen och jag studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet. Jag skriver min pro gradu-avhandling om sexualundervisning i åk 1–2. Min handledare är professor Erika Löfström. Jag söker klasslärare som under det senaste läsåret har arbetat med åk 1–2 som vill ställa upp på en intervju. Behörighet är inte ett krav i den här studien. Syftet med den här studien är att undersöka hur sexualundervisning genomförs i åk 1–2. Den här studien kan förhoppningsvis bidra med information som kan användas i vidare forskning om och utveckling av sexualundervisning i grundskolan.

Själva intervjun görs på distans genom ett videosamtal. Intervjun beräknas ta 15–45 min och görs vid en tidpunkt som passar dig. Intervjun kommer att bandas in för att kunna transkriberas. Alla deltagare anonymiseras. Materialet behandlas omsorgsfullt i enlighet med dataskyddslagstiftningen. Jag har gjort en dataskyddsplan som jag kan skicka via e-post om du är intresserad av att läsa den. Jag och min handledare kommer att ha tillgång till materialet. Allt material som jag samlar in förstörs när avhandlingen är klar och godkänd. Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan påföljder och utan att ange orsak.

För att anmäla ditt intresse kontakta:

Julia Laaksonen

E-post, telefonnummer

## BILAGA 2

### **Samtyckesblankett**

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst utan påföljder och utan att ange orsak.

Jag samtycker till att intervjun får bandas in och transkriberas.

Jag godkänner även att mina personuppgifter behandlas i enlighet med lämnad information och gällande dataskyddslagstiftning.

## BILAGA 3

### **Intervjuguide**

#### **Uppvärmningsfrågor**

Ålder, utbildning, arbetsuppgifter, arbetserfarenhet i år

#### **Kort beskrivning av centrala begrepp och hur jag använder dem**

Sexualfostran, sexualundervisning, sexualkunskap och trygghetsfostran

#### **Uppfattningar och attityder**

Vad är sexualundervisning enligt dig?

När är den bästa tiden att undervisa sexualkunskap?

Hur väsentligt är det att undervisa sexualkunskap i åk 1–2?

Vem ska undervisa sexualundervisning?

Till vilket läroämne hör sexualundervisning?

Vad är skolans roll då det kommer till barnets sexualfostran?

#### **Undervisning**

Vilka teman tycker du att sexualundervisning i åk 1–2 ska behandla?

Vilka teman har du behandlat under det senaste läsåret?

Hurdana undervisningsmetoder använder du när du undervisar sexualkunskap?

Finns det metoder med vars hjälp man kan utvärdera vad eleverna har lärt sig?

Vilka läromedel och material använder du?

Hur har de fungerat?

Tycker du att elever i åk 1–2 får en lämplig mängd sexualundervisning?

Hur många lektioner har du undervisat sexualkunskap under det senaste läsåret?

Hur upplever du att det är att undervisa sexualkunskap åt elever i åk 1–2?

Hur reagerar eleverna på innehållet?

Vilka utmaningar finns det med att undervisa sexualkunskap i åk 1–2?

Vad är det viktigaste du vill undervisa dina elever om sexualkunskap?

#### **Kompetens**

Hurdana kunskaper och färdigheter behöver en lärare för att undervisa sexualkunskap i åk 1–2?

Känner du att du har tillräckligt med kunskap och färdigheter att undervisa sexualkunskap i åk 1–2?



Har du under din studietid fått redskap att undervisa sexualkunskap?

Har du i ditt arbete fått fortbildning eller annat stöd att undervisa sexualkunskap?

Stöder läroplanen ditt arbete att undervisa sexualkunskap?

Hur utvärderas sexualundervisningen i din skola?

Finns det något annat du kommer att tänka på eller vill berätta? Frågor?