



Fakulteten för lärande och samhälle
Naturvetenskap Matematik och
Samhälle

**Självständigt arbete
15 hp, avancerad nivå**

Externa aktörer som komplement till undervisning i sex- och samlevnad

External providers as a complement in sex education

Kristina Svensson

Magisterexamen i ämnesdidaktik, 60 hp
Slutseminarium: 2020-06-02

Handledare: Mats Lundström
Examinator: Malin Lindroth

Abstract

Sexual harassments and conflicts among students are problems both within and outside schools. This became clear in conjunction with the #metoo -call that started 2017 when the whole world became engaged in this question. Although schools do work with these questions, a report made by Skolverket (2017) states that there is a lot to improve. Lack of teachers know how and lack of continuously contributions are two of the things that have to be improved to gain long time skills for the students.

Two of our aims in the Swedish school curriculum are to provide good learning opportunities and to ensure that no one should be discriminated due to their sex, ethnicity or religion. The ordinary teachers sometimes find it hard to reach their students and achieve necessary changes to avoid these kinds of discriminations. Therefor some schools use external educators as a complement. In this study I present the results from interviews with four external educators in sexuality education in school. One of my questions is what they focus on during their sessions with teachers and students to get a picture of how the content connects to the curriculum. Another question is what experiences the external educators have from working with schools to increase the competence of teachers.

Many reports make the conclusion that the work with students, to provide a better social climate in school, needs to be done by many actors during time. This study is no exception. The external educators that I have interviewed often only met the teachers one time so they could not say anything about what long term impact they have made. First of all, it became very clear in this study, that the principals are one of the most important persons in the work to reach the goals in the curriculum. Secondly, despite the content in curriculum and reports of what has to be done in schools and the ambitions of teachers there are still differences in this part of the education for students and the use of the competence of external educators are used rather randomly.

Keywords: Kompetensutveckling, externa aktörer, #metoo, sex- och samlevnadsundervisning, sexuella trakasserier,

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| <i>Abstract</i> | 3 |
| <i>Inledning och problemområde</i> | 6 |
| <i>Syfte och preciserade frågeställningar</i> | 9 |
| <i>Tidigare forskning</i> | 11 |
| <i>Rapporter och utredningar</i> | 14 |
| <i>Val av teori</i> | 16 |
| <i>Metod och genomförande</i> | 19 |
| <i>Resultat och tematisk innehållsanalys</i> | 25 |
| <i>Diskussion</i> | 30 |
| <i>Referenser</i> | 38 |

Inledning och problemområde

Kränkande ord och handlingar är på en del skolor vanligt förekommande både under lektionstid och på övrig tid. När skolorna i Malmö stad redovisade antal kränkingsanmälningar för politiker visade det sig att över 2 700 kränkningar anmäldes på Malmös grundskolor under 2018 (Persson, A. (2019). Anmälningarna kan ses som en följd av Skollagens formuleringar angående kränkningar där det framgår att om personal får reda på att en elev anser sig ha blivit kränkt ska det anmälas till rektorn. Det kan handla om att någon blir retad på skolgården, förlöjligad på nätet, knuffad, slagen eller sparkad. I samtliga fall ska det anmälas (Skollagen, 2018). Min egen erfarenhet som lärare och VFU-lärare är att det ibland uppstår svårlösta konflikter i klassrummet som kan ha sin grund i att elever inte vill eller anser sig kunna samarbeta med andra och det kan vara svårt att få elever att sitta bredvid elever av annat kön. Somliga lärares bristande auktoritet samt avsaknad av metoder för att förebygga dessa situationer kan vara en tänkbar orsak. På fritiden och efter avslutad skolgång finns det risk att oönskat beteende fortsätter. En del av kränkande ord och handlingar kan handla om sexuella trakasserier. När sådana blir vanligt förekommande finns det en risk att trakasserierna ökar och därmed normaliseras (Hearn & Parkin 2001, i Gillander Gådin & Stein, 2017).

Oavsett orsakerna till situationen måste skolan dels inom ramen för värdegrundsarbetet och dels inom ramen för biologiämnet arbeta för alla människors lika värde. I läroplanen för grundskolan uttrycks detta i det inledande kapitlet med följande formulering:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas. (Skolverket, 2020, kapitel 1)

Skolan är en institution där elevers maskulinitet och femininitet formas från tidiga år. Därför kan skolan anses som en viktig arena för att arbeta med frågor som rör könsidentitet både inom och mellan könen (Connell, 2002 i Gillander Gådin, Stein, 2017). För att kunna få varaktiga effekter i skolan och övriga samhället med färre kränkande handlingar krävs det en långsiktig planering av ett gemensamt förebyggande arbete. Detta arbete ska dessutom kompletteras med de ämnesspecifika delar som

beskrivs i läroplanen. Men vad krävs för att skolledare och lärare ska initiera och upprätthålla ett kontinuerligt arbete inom detta område?

Ett tydligt exempel på att sexuella trakasserier uppmärksammats av framförallt kvinnor i samhället är #metoo -rörelsen. I oktober 2017 uppmanade Alyssa Milano alla kvinnor i världen som ofredats sexuellt att svara på hennes tweet med orden ” #metoo”. Rörelsen hade som syfte att lyfta fram sexuella trakasserier och övergrepp mot kvinnor och synliggöra en patriarkalt präglad samhällsstruktur (Wikipedia, 2019). Den fick stor internationell spridning, inte minst i Sverige, och har haft långtgående konsekvenser för flera som har anklagats i samband med kampanjen.

Några åtgärder och förändringar kan märkas genom kommunalt och statligt finansierade kompetenshöjande projekt inom sex- och samlevnad. 2018 beslutade Skolverket sig för att fördela 20 miljoner under 2018/2019 kronor ”för att stärka arbetet mot sexuella trakasserier och öka kompetensen inom sex- och samlevnadsundervisning i skolan”. Externa aktörer gavs möjlighet att söka medel och den 10 december 2018 publicerades de organisationer som beviljats bidrag (Skolverket, 2020). En av de utvalda organisationerna är *Malmö mot diskriminering* som i sin projektbeskrivning inledde ett arbete tillsammans med en grundskola i Malmö stad vårterminen 2019. Ett annat exempel på en nationell satsning har gjorts av Lärarförbundet Skolledare tillsammans med Sveriges Skolledarförbund för att organisera insatser för att öka kunskapen om sexuella kränkningar och trakasserier i skolan.

Externa aktörer kan bidra med kompetens och kunskap som inte lärare och övrig pedagogisk personal anser sig ha. Detta kan dock ställas mot att tillitsfulla relationer mellan skolans personal och eleverna är en förutsättning för att skolan ska få en rättvisande bild av läget på skolan. Om elever känner sig trygga och säkra på att bemötas med respekt, så vågar de berätta och ge en bild av sin skolsituation. Elevers berättelser underlättar upptäckandet av problem på olika nivåer och är en förutsättning för att lämpliga åtgärder kan vidtas för att arbeta mot sexuella trakasserier eller andra former av diskriminering (Skolverket, 2020). Relationer tar tid att bygga upp och enligt Aspelin och Persson (2011) sker elevers och lärares handlingar genom de relationsvävar som just utvecklas över tid. Dessa vävar är inte enbart resultat av specifika undervisningssituationer utan ett resultat av återkommande möjligheter som elever och lärare ges att uttrycka vem de är.

Det kan därför ifrågasättas om det är möjligt för externa aktörer att etablera tillräckligt tillitsfulla relationer för att kunna möjliggöra en varaktig förändring. Men de externa aktörerna kan kanske bidra med något till skolan trots att dessa relationer saknas och Andersson (2019) hävdar i en forskningsöversikt att det är viktigt att främja samverkan mellan alla delar av skolans organisation, men samtidigt också med externa aktörer.

Syfte och preciserade frågeställningar

I takt med att samhällets struktur förändras ställs förändrade krav på lärares och skolledares arbete. Detta skrivs fram i Skolinspektionens kvalitetsgranskning från 2018 om sex- och samlevnadsundervisningen i skolorna där det konstateras att det finns brister som kan kopplas till förekomsten av sexuella trakasserier. Granskningen visar att skolorna överlag inte kopplar undervisningen i sex- och samlevnad till det övergripande värdegrundsarbetet och missar på så vis nödvändiga diskussioner och frågor. Skolinspektionens konstaterande anser jag vara anmärkningsvärt med tanke på att utifrån skollag och läroplaner är det skolans värdegrund som ska genomsyra verksamheten.

En del skolor anlitar dock externa aktörer som ett komplement till den egna undervisningen inom sex- och samlevnad. Initiativen tas dels av skolorna själva dels av organisationers uppsökande verksamhet. I det här arbetet kommer några av de externa aktörernas erfarenheter från deras insatser att kartläggas och analyseras.

Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka externa aktörers roll i svenska skolans sex- och samlevnadsundervisning. Uppsatsen kan bidra till förståelse för samarbete mellan externa aktörer och skolor utifrån aktörernas perspektiv. Aktörernas roll handlar i den här uppsatsen både om vilket innehåll som de bidrar med som ett komplement till skolans egen verksamhet samt hur innehåll och metoder väljs ut och utformas. I denna uppsats undersöks hur externa aktörer planerar, leder och genomför kompetenshöjande projekt inom sex- och samlevnadsundervisning tillsammans med deltagande skolor. Exempel på ett projekt är SåSant som genomfördes på uppdrag av Kommunförbundet Skåne tillsammans med skolor i Skåne med start 2012. Ett annat exempel är Backaprojektet som genomfördes 2018 och organiserades av Lärarförbundet Skolledare tillsammans med Sveriges Skolledarförbund.

I intervjuerna med externa aktörer har utgångspunkten varit att ta reda på vilka beaktanden som görs vid planering och genomförande av innehållet med avseende på lärares och skolledares behov, förutsättningar och erfarenheter. Ett annat område handlade om vilka metoder som används av de externa aktörerna för att möjliggöra att det sker ett lärande för de inblandade så att det blir en varaktig kompetenshöjning där arbetsmetoder vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Utifrån empirin och teorin kommer en diskussion föras kring varför externa aktörers kompetens inte utnyttjas av fler skolor och att de insatser som görs inte alltid har effekt över tid.

De konkreta frågeställningarna som jag utgår ifrån i mitt arbete är

Hur planeras och genomförs de externa aktörernas insatser och projekt?

Vilket ämnesinnehåll jobbar externa aktörer med?

Hur upplever externa aktörer sin egen roll som ett led i arbetet med kompetenshöjning för lärare?

Tidigare forskning

Att lärares kompetensutveckling utvecklas bäst i dialog med dem som ska utveckla kompetensen i verksamheten är en slutsats som Nilsson (2006) kom fram till i sin studie av grundskollärares tankar om kompetensutveckling. En av anledningarna till att Nilssons studie genomfördes är att innehållet för studiedagar kom att förändras i och med Lpo94 då lärare i större utsträckning än tidigare själv skulle finna relevanta kunskaper för undervisningen. Enligt Nilsson (2006) kände sig många lärare vilslna då läroplanens formuleringar inte var lika styrande som tidigare. Intentionerna för studiedagarna blev dock sällan märkbara bland annat därför att innehållet inte var framtaget i samråd med lärarna och därmed inte upplevdes som angeläget (Nilsson, 2006). För att skolutveckling ska vara framgångsrikt finner Nilsson (2006) att den ska vara integrerad i skolans vardag och pågå kontinuerligt, det vill säga tvärtemot så som studiedagar bedrevs enligt Nilssons studie. Utöver detta framgår det att då lärare utvecklar lärandet gemensamt och känner sig delaktiga i processen blir utvecklingen mer konstruktiv och bestående (Nilsson, 2006). Att utbildning innebär en påverkansprocess över tid är även något som Langelotz (2017) skriver fram i sin beskrivning av kollegialt lärande där det livslånga lärandet och kunskap och reflektion över samtiden genom gemensamma arrangemang är en del av praktiken (Langelotz, 2017). Den ständigt pågående samhällsutvecklingen och förändringar medför nya krav på lärares kompetensutveckling. Dessa förändringar och därmed behov av skolutveckling avspeglas tydligt inom sex- och samlevnadsundervisningen. Både Nilsson (2006) och Langelotz (2017) har funnit att undervisning inom sex- och samlevnad i många fall är begränsade till temadagar vilket förkastas som icke hållbara metoder för livslångt lärande.

Lärares behov av kompetensutveckling har även identifierats i en studie i Queensland i Australien. Enligt Goldman (2010) har lärare alltför stort personligt inflytande över vilket innehåll som undervisningens ska behandla och hur den ska genomföras. För att öka de australiensiska lärarnas motivation att själva utforma och genomföra undervisningen inom sex- och samlevnad behöver deras osäkerhet minska och kompetensen öka. Som ett resultat av dessa slutsatser utarbetade OECD The Organisation for Economic Co-operation and Development, ett ramverk, the Assessment of Higher Education Learning Outcomes, med syftet att öka kvalitén på lärares lärande utifrån tre områden: learning areas, societies and languages (Coleman &

Goldman, 2012). Enligt en australiensisk litteratursammanställning finns det flera faktorer som hindrar lärare från att undervisa i sex- och samlevnad. Några sådana faktorer är bristande kompetens, rädsla för föräldraåsikter och brist på uppbackning från skolledningen (Goldman & Coleman, 2012). Utöver ovannämnda ramverk resonerar Goldman (2011) vidare att om externa aktörers delaktighet inom sex- och samlevnadsundervisningen blir organiserad kan det vara en oerhörd hjälp för att öka kvalitén på undervisningen med tanke på lärares bristande självförtroende och kunskap. Enligt Goldman (2011) kan tillitsfulla relationer mellan externa aktörer och elever skapas men insatserna sker alltför sällan för att tillhandahålla god kvalitet på undervisningen. De externa aktörernas insatser ska alltså kombineras med fler möjligheter till kommunikation med elever och upprepade aktiviteter till skillnad från enstaka insatser.

Men genom att låta externa aktörer sköta undervisningen uteblir den personliga relationen till eleverna vilken anses främja lärandet (Goldman, 2010). Lärare med en god relation till sina elever bidrar till trygghet i klassrum och innehållet upplevs som trovärdigt i större utsträckning än med externa aktörer (Duffy, Fotinatos, Smith & Burke, 2011). Att relationen mellan lärare och elev har betydelse för både kunskapsinhämtning och personlig utveckling är något som hävdas av Aspelin (2011). Vidare skriver Aspelin att relationer är en förutsättning för anpassning till samhället och personlig utveckling. Så även om Goldman (2011) finner att externa aktörer kan skapa förtroendeingivande och respektfulla kontakter med elever så är det inte tillräckligt för att insatsen ska leda till bestående förändring.

Ett annat sätt att se på relationer och den personliga utvecklingen inom skolans ram kan visas med en modell av Biesta (2011) där utbildning anses ha tre huvudsyften: 1) att utrusta det uppväxande släktet med de förmågor, färdigheter etc. som de behöver i framtiden (för fortsatt utbildning, i arbetslivet osv.) 2) att socialisera barnen och ungdomarna, introducera och leda in dem i samhällslivet och 3) att skapa utrymme för barnen och ungdomarna att träda fram som unika och ansvariga subjekt.

I en artikel om sexualundervisning i Australien (Duffy, Burke, Fotinatos, Smith, 2012) framgår att lärare som haft tillgång till externa aktörer är nöjda och en majoritet hade gärna sett att dessa aktörer stod för hela undervisningen i sex- och samlevnad. De skolor vars verksamhet studerats, har haft tillgång till externa aktörer vid fyra till sex tillfällen och då har goda relationer kunnat skapas. Goldman (2011) konstaterar just att de krävs mer än ett tillfälle per år för att tillhandahålla undervisning med god kvalitet.

Några lärare var dock skeptiska till externa aktörers stora inflytande och resonerade att om de själva stod för undervisningen blev det ett mer normaliserat innehåll istället för något som annars riskerade att inte inkluderas i den vanliga undervisningen (Duffy et.al.,2012).

Ett annat sätt att se på normalisering förs fram i en analys av Gillander Gådin och Stein (2017). Trots skrivningar i läroplanen för grundskolan angående diskriminering frågar sig Gillander Gådin och Stein, (2017) om skolan bidrar till en normalisera av detta. Gillander Gådin och Stein hävdar att det finns en större risk för en normalisering av sexuella trakasserier om detta inte diskuteras och behandlas i skolan med tanke på att frekvensen av sexuella trakasserier ökar (Gillander Gådin, 2012). I analysen diskuterar författarna även huruvida normaliseringen av sexuella trakasserier är resultat av att de ignoreras men de hävdar att fenomenet måste kartläggas mer noggrant för att öka förståelsen för varför normaliseringen uppstår. Även om lärare uppmärksammar sexuella trakasserier och visar att detta inte tolereras så visar studier, att trots detta, så är det ett varaktigt problem och verkar fortgå trots lärares ansträngningar (Meyer 2008a; Stone and Couch, 2004 i Gillander Gådin, Stein, 2017).

Rapporter och utredningar

I Skolinspektionens rapport från 2018 om sex- och samlevnadsundervisningen framgår det att det finns en hel del brister i Sveriges skolor. Förutom avsaknad av variation av arbetsmetoder, ringa elevmedverkan, otydligt genusperspektiv så begränsades undervisningen i många fall till temadagar. Det framgår även att kompetensutveckling för lärarna sällan förekom inom detta ämnesområde. Utan kompetensutveckling finns det en risk att lärares professionalitet utarmas och undervisningen tenderar att bli inriktad på det aktuella dagsläget och intuitiva bedömningar och planeringar. Detta kan i sin tur innebära ett hinder för att utveckla metoder och arbetsformer som vilar på vetenskaplig grund (Skolinspektionen, 2018).

Det finns dock exempel på satsningar som görs runt om i landet för att öka kompetensen. Med syfte att skapa en gemensam kunskapsbas och ett ökat handlingsutrymme för nyckelpersoner som driver frågor relaterade till sex- och samlevnadsundervisning utarbetade Pedagogisk inspiration, Utbildningsförvaltningen, Malmö stad 2012 ett stödmaterial för pedagoger inom ramen för projektet SåSant (2102). I slutrapporten framgår det att det framtagna materialet utgått från projektledningens samlade och dokumenterade erfarenheter under 20 år. I de fall då skolledare för de deltagande skolorna varit involverade i processarbetet har utvecklingen varit mer positiv och graden av personbundenhet såsom så kallade eldsjälar, har minskat (Leveau, Alfredsson, Ceder, 2012). I slutrapporten framkommer det att projektet fokuserat på processen och aktiviteten och inte varit målstyrt. Av den här anledningen kan inga slutsatser dras av vilka effekter som projektet haft för elever och personal. Projektet har haft som ambition att jobba ämnesintegrerat men i rapporten konstateras att det innebär en risk att ämnet av den här anledningen faller bort. En framgångsfaktor som skrivs fram i rapporten är att pedagoger utbildats och försetts med kunskap och verktyg för att arbeta med sex- och samlevnad (Halldén, Jupiter, Åstedt, 2012). Att detta är ett eftersatt område är tydligt i RFSU:s rapport från 2019. I arbetet med rapporten framkom det efter intervjuer med elva lärare fördelade på nio skolor, att flera saknade både utbildning och fortbildning. Ungefär hälften av lärarna beskrev att de kände sig obekväma med att själva undervisa i sex och samlevnad. De upplever sig sakna tillräckliga kunskaper i ämnet, känner sig obekväma och de anser sig sakna metoder för att kunna undervisa i ämnet. Baserat på lärarnas beskrivningar beskrivs i rapportens slutsats att lärarna behöver stöd i form av fortbildningar som ger dem

förstärkning av kunskaper i sex och samlevnad men också pedagogik så att de blir tryggare i att själva kunna undervisa i ämnet. Det konstateras även att det finns en styrka i att ungdomarna får information om sex- och samlevnads kunskap vid olika tillfällen och av olika aktörer. I en rapport från Folkhälsomyndigheten 2017 om svenska ungdomars sexualitet, uppmärksammas ungdomsmottagningarnas, hälso- och sjukvårdens samt socialtjänstens funktion som centrala arenor för att vidareutveckla det främjande och förebyggande arbetet inom sexuell och reproduktiv hälsa. Det framkommer att förutsättningarna till god sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter bland unga är ojämlika och Folkhälsomyndigheten hävdar att arbetet sannolikt skulle vara mer framgångsrikt om det nådde fler och om ungdomar kände att insatserna var angelägna och motiverade utifrån dem (Folkhälsomyndigheten, 2017).

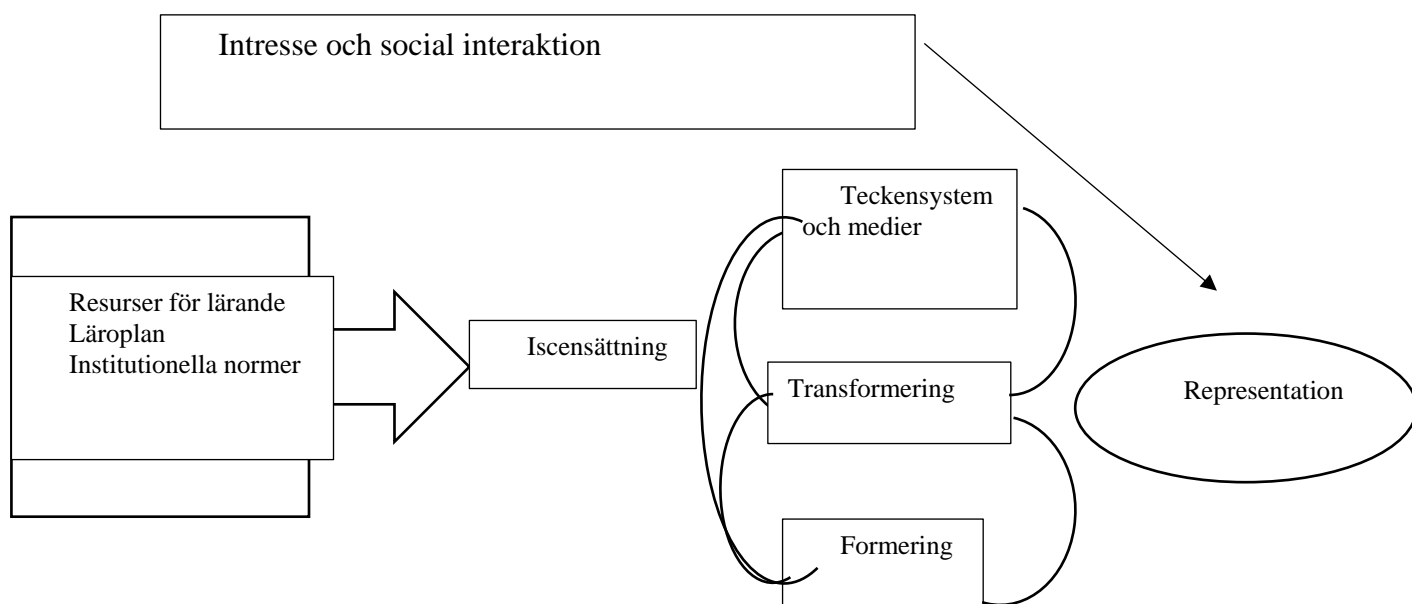
Skolinspektionens granskning visade även att det finns stora brister i undervisningen om normer och HBTQ. Denna slutsats framkommer även i RFSU rapport där det konstateras att det finns ett behov av fortbildning. Lärare beskriver att de saknar utbildning inom ämnesområdet sex-och samlevnad samt att de känner sig obekväma med att undervisa om till exempel normer och sexualitet (RFSU, 2019). Förutom dessa brister är arbetsformer där elever ges möjlighet att reflektera över och ifrågasätta rådande normer något som saknas i många fall. Ansvar för undervisning inom de här områdena läggs ofta på externa aktörer såsom RFSU och ungdomsmottagningen. Ett sådant upplägg med punktinsatser kan försvåra ett systematiskt utvecklingsarbete där uppföljning och utvärdering uteblir. En punktinsats förlorar sitt långsiktiga värde om det inte följs upp vilket visades i utvärderingen av SåSant där det framkom att skolledningens stöd är en av de viktigaste enskilda faktorerna för att nya arbetssätt kvarstår över tid. Förutom skolledares stöd visar det sig även i utvärderingen att det är svårt att sprida kunskap och engagemang och att de aktiviteter som genomförs är beroende av nyckelaktörer på skolan (Halldén, Jupiter, Åstedt, 2012).

Sammanfattningsvis visar både forskning och rapporter att skolans sex- och samlevnadsundervisning både är i behov av förändring och förstärkning. Det finns behov av kompetenshöjning för lärare och den bör utformas i dialog så att lärare känner delaktighet. För att det ska bli en varaktig skolutveckling ska den dessutom ske över tid. Externa aktörer kan vara en resurs i det här utvecklingsarbetet och i den här studien kommer några externa aktörers erfarenheter från samarbeten med skolor analyseras.

Val av teori

Eftersom ett av uppsatsens syften är att ta reda på externa aktörers utformande av utbildningsmaterial och metoder kan det designorienterade perspektivet, *Design för lärande*, användas för att analysera den här delen. Design för lärande hjälper oss att förstå lärande i relation till ett sammanhang och till de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer och situationer (Leijon & Lindstrand, 2012). Vidare används Design för lärande för att göra beskrivningar av förutsättningar för lärande i olika situationer och fokuserar inte så mycket på den faktiska lärprocessen. Analysverktyget har utvecklats av Selander och Kress (2017). I modellen relateras bland annat bakgrundsfaktorer, flödet av aktiviteter och vad som upplevs som lärande.

Bakgrundsfaktorer kan vara syftet med lärandet utifrån styrdokument eller enskilda elevers och lärarens ambitioner. Det kan även handla om normer och rutiner som finns på en skola och som kan påverka lärandet. Didaktisk design, som är en del av modellen, handlar om hur man kan forma sociala processer för att skapa förutsättningar för lärande och hur individen ständigt skapar ny information och utvecklar sin förståelse genom meningsskapande processer. Det här sker inte bara i skolan utan ständigt, var vi än befinner oss (Leijon, Lindstrand, 2012). Design för lärande avser alla arrangemang för lärande som produceras i olika sammanhang. Dessa arrangemang ingår i en transformationscykel som beskrivs i figur 1. I bilden framgår det att lärande initieras av de resurser som finns tillgängliga i den aktuella situationen tillsammans med de normer som råder. Resurserna iscensätts därefter av lärare, elever och i det här fallet externa aktörer. Under lärandeprocessen transformeras och formas lärandet bland annat genom den sociala interaktionen som uppstår. Lärprocessen behöver inte vara linjär utan kan vara ett prövande ”fram och tillbaka” i arbetet och kan bestå av en mängd olika aktiviteter som exempelvis samtal, diskussioner och övningar, vilket definieras som teckenskapande aktiviteter (Selander & Kress, 2017). Teckenskapandet sker inom ramar av sociala sammanhang samt den personliga förmågan att ta tillvara och hantera de olika resurserna. I den här uppsatsen kommer fokus vara på verbala representationer som teckenskapande aktivitet, eftersom de externa aktörerna möter personal och elever i huvudsak på detta sätt.



Figur 1. Figuren visar en modell av Transformationscykeln, efter Selander, Kress (2017)

Processen leder fram till en representation som kan ses som en mer förankrad kunskap hos eleven vad det gäller det innehåll som behandlats under transformeringen. Transformationscykeln är ursprungligen en modell för att analysera lärsekvenser, men den kan även användas för att mer övergripande reflektera över den egna planeringen, undervisningen och bedömningen (Selander & Kress, 2017).

Selanders budskap är alltså att se lärande utifrån nya perspektiv och vi uppmanas att anpassa undervisningen enligt det samhälle och den verklighet vi lever i idag. Transformationen är därmed något som pågår så länge input ges och det kan ske både inom och utanför den ordinarie undervisningen. Läraren måste vara öppen för det faktum att elever kan få relevant information på annat håll än i klassrummet. Detta bör läraren se som en resurs (Selander & Kress, 2017).

Vidare betraktas lärande som en social, kommunikativ och teckenskapande aktivitet och människan som en handlande, meningsskapande och social individ som står i ständigt samspel med andra människor. Teckenskapandet sker i ett dynamiskt samspel mellan materiell värld, social värld och personlig värld (Selander, 2017). Den personliga förmågan att ta tillvara och hantera resurserna påverkar hur lärandet utvecklas och teckenskapande aktivitet innebär därigenom ett komplext samarbete mellan kroppsliga och kognitiva funktioner.

Ett samspel förutsätter någon form av relation och därför kommer även det teoretiska synsättet relationell pedagogik (Aspelin, 2017) att användas som ett komplement till diskussionen. Externa aktörer som möter lärare och elever skapar kortvariga relationer och saknar i många fall bakgrundsinformation om den sociala och kulturella kontext man befinner sig i. Frågan är vilken betydelse det har för en varaktig kompetenshöjning för lärare, vilket är en av frågeställningarna i arbetet.

Relationell pedagogik innefattas i ett forskningsfält där begreppet relation står i centrum. Forskning inom fältet intresserar sig särskilt för samspel och möten mellan människor i utbildning (Aspelin m.fl, 2017).

Följande definition av relationell pedagogik antogs vid en nordisk nätverksträff år 2016:

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelsen som tillmäts mellanmänskliga, personliga möten.

(Aspelin & Johansson, 2017)

I den kommande diskussionen kommer de externa aktörernas roll inom utbildningen bland annat att belysas i förhållande till den relationella pedagogiken där enskilda personer och faktiska människor möts och relaterar sig till varandra. Dessa möten är ett avbrott i den vardagliga strukturen och benämns av Aspelin (2017) som en andra nivå i ett dubbelsidigt relationsbegrepp. Till den första nivån hör det dagliga arbetet som lärare ägnar sig åt då de skapar struktur, ordning och igenkännlig socialitet, vilket innefattar de relationer som byggts upp inom exempelvis en klass.

Metod och genomförande

Det övergripande syftet med arbetet är att försöka synliggöra externa aktörers roll i svenska skolans sex- och samlevnadsundervisning och ta reda på hur och på vilka sätt externa aktörerna planerar, leder och genomför projekt. Som informanter användes därför externa aktörer som var och en representerar olika organisationer. De fyra organisationerna är olika vad det gäller finansiering. De fördelar sig enligt följande: kommunalt finansierad, ideell förening som finansieras med bidrag från både stat och kommun, ideell organisation som finansierar sin egen verksamhet och den sista är en stiftelse. Urvalet av organisationer gjordes med avsikten att få ett varierat underlag.

De fyra aktörerna som intervjuades var antingen sådana som deltagit i nystartade projekt som uppmärksammats i media eller anställda i väletablerade organisationer. Metoden som användes för att samla in data skedde genom semistrukturerade intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver fyra olika sätt att registrera intervjuer på: bandspelare, videoinspelning, anteckningar och minnet. Genom att, som vid de aktuella intervjuerna, använda en diktafon, ges möjlighet att fokusera på själva intervjun. Kvale och Brinkman (2009) menar att man utelämnar de visuella aspekterna, vilket skulle kunna fångas med videoinspelning. Dessa aspekter ansågs dock inte vara betydande för analysen i det här arbetet.

Informanter

Samtliga aktörer var vid tillfället för intervjuerna anställda av olika organisationer som arbetar med sex- och samlevnadsfrågor i samarbete med bland annat skolor. De har dessutom erfarenhet både av att ta fram metodmaterial samt att arbeta ute på skolor med elever och personal. Här följer en kort presentation av de externa aktörerna och deras respektive verksamheter:

Informant 1 är samordnare för sex- och samlevnadsundervisning i en kommun. Samordnaren erbjuder stöd för kommunala skolor som vill arbeta fram en handlingsplan för sex- och samlevnad, ha utbildning inom sexuell hälsa i skolan samt vill ha handledning och information om nya metoder inom sex- och samlevnadsundervisningen. Informant 2 arbetar på en fristående, ideell förening som varken är en kommunal eller statlig organisation. Organisation finansieras dock delvis av ett statligt grundstöd samt kommunala verksamhetsstöd. Föreningen jobbar med kompetenshöjande insatser och utbildningar med fokus på värdegrundsfrågor. Informant

2 deltar både i utformandet av utbildningsmaterial samt är med och genomför föreläsningar och workshops. Informant 3 arbetar för en ideell organisation vars huvudsakliga syfte är att sprida en kunskapsbaserad och öppen syn på samlevnads- och sexualfrågor. Informant 3 är med och utformar lärarhandledningar samt samordnar utbildningsinsatser i hela landet. Informant 4 har inte jobbat så länge på sin arbetsplats som är en stiftelse som utmanar normer, flyttar fokus och breddar perspektiven. Informant 4 utformar och testar utbildningsmaterial både inom organisationen och tillsammans med lärare samt genomför utbildningar.

Vid inledningen av arbetet fanns det ambitioner att även intervjua rektorer med tanke på att de har det övergripande ansvaret för att sex- och samlevnadsundervisning möjliggörs och genomförs på skolor. Det visade sig dock vara mycket svårt att få kontakt och svar från denna kategori och därför uteslöts denna grupp. Anledningen till att det blev dålig respons från rektorerna berodde i något fall på att de inte anlitat någon extern aktör. Vid andra kontakter uteblev svar helt och hållet. Kontakt med lärare med erfarenhet från samarbete med externa aktörer efterlystes också men även denna kategori fick uteslutas från studien eftersom ingen som kontaktades hade denna erfarenhet.

De externa aktörerna ställde däremot gärna upp på att bli intervjuade. Intervjuerna genomfördes i avskilda rum och spelades in med en diktafon. Innan inspelningarna startade gavs information om syftet med intervjun och informanterna gav tillstånd till att bli inspelade. De uppmärksammades även på att det fanns möjlighet att avbryta intervjun när de ville. Informanterna och dess respektive organisationer är i detta arbete konfidentiella. Transkriberingarna och det inspelade intervjumaterialet kommer att raderas efter avslutat arbete och examination och därmed har hänsyn tagits till den forskningsetik som fodras (Vetenskapsrådet, 2002).

Under intervjuerna, som varade mellan 30-60 minuter, redogör informanterna för subjektiva upplevelser och observationer och uttalar sig om personals och elevers reaktioner och tankar, vilka då är en tolkning som gjorts av informanterna. Det förekommer alltså inga uttalanden direkt från andra parter. Samtliga informanter var väldigt engagerade i sina roller som externa aktörer och hade mycket att berätta. Under intervjuerna förekom det passager som handlade om specifika situationer och händelser som inte kunde härledas till frågeställningen och syftet med intervjun. Dessa partier har därför inte tagits med i transkriberingen. Frågor som handlade om hur kontakten med skolor förändrats de senaste åren förutsatte att personen varit verksam under en längre

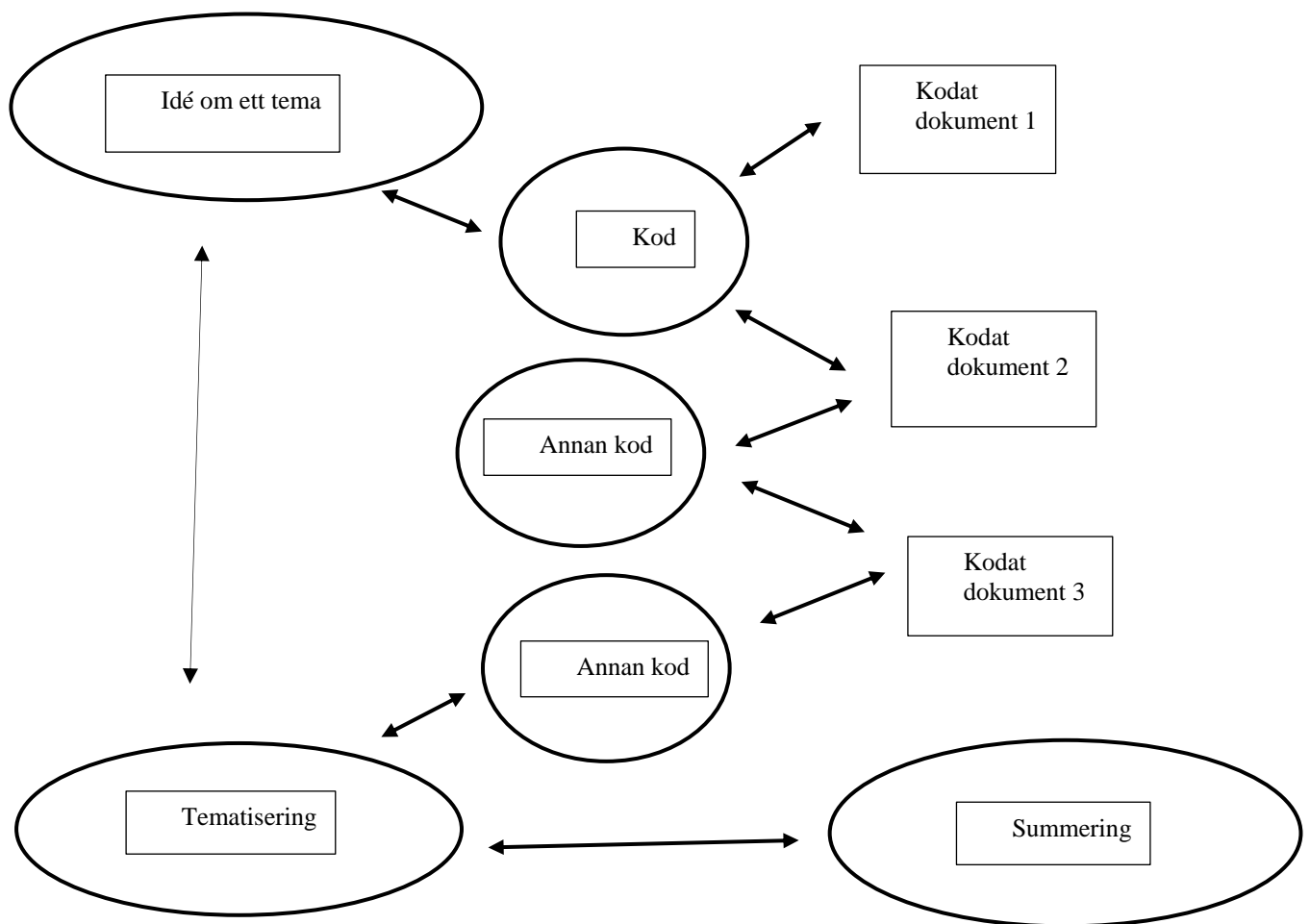
tid och kunde vara svår att besvara eftersom aktörerna endast varit anställda i respektive organisation under en kortare tid. Det fanns även svårigheter för någon av informanterna att precisera svar rörande erfarenheter av samarbete då några projekt var i ett uppstartsskede och att utfallet därför inte var tydligt.

En styrka med semistrukturerade djupintervjuer är att de ger utrymme för varje respondent att utveckla sina tankar och idéer (Kvale & Brinkman, 2009). Vid intervjuer är det framför allt personernas upplevelser av olika saker eller deras syn på verkligheten som kommer fram. Denna verklighet kan uppfattas på många olika sätt och följaktligen finns det inte en absolut och objektiv sanning. Av den här anledningen kan därför inte någon generalisering utifrån respondenternas svar göras, vilket eventuellt skulle kunna vara möjligt i en kvantitativ studie med ett större empiriskt underlag. Eftersom respondenterna fått utrymme att beskriva sina egna upplevelser inom ämnet blir den kvalitativa analysen utifrån en hermeneutisk ansats (Alvesson & Skoldberg, 2017). Den tematiska analysen av de olika svaren kan dock ha påverkats av min egen bakgrund som tidigare verksam lärare i grundskolan där externa aktörer förekom.

Efter avslutade intervjuer transkriberades dessa. Därefter lästes den transkriberade texten igenom en första gång. Vid den andra genomläsningen inleddes färgkodning där kategorier bildade allt fler koder och tre teman växte fram. Det som färgkodades i intervjumaterialet var uttalanden som fångade mitt intresse med tanke på syftena med uppsatsen. Några kategorier handlade om upplevelser från aktörer, skolpersonal och elever och dessa bildade separata koder som sen bildade ett tema. Genom denna process gjordes det konkreta om till att omfatta ett mer generellt perspektiv, vilket Alvesson och Skoldberg (2017) menar att empiriskt material bör göra. Processen att tolka kvalitativa data kräver tid. Tid för att läsa intervju svaren och framförallt att tänka kring svaren och materialet som presenteras. Alvesson och Skoldberg (2017) beskriver fenomenet som att försöka gå från det enskilda till det allmänna och genom att rubricera tre teman är det ett försök att presentera mer allmänna fenomen.

De tre tema som utkristalliserades av svaren var 1. Metoder och processer, 2. Genomförande och 3. Reaktionen och reflektioner. När informanter pratade om att de samarbetade med skolans likabehandlingsgrupp och att metodmaterial utvecklades tillsammans kodades det till Tema 1. När uttalanden gjordes om att aktörerna till exempel jobbade med storytelling och elevnära exempel kodades detta till Tema 2. Slutligen kodades information som handlade om reaktioner från aktörerna, lärare och elever i anslutning till utbildningstillfällena till Tema 3. Processen med kodning

beskrivs i figur 2 och begreppen som används utgår från den process som beskrivs av Hjerm, Lindgren, Nilsson (2019).



Figur 2. Figuren visar beskrivning av processen med kodning.

För att konkretisera intervjumaterialet på ytterligare ett sätt gjordes en SWOT-analys, figur 3. Genom att strukturera materialet på mer än ett sätt kan nya infallsvinklar synliggöras. En SWOT-analys innebär granskning av styrkor, svagheter, hot och möjligheter vars syfte är att identifiera exempelvis möjliga utvecklingsområden. Analysen kan bidra till att isolera de mest markanta markörerna i de olika kategorierna i förhållande till förväntningar och krav som ställs i den aktuella situationen (Bakka, Fivelsdal, Lindkvist, 2006). SWOT-analysen i den här uppsatsen genomfördes genom att markeringar gjordes i intervjumaterialet utifrån SWOT-analysens rubriker. Exempel på uttalanden som tolkades som en styrka var ”Välmotiverade elever” och ”delaktighet”. Svagheter handlade bland annat om tid, pengar och begränsningar vad det gäller innehåll. Ett hot som framkom var rektorns roll som ”grindvakt” men även tid

och pengar hamnade under denna rubrik. Uttalanden som tolkades som möjligheter var personals och elevers positiva inställning och det förändringsarbete som gjorts inom några projekt.

| | |
|---|---|
| <p>Styrkor vi jobbade på bra folk som är engagerade det är jättebra att du ska utbilda idag vi för du vet att vi är någon slags medelklassgryta, eleverna, alla vi är exakt likadana, vi vet inte hur vi ska göra. en stor andel av lärarna kan absolut tycka att det här är jättespännande och få den här tiden till reflektion och få chansen att genomlysas och så där och faktiskt få verktygen Välmotiverade elever Vi har kanske jobbat fram tills med hela skolan rektorn varit involverad vid undersökningarna Superengagerad Delaktighet input från lärarna när man skriver lärarhandledningar ”vad bra att ni kan prata om det” det är ofta väldigt positivt dialog med läraren lärarna och elevhälsan brukar vara väldigt engagerade det är så skönt att det kommer någon utifrån samskapar eleverna tycker att det är spännande och kul att det kommer någon utifrån och upplever att ”det här har vi pratat om i skolan men på ett annat sätt” Det känns kul och spännande och viktigt eleverna var förvånansvärt engagerade och koncentrerade.</p> | <p>Svagheter När vi har en informativ föreläsning så är det inte lika relevant såklart. det är ju oftast en budgetfråga. måste begränsa sig och fokusera på nån grej folk inte är så aktiva och inte tycker det är så intressant att man inte tycker att maskulinitetsnormer inte är relevant att prata om tex. Om det är rektorn och så har kanske inte alltid det har förmedlats så att alla vet att vi ska komma De som inte varit bestående är de satsningar som har varit mer upp till enskilda eldsjälur Hon bara kom in och tog bort allt, tog bort gruppen, tog bort tiderna för gruppen, hon gick in med helt annan inställning och ingen hade ingen förståelse för det arbetet. Men det blir ohållbart i en sån situation, det är så mycket som måste fortsätta satsas. Det är ju verkligen långsiktigt att säga något meningsfullt som alla kan ta med sig i den gruppen det är nästan omöjligt det skapar en osäkerhet hos mig om de faktiskt får med sig något som de kan använda ett ganska svårt ämne som inte jättemånga har jättemycket grundkunskaper i måste alltid gå genom rektor som blir som en grindvakt hinner ganska sällan jobba med ämnesspecifika kunskaper</p> |
| <p>Hot Men många skolor upplever väl det som svårt att ta in externa och det är ju oftast en budgetfråga. en utmaning är tiden Men generellt är att det finns för lite kunskap Det är också ett kunskapsfält och där har man inte tillräckligt med stöd. För lite tid</p> | <p>Möjligheter en stor andel av lärarna kan absolut tycka att det här är jättespännande och få den här tiden till reflektion och få chansen att genomlysas och så där och faktiskt få verktygen men det som är beständigt har ju varit där skolan tagit ett helhetsgrepp om det med ledningen såklart. De som inte varit bestående är de satsningar som har varit mer upp till enskilda själar eller lärare antidiskrimineringsbyrå på en skola bildades som ett resultat av att vi jobbat på den skolan och vi märker att det finns en sån stor efterfrågan från skolan om just det passet. nu har de varit här och då kan vi ta tag i arbetet själva, nu vet vi hur vi ska göra. gratis för skolor att delta i och då var det en inkörsport</p> |

Figur 3. Figuren visar en SWOT-analys av informanternas svar.

Resultat och tematisk innehållsanalys

I det följande avsnittet kommer empirin från intervjuerna att presenteras och i anslutning till detta görs en innehållsanalys utifrån de tre teman som framkom vid kodningen av intervjumaterialet. Med utgångspunkt i de valda analysmodellerna samt tidigare forskning görs en tolkning av resultaten.

Resultat

Utifrån de tre tema som växte fram under kodningsprocessen samt SWOT-analysen så har en tematisk analys med grund i intervjuguiden genomförts. Nedan finns en matris som beskriver strukturen för kodningen som ledde fram till de tre teman som kommer att analyseras i det här avsnittet. Matrisen har som syfte att tydliggöra vilka aspekter som ingår i de tre teman samt ge exempel på kopplingar till intervjuerna.

| Tema | Kod | Kategorier - Exempel från intervjumaterialet |
|---------------------------------------|---------------------------------|--|
| 1. Metoder och Processer | Process | testa metoderna och ta fram ett metodmaterial och testa det på elevgrupper och se hur de funkar |
| | Personer som ingått i processen | samarbete med hela skolan likabehandlingsgrupp |
| 2. Genomförande | Styrdokument | Så i det materialet tar det ju avstamp i läroplan och kursplan och tillämpade liksom ”så kan du göra” vi har mest tagit fasta på trygghetsarbetet och de bitar som nämns i värdegrunden |
| | Ämnesinnehåll | diskriminering och trakasserier maskulinitet och machonormer säkrare sex |
| | Arbetsmetoder | ställa frågor, diskussionsfrågor, case målgruppsanpassade exempel |
| | Koppling till #metoo | det blev en stor skjuts efter #metoo |
| 3. Reaktionen och reflektioner | Från aktörer | det är ganska ofta uppskattat |
| | Från personal | det är jättebra att du ska utbilda idag |
| | Från elever | eleverna var förvånansvärt engagerade och koncentrerade det är spännande och kul att det kommer någon utifrån |
| | Organisation | en utmaning är tiden...måste begränsa sig och fokusera på nån grej |

Matris. Matrisen visar strukturering av kodningen.

Innehållsanalys

Tema 1: Metoder och processer

Det första temat behandlar innehåll som rör planeringen av de externa aktörernas utbildningsmaterial och metoder. I förhållande till transformationscykeln ses detta som resurser som initialt finns tillgängliga som en ingång till lärandet. Informanterna beskriver en process i samarbete med skolledare, lärare och elever då metodmaterialet utformas. I materialet syns detta genom uttalanden om delaktighet och samskapande. Genom att de externa aktörerna beskriver framtagande av utbildningsmaterial som en process med hjälp av olika resurser såsom läroplan, egna tidigare erfarenheter, lärares åsikter, elevutvärderingar tolkas detta som att de första stegen i transformationscykeln genomförs.

Framtagandet av material för projekten har varierat beroende på om skolor har sökt upp organisationerna som aktörerna representerar och efterfrågat ett specifikt innehåll eller om skolorna har beställt ett färdigt utbildningsmaterial. När skolor söker upp organisationerna kan det bero på att skolan önskar hjälp med en ohållbar situation såsom ökade antal kränkingsanmälningar eller att de helt enkelt har som rutin att ta kontakt med externa aktörer. I dessa sammanhang kan det utarbetas en handlingsplan i samarbete med en arbetsgrupp på skolan. I de fall då ett färdigt material beställts har ändå innehållet utarbetats i samverkan med både lärare, elevgrupper samt i somliga fall även experter inom områden som värdegrundsarbete och lagar mot diskriminering.

Utvärderingar kan ses som den del i transformationscykeln som betecknas som formering, eftersom de kan leda till förändringar vad det gäller planering och genomförande av aktiviteter för att optimera ett lärande. De externa aktörerna beskriver att de genom utvärderingarna av sina insatser får signaler om huruvida innehållet intresserat personal, om tiden varit för kort eller om de anser att de exempelvis fått med sig nya verktyg för det fortsatta arbetet. Precis som det framkom i rapporten av projektet SåSant (2012) så blir insatserna process- och aktivitetsstyrda och målen är inte så tydligt framskrivna och därför svåra att utvärdera. Två kortsiktiga mål som är underförstådda men ej utskrivna är att alla skolor enligt skollagen ska jobba med värdegrundsfrågor och att olika ämnen integreras i ämnesövergripande kunskapsområden som till exempel sex- och samlevnad (Skolverket, 2019). Rektor är ansvarig för båda målen vilket kan vara både en styrka och en svaghet. En styrka, som framkommit under intervjuerna och som beskrivs i matrisen för SWOT-analysen, är när rektorn är engagerad och vill involveras

i arbetet. En svaghet blir det då rektorn upplevs som en ”grindvakt” och kan fatta förödande beslut som en av informanterna vittnade om vid ett möte med en lärare som uttalade sig om sin rektor ”Hon bara kom in och tog bort allt”. Eftersom de externa aktörerna anlitas via rektorn är detta en nyckelperson som kan behöva bli mer medveten om sin roll som ansvarig i dessa frågor.

I utvärderingen av SåSant (2012) framkom det att det var svårt att bredda engagemanget bland skolans personal vilket stämmer överens med informanternas upplevelser. Några lärare är positiva och känner att innehållet är relevant medan andra uttrycker sig kritiskt. Även aktörerna upplever en frustration vad det gäller innehållet vilket avspeglar sig i kommentarer som ”att säga något meningsfullt som alla kan ta med sig i den gruppen, det är nästan omöjligt”. Anledning till detta kan vara att då innehållet blir alltför generellt saknas personligt intresse och socialt engagemang enligt Selander och Kress modell Design för lärande (2017).

För att ge ytterligare dimension på externa aktörers roll i skolan så hade det behövts empiri även från rektorer, skolpersonal samt elever. Med ett sådant underlag hade resonemang kunnat föras kring de olika parternas upplevelser av genomförda projekt.

Tema 2: Genomförande

Tema 2 handlar om de arbetsmetoder som de externa aktörerna använder kopplat till dess innehåll. I förhållande till transformationscykeln blir detta bryggan mellan tillgängliga resurser och iscensättningen som sker av lärare, externa aktörer och elever. I kodningen har det konkreta ämnesinnehållet bildat en egen kategori, det innehåll som relateras till styrdokument en andra kategori och den tredje kategorin handlar om det som relateras till #metoo-rörelsen.

En frustration som märks bland informanterna framkommer vad det gäller innehållet som förmedlas till lärare och det blir uttalanden som ”När vi har en informativ föreläsning så är det inte lika relevant såklart” och ”Vi hinner ganska sällan jobba med ämnesspecifika kunskaper”.

Det innehåll som behandlas är alltså mest relaterat till värdegrundsfrågor. I intervjumaterialet framgår att de frågor som är i fokus när skolan anlitar externa aktörer är normer, diskriminering, trakasserier och mer sällan om ämnen som till exempel säkrare sex. Mer sällan förekommer innehåll som traditionellt tillskrivs biologiämnet såsom preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar.

Informanter berättar om lärare som nästan desperat hör av sig och vill att de ska komma ut till deras skolor och jobba med klasser där kränkningar och trakasserier blivit alltför vanliga. Den här sortens brandkårsuttryckningar är inget som upplevs av informanterna som något önskvärt eller positivt eftersom de långsiktiga effekterna ofta uteblir då och att det här är ett arbete som behöver ske kontinuerligt. Det framkom dock att det även sker förebyggande arbete för att förhindra exempelvis diskriminering och sexuella trakasserier.

Genomförandet av lektionerna, i transformationscykeln formulerat som iscensättande, sker mestadels med verbala teckenskapande aktiviteter såsom information, diskussioner och övningar. När dessa aktiviteter är målgruppsanpassade väcks intresse hos både lärare och elever. Men när innehållet blir alltför generellt och allmängiltigt tenderar personalen att tappa intresse och motivation.

Tema 3: Reaktionen och reflektioner

Innehållet för det tredje temat är informanternas egna reaktioner och reflektioner utifrån deras egna erfarenheter. Temat innehåller även informanternas uttalanden och tolkningar av reaktioner från skolans personal och elever. När en lärare säger ”vad bra att ni kan prata om det” till en extern aktör kan vi inte veta vad som innefattas i ordet ”bra” och de bakomliggande faktorerna till varför läraren är positiv till detta. Det skulle kunna handla om lärares bristande självförtroende och kunskap vilket kan kopplas till de australiska litteraturstudier som Goldman och Coleman (2012) hänvisar till, men en sådan slutsats kan inte dras utan att ta reda på mer genom att exempelvis intervjua lärare.

Skolors bemötande av de externa aktörerna, vilka utgör en resurs för lärandet, är överlag positiva och de möts av uttalanden som ”det är jättebra att du ska utbilda idag”. En aktör uttrycker att de skolor som redan gör ett bra arbete vad det till exempel gäller en gemensam plan för sex- och samlevnadsundervisning, blir ännu bättre och det är dessa skolor som generellt är positiva till de externa aktörernas medverkan. Det upplevs även som lättare att komma till skolor som är homogena med avseende på social klass och etnicitet och där man enats om ett gemensamt problemområde att fokusera på. Elevernas reaktioner är enligt informanterna överlag positiva och känner att innehåll som annars inte behandlas får diskuteras och bearbetas. I intervjumaterialet hittas uttalande som ”det är spännande och kul att det kommer någon utifrån”.

När informanterna möts av uttalanden från skolans personal som ”Det känns kul och spännande och viktigt” och ”Eleverna var förvånansvärt engagerade och koncentrerade” tolkas detta som något som kan påverka transformeringen positivt. Enligt Selander och Kress modell Design för lärande (2017) beskrivs lärandet som en social, kommunikativ och teckenskapande aktivitet där människan står i ständigt samspel med andra människor. Genom elevernas reaktioner verkar de externa aktörerna ha utformat lämpliga arbetsmetoder för att skapa intresse och engagemang hos elever vilket är en förutsättning för lärande, enligt transformationscykeln.

Utöver intresse behöver deltagarna känna att innehållet tillför något så att det sker ett lärande men när de externa aktörerna ” måste begränsa sig och fokusera på nån grej” och att de ”hinner ganska sällan jobba med ämnesspecifika kunskaper” så är det inte säkert att det blir någon kompetensutveckling för alla.

Enligt informanterna behövs ett långsiktigt arbete och i SWOT-analysen sorteras uttalandet ”Men det blir ohållbart i en sån situation, det är så mycket som måste fortsätta satsas. Det är ju verkligen långsiktigt” som en svaghet med projekten. Ytterligare en svaghet är lärares bristande kompetens som en informant uttrycker det ”ett ganska svårt ämne som inte jättemånga har jättemycket grundkunskaper i”.

Informanternas utsagor kan tolkas som ett behov av att lärare förses med verktyg och kunskap finns vilket både den personal som informanterna träffat visar och som Halldén, Jupiter, Åstedt skriver i sin rapport (2012).

Diskussion

I det här avsnittet kommer resultat av studien att diskuteras utifrån tidigare forskning samt analys av de externa aktörernas svar på de frågeställningarna som varit utgångspunkten i min uppsats. Avslutningsvis kommer en reflektion över de metoder som använts vid genomförandet av studien att göras och förslag till förändringar samt fortsatt forskning kommer att presenteras.

Den första frågeställningen i den här studien är ”Hur planeras och genomförs de externa aktörernas insatser och projekt?”. Externa aktörer används i olika omfattning och av olika skäl av skolor men har ofta sin grund i att lärare upplever att de saknar kompetens eller känner sig alltför obekväma för att genomföra undervisningen inom sex- och samlevnadsundervisning. Enligt Goldman (2011) kan då externa aktörers medverkan inom sex- och samlevnadsundervisningen vara en stor hjälp för att öka kvalitén på undervisningen om den är organiserad. I studien framkommer att planering genomförs av flera parter utifrån aktörers och lärares erfarenheter, utvärderingar samt experter inom aktuella områden. Att flera personer ingår i planeringen är positivt med tanke på att Goldman (2010) anser att lärare har alltför stort personligt inflytande över vilket innehåll som undervisningen ska behandla och hur den ska genomföras. ”Vilket ämnesinnehåll jobbar externa aktörer med? är den andra frågeställningen och kan kopplas till en studie av Gillander Gådin (2012) som hävdar att det finns en större risk för en normalisering av sexuella trakasserier om detta inte diskuteras och behandlas i skolan (Gillander Gådin 2012). Även om lärare uppmärksammar sexuella trakasserier och visar att detta inte tolereras så visar studier, att trots detta, så är det ett varaktigt problem och verkar fortgå trots lärares ansträngningar (Meyer 2008a; Stone and Couch, 2004 i Gillander Gådin, Stein, 2017). I den här studien framkommer det att det är just innehåll som berör värdegrunden som de externa aktörerna stöttar lärare mest med. Den tredje frågan är ”Hur upplever externa aktörer sin egen roll som ett led i arbetet med kompetenshöjning för lärare?”. De externa aktörerna upplever att flertalet lärare är nöjda med att anlita externa aktörer vilket även redovisas i en artikel om sexualundervisning i Australien (Duffy, Burke, Fotinatos, Smith, 2012) där lärare som haft tillgång till externa aktörer är nöjda och en majoritet hade gärna sett att dessa aktörer stod för hela undervisningen i sex- och samlevnad.

Resultat i förhållande till undersökningens syfte, tema 1

När de projekt som beskrivs i den här uppsatsen planerats har flera olika resurser använts för att utforma innehållet och genomförandet, vilket beskrivs som den inledande delen i Transformationscykeln (Selander & Kress, 2017). Informanterna beskriver arbetsgrupper, input från lärare, att man ”samskapar” och att det bildas en gemenskap kring arbetet. Även elever ingår indirekt i planeringsarbetet genom att åsikter och tankar som framkommit i tidigare projekt beaktas och därmed påverkas innehållet av de olika parterna i projekten. Själva genomförandet av lektioner och aktiviteter görs mestadels av de externa aktörerna. Därmed kan det bli svårt för enskilda lärarna att följa upp innehållet och den transformering och formering som sker över tid och som behöver repetition riskerar att gå förlorad.

Det innehåll som mestadels behandlas av externa aktörer handlar om värdegrundsfrågor som kopplas till läroplanens inledande kapitel. En anledning till detta tycks vara att lärare känner en osäkerhet kring hur arbetet kring dessa frågor kan hanteras tillsammans med de elever som de träffar dagligen. Man upplever det som positivt att någon utifrån kommer till skolan. En annan anledning är de statliga och kommunala satsningar som gjorts och som beskrivits i denna uppsats. Det är alltså inte alltid som skolan väljer innehållet utan urvalet sker av andra än skolans personal och skolan erbjuds istället en förutbestämd rubrik där det praktiska genomförandet visserligen kan utformas tillsammans. Att innehållet inte alltid är självvalt gör att intresse och social interaktion, vilket bör löpa längs med transformationscykeln, kan saknas, vilket försvårar transformeringen.

Att innehållet inte alltid behandlar det mest angelägna beroende på vem som tillfrågas och när, är inte enbart resultat av myndigheters beslut. Röting & Bang Svendsen (2011) hävdar till exempel att det inte råder en exakt överensstämmelse mellan det som läraren vill förmedla till eleverna och det som eleverna uppfattar att läraren säger. Resultatet kan få motsatta effekter mot vad som var intentionen. Å andra sidan om alltför stort ansvar att arbeta med värdegrundsfrågor läggs på de externa aktörerna kan det bli svårt att fånga upp elevers reaktioner då lärandet av något nytt ofta innebär att tidigare kunskap utmanas (Röting & Bang Svendsen, 2011). En undervisning som utmanar uppfattningar som elever vant sig vid, kan skapa olika former av kriser och behöver bemötas. En sådan kris kan handla om att eleven reagerar

på en ny situation och att dess erfarenheter inte räcker för att hantera det nya på egen hand.

De externa aktörernas upplevda roll i arbetet med att bidra till kompetenshöjning för lärare är varierad. Man upplever att det finns lärare som brinner för innehållet och verkligen önskar verktyg som de kan använda själva. Men det finns även lärare som inte anser att innehållet angår dem. Innehållet är oftast generellt och saknar djup vilket leder till en frustration hos de externa aktörerna som skulle önska större inflytande över sin roll i skolan där fler tillfällen och mer tid ges för mötena. Tid krävs för de teckenskapande aktiviteter som leder fram till representationen i transformationscykeln, det vill säga det livslånga lärandet där varje elev lever upp till formulering i Läroplanens kapitel 2 ”Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2019).

Resultat i förhållande till undersökningens syfte, tema 2

Att skolans värdegrund ska genomsyra verksamheten är beslutat enligt skollagen och därför är det inte förvånande att flera organisationer får statligt stöd för sina verksamheter. Gillander Gådin och Stein (2017) skriver att de ser ett ökat intresse av att arbeta mot sexuella trakasserier i skolan efter #metoo men menar att det saknas kunskap om hur man ska gå tillväga. Detta konstaterande förstärker ytterligare förståelse för behovet av att anlita externa aktörer. Skolan har en central roll som samhällsbyggande institution under ledning av Skolverket och ”Undervisningen i sex- och samlevnad kan därför berätta något om vilka sexuella praktiker som vid en viss tidpunkt uppfattas som önskvärda och riktiga” (Röting, Bang Svendsen s. 23, 2011). Vidare skriver Röting och Bang Svendsen (2011) att skolan kan vara med och forma och förändra uppfattningar som finns bland elever. Sexualitet och kön är fenomen som befinner sig i förändring och kanske är det därför som behovet av externa aktörer är större än inom områden som tillskrivs biologiämnet där ämnesinnehållet är mer statiskt. Sådant ämnesinnehåll kan handla om preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar. I intervjumaterialet framgår det just att det är dessa frågor som är i fokus när skolan anlitar externa aktörer. Det kan handla om normer, diskriminering, trakasserier och mer sällan om ämnen som till exempel säkrare sex. Förutom lärares bristande kunskap och självförtroende kan lärare ha olika uppfattning om vad som är viktigt att lyfta fram i undervisningen och enligt Goldman (2010) har lärare alltför stort personligt inflytande över vilket innehåll

som undervisningen ska behandla och hur den ska genomföras. Detta sammantaget kan vara en anledning till att externa aktörer anlitas i dessa sammanhang.

Lärare kontakter de externa aktörerna när de behöver hjälp men aktuella händelser som #metoo-rörelsen kan också leda till ett ökat intresse (Gillander Gådin och Stein, 2017). En ytterligare bidragande orsak till externa aktörers medverkan i skolan är de statliga medel som till exempel Skolverkets satsning. På det här sättet stärks Skolverkets roll som vägvisare för vilka sexuella praktiker som ska gälla och skolans undervisning kan ses som statliga gränsdragningar (Röting, Bang Svendsen, 2011). Ett mönster växer fram som visar att det oftare genomförs punktinsatser till följd av akuta situationer och av staten finansierade projekt, än insatser som ingår i en större helhet där arbetet mer går ut på förebyggande verksamhet.

Som tidigare nämnts betraktar Selander och Kress (2010) lärande som en social, kommunikativ och teckenskapande aktivitet och människan som en handlande, meningsskapande och social individ som står i ständigt samspel med andra människor. Det här ständiga samspelet kan vara svårt att upprätthålla då de externa aktörerna och befintlig personal på skolan sällan har en gemensam plan för det löpande arbetet. Även Aspelin och Nilsson (2017) påtalar vikten av det interpersonella som huvudfokus för lärande och att utbildning, undervisning och lärande kan ses som relationsprocesser. Med transformationscykeln som utgångspunkt för analys av samarbetet med de externa aktörerna kan dessa insatser ifrågasättas. I cykeln beskrivs lärandet som en varaktig process och eftersom de externa aktörerna sällan återkommer till samma skola och inte upprätthåller kontakterna, uteblir kontinuiteten av de teckenskapande aktiviteterna som innefattar ett dynamiskt samspel i form av verbal kommunikation mellan externa aktörer och lärare samt externa aktörer och elever.

Resultat i förhållande till undersökningens syfte, tema 3

Informanterna upplevde att lärare uppskattade externa aktörers medverkan som positiv och det kan ha sin grund i de skrivningarna i Lgr11 om sex- och samlevnadsundervisningen som förändrades i förhållande till Lpo94. I kursplanerna från 1994 finns kunskapsområdet sex- och samlevnad enbart upptagen i ämnet biologi men omnämns även i samhällskunskap (Nilsson, 2009 i Röting, Bang Svendsen, 2011). I Lgr11 har sex- och samlevnad skrivits in i fler ämnen som svenska, historia, religion och samhällsvetenskap och därmed fått en starkare position samtidigt som

ämnesöverskridande arbete lättare möjliggörs. Breddningen av ämnesinnehållet visar på en ökad medvetenhet och något som angår och påverkar samhället. Skolans uppgift kan därför ses som både en spridare av kunskap och en förmedlare av värderingar (Röting, Bang Svendsen, 2011). Frågan är om de externa aktörerna kan agera som dessa förmedlare av värderingar?

Halldén, Jupiter, Åstedt hävdar att en framgångsfaktor är att pedagoger utbildas och förses med kunskap och verktyg för att arbeta med sex- och samlevnad (2012). De externa aktörerna kan bidra med både kunskap och verktyg och som Goldman (2011) resonerar kan externa aktörer vara en stor hjälp för att öka kvalitén på undervisningen om de görs delaktiga och om sex- och samlevnadsundervisningen blev organiserad så att externa aktörers medverkan blir återkommande och kontinuerlig. Men om målet är ett livslångt lärande bör inte undervisningen begränsas till temadagar vilket förkastas av både Nilsson (2006) och Langelotz (2017) vilket är en risk som finns då externa aktörer anlitas. Ytterligare belegg för detta är det faktum att när vi selekterar information etableras neurala kopplingar i hjärnan utifrån hur individen samspelar med omgivningen och detta grundas på teckenskapande aktiviteter i ett dynamiskt samspel mellan materiell värld, social värld och personlig värld (Selander, 2017). För att stärka dessa neurala förbindelser behövs upprepade träning, vilket än en gång stärker betydelsen av kontinuitet även inom sex- och samlevnadsundervisning, oavsett om den sker med eller utan externa aktörer. Den australiensiska studien av Duffy m.fl (2011) visar att externa aktörer kan göra skillnad då de återkommer flera gånger till samma elever men den erfarenhet som informanterna har är att detta sällan sker. Vid intervjuerna framgår det att innehållet för projekten är begränsat och tiden anges som en utmaning av informanterna, vilket i SWOT-analysen kan kategoriseras som ett hot för utvecklingen av ett fruktbart samarbete. Tidsaspekten hänger samman med budgeten vilken är en stor bidragande faktor till att skolor inte anlitar externa aktörer i den omfattning som de ibland skulle önska. Eftersom externa aktörer inte kommer alls eller återkommer till skolor är därför lärare i behov av stöd för att höja sin kompetens så att de kan väva in sex och samlevnad i sitt värdegrundsarbete. Denna slutsats stämmer väl överens med en av de rekommendationer som avlutar RFSU:s rapport (2019) om sin verksamhet. I rekommendationen står det ”utveckla koncept och erbjuda fortbildning till skolpersonal i sex och samlevnad där lärare erbjuds möjlighet att lära sig undervisa i sex och samlevnad i enlighet med ”RFSU-pedagogik” (RFSU, s. 56, 2019).

Arbetet med värdegrundsfrågor är en viktig investering för samhället och det måste få kosta både vad det gäller tid och pengar. För att de externa aktörers roll i det långsiktiga arbetet ska gynnas behöver både enskilda skolor, kommuner och kanske även landet som helhet, se över sina rutiner kring arbetet inom sex- och samlevnadsundervisningen. För att få önskade effekter av utbildningen kan ett samspel mellan människor behövas, vilket beskrivs i den relationella pedagogiken, där begreppet relation står i centrum (Aspelin m.fl., 2017). Om detta samspel ska kunna utvecklas fodras återkommande möten mellan aktörer, personal och elever. Rektorn behöver stöttning i det här arbetet så att kommunala och statliga medel kan leda till kontinuitet och inte slumpmässiga insatser.

Metoddiskussion

Den ursprungliga tanken med detta arbete var att inledningsvis genomföra en enkätstudie med personal och rektorer på skolor som samarbetat med externa aktörer. Vid ett tidigt skede konstaterades att detta inte var möjligt att genomföra eftersom de skolor som deltagit antingen hade bytt ledning eller haft stor omsättning av personal. Ytterligare en försvårande omständighet var att de externa aktörerna inte alltid hade tillstånd att namnge de skolor som deltagit. De tänkta enkäterna som skulle kartlägga rektorers och lärares erfarenheter skulle sedan följas upp av djupintervjuer med några av dessa för att ta reda på mer om de långsiktiga effekterna. Det skulle även genomföras intervjuer med externa aktörer för att jämföra deras upplevelser och erfarenheter i syfte att ta reda på de två parternas erfarenheter och därmed kunna hitta framgångsfaktorer för ett fruktbart samarbete.

Nästa plan blev istället att intervjua rektorer och externa aktörer med samma syfte som ovan. Verksamma rektorer som anlitat externa aktörer och som visade intresse för att bli intervjuade visade sig dock för mig vara omöjligt att hitta. Detta resulterade i att endast externa aktörer intervjuades. De uteblivna informanterna, lärare och rektorer, kan trots sin frånvaro ändå bidra till studien. Det faktum att de inte fanns att tillgå kan dels tyda på att samarbete med externa aktörer inte är så utbrett som det skulle kunna vara och dels att det sker slumpmässigt eftersom samarbete sker men jag lyckades inte hitta dessa.

I denna studie samlades all data in i samband med intervjuer och dessa genomfördes endast med en av parterna i samarbetet, vilket försvårar analysen. Med denna bakgrund kan därför validiteten ifrågasättas och för att få en mer rättvisande och nyanserad bild hade fler parter behövt intervjuas. Frågorna utgjorde en bas som informanterna kunde avvika ifrån under intervjun, även sådana tankar som kan uppfattas som sidospår. Syftet var att ta del av informanternas olika tankar kring deras erfarenheter från projekten, tillsammans med skolor, utifrån forskningsfrågorna. I den semistrukturerade intervjun avgränsas innehållet genom intervjuguidens frågor och det fria berättandet kan utbli. Men informanternas berättelser upplevdes trots detta som djupa och reflekterande.

Vad det gäller studiens reliabilitet, det vill säga upprepade mätningar som ger samma resultat, passar det kriteriet dåligt för kvalitativ forskning (Widerberg, 2008). Även Hjerm (2019) anser att reliabilitetskriteriet är irrelevant i kvalitativa sammanhang eftersom stabilitet i data samt procedurer inte kan uppfyllas med kvalitativa metoder. Ambitionen har varit att studien ska genomsyras av saktighet och tillförlitlighet genom att datamaterialet transkriberats och kodats enligt samma mall och analysen motiveras grundligt.

Innehållet från de genomförda intervjuerna representerar sammanfattningsvis endast en kategori av de parter som deltar i arbetet med sex- och samlevnadsundervisning men materialet har analyserat med detta i åtanke.

Fortsatt forskning

I denna undersökning framkom att ett flertal lärare uppskattar och värdesätter samarbete med externa aktörer. Som återkommande hinder angavs framförallt brist på tid och resurser men även organisatoriska problem lyftes. För att externa aktörers medverkan ska medföra kompetenshöjning för lärare krävs fortsatt forskning som inriktas på att bättre förstå faktorer som påverkar förändringar för lärare och elever inom detta område. Utifrån resultatet av denna studie framstår två forskningsområden som lämpliga att undersöka vidare; skolutveckling på organisationsnivå samt innehåll för externa aktörers medverkan.

Exempel på forskningsfrågor kan vara:

Hur och i vilka sammanhang väljer skolor inom samma och olika kommuner att anlita externa aktörer?

Vilka möjligheter finns det för skolor att integrera externa aktörer mer kontinuerligt?

Vilka intentioner finns för sex- och samlevnadsundervisningen med avseende på till exempel ämnesintegrerat arbete?

Genom att genomföra och presentera forskning som fokuserar på organisation, rutiner och implementering av samarbete med externa aktörer kan goda exempel spridas till andra skolenheter och därmed kan innehållet av sex- och samlevnadsundervisningen förbättras.

Referenser

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Andersson, H. (2019). *Skolnärvaro – En översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. Stockholm: Ifocus.

Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press

Aspelin, J., & Johansson, L. (2017). *Relationell pedagogik – ingång till ett fält*, Pedagogisk Forskning i Sverige årgång 22 nr 3-4 2017 isbn 1401-6788

Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Bakka, J., Fivelsdal, E., & Lindkvist, L. (2006). *Organisationsteori: struktur, kultur, processer*. Malmö: Liber.

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Coleman & Goldman. (2012). Primary school puberty/sexuality education: student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*. Vol. 13. Pages 276-290. DOI: org/10.1080/14681811.2012.719827

Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., Burke, J. (2011). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*. Vol. 13. Pages 186-203. DOI: 10.1080/14681811.2012.678324

Folkhälsomyndigheten. (2007). *Sexualitet och hälsa bland unga i Sverige – UngKAB15 – en studie om kunskap, attityder och beteende bland unga 16–29 år*. Taberg: Taberg Media Group

Gillander Gådin, K. (2017). Do schools normalize sexual harassment? An analysis of a legal case regarding sexual harassment in a Swedish high school. *Gender and education*. Vol. 31. Pages 920-937. DOI: org/10.1080/09540253.2017.1396292

Goldman, J. (2011). External providers' sexuality education teaching and pedagogies for primary school students in Grade 1 to Grade 7. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*. Vol 11. Pages 155-174. DOI: org/10.1080/14681811.2011.558423

Halldén, J., Jupiter, J., & Åstedt, E. (2012). *Utvärdering av SåSant*. Stockholm: Kontigo.

Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2019): *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Lund: Gleerups utbildning AB.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2., uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur och kultur.

Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). *Socialsemiotik och design för lärande Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2012 årg 17 nr 3–4 s 171–192 isbn 1401-6788

Leveau, L., Alfredsson, S., & Ceder, S. (2012). *Sexualitetskunskap; ett stödmaterial i sex & samlevnad, jämställdhet och likabehandling*. Malmö: Wikingtryck

Madsén, T. (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Ingrid. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lund: Sociologiska institutionen.

Persson, A. (2019). Här är Malmöskolorna med flest anmälningar om kränkningar. *Sydsvenska Dagbladet*, 27 januari <https://www.sydsvenskan.se/2019-01-27/har-ar-malmoskolorna-med-flest-krankningsanmalningar>

RFSU (2019) Etnografisk utvärdering av RFSU Stockholms sex- och samlevnadsundervisning för högstadie- och gymnasieungdomar i Stockholms län, Hämtad 2020-04-28 från <https://www.rfsu.se/globalassets/pdf/rapport-utvardering-rfsus-baspass.pdf>

Röting, Å., & Bang Svendsen S. (2011). *Sex och samlevnad, perspektiv på undervisning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Stockholm: Liber AB.

Selander, S., & Kress, G. (2017) *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen, Sex- och samlevnadsundervisning. Granskningsrapport, (2018)

Skolverket (2020) Hämtad 2020-02-05 från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexuella-trakasserier---laget-pa-skolan#h-Viktenavtillitsfullarelationer>

Utvärdering av SåSant: Ett Sex- och samlevnadsprojekt för grund- och gymnasieskolan i Malmö stad, (2012) Stockholm.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vällingby: Elanders Gotab

Widerberg, K. (2008). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Malmö: Studentlitteratur.

Wikipedia (2019). *Metoo*. Tillgänglig <https://sv.wikipedia.org/wiki/Metoo> Hämtad 2019-02-06