



UMEÅ UNIVERSITET

BALANSAKTER

- KROPPAR, SEXUALITETER OCH DET OVÄNTADE

**Kritiska och didaktiska
perspektiv på
sexualundervisning inom
biologiämnet**

Hannele Junkala

Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik
Umeå centrum för genusstudier
Umeå 2023

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7855-993-0 (print)
ISBN: 978-91-7855-994-7 (pdf)
ISSN: 1650-8858
Omslag: Marie Carlsson
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: CityPrint i Norr AB
Umeå, Sverige 2023

*Det finns inget annat berättigande av den nuvarande
existensen än dess expansion mot en oändligt öppen
framtid. Simone De Beauvoir (2002, s. 37, utgiven 1949)*

Innehåll

Abstract	iii
Avhandlingens delstudier	iv
Förord	v
Introduktion.....	1
Bakgrund.....	5
Tidigare forskning.....	9
Forskning som kritiserar och utmanar biologism.....	9
Heteronorm och stereotypa antaganden i undervisningen	10
Tystnader: asexualitet och intersex.....	13
Njutning, pornografi och samtycke: nyare ämnen inom sexualundervisning och forskning.....	14
Mångkultur och rasifiering: underbeforskade ämnen	16
Didaktiska möjligheter att utveckla sexualundervisning: oväntade inslag och antiförtryckande undervisning.....	17
Sammanfattning: ny forskning behövs	19
Teoretiska utgångspunkter	21
Feministiska teorier.....	21
Kroppar och sexualiteter	23
Didaktiska perspektiv på undervisning.....	25
Teoretiska begrepp för förändring	27
Metod	29
Avgränsningar och urval	30
Insamling av empiri.....	31
Läroboksstudien.....	31
Klassrumsstudien.....	32
Analysmetod.....	35
Biologiböckernas innehåll.....	35
Svensk färgblindhet	38
Spänningar i klassrummet	40
Oväntad undervisning.....	41
Etiska överväganden.....	42
Resultat	47

Delstudie 1	47
Delstudie 2.....	50
Delstudie 3.....	51
Delstudie 4.....	52
Hur konstrueras olika kroppar och sexualiteter?.....	53
Hur hanterar lärare utmanande inslag?.....	54
Diskussion.....	57
Synliga och osynliga kroppar och sexualiteter	57
Lärare och utmanande undervisning	59
Metoddiskussion	60
Implikationer.....	62
Framtida forskning.....	64
Tackord	66
Referenser	69

Abstract

Sexuality education (SE) involves topics that can be perceived as sensitive and private, which creates challenges for teachers. Teachers in Sweden feel uncomfortable with the subject of SE, as they lack knowledge about LGBTQ issues and experience uncertainty in handling charged discussions. Therefore, teachers need tools for teaching this subject, regarding both the content itself and the teaching methods. Aiming to facilitate inclusive SE, this thesis thus contributes to the knowledge of contemporary SE in Sweden. Two studies were conducted: the first addressing Swedish Biology textbooks in grades 7-9, and the second involving classroom observations in three different teachers' SE teaching in grade 8. These studies were developed into four papers. Paper 1 presents a content analysis of five Swedish Biology textbooks using feminist, cripp and queer perspectives. The results show that trans persons, homosexuality, bisexuality, and heterosexuality are standard content. Representations of disabilities are sparse, while intersex and asexuality are not included. In paper 2, Swedish whiteness is analysed in the textbooks and teacher interviews through the lens of critical race theory. The findings reveal that references to legislation, science, progression, ethnicity, tradition, and culture construct Swedish whiteness as a 'happy' place 'here', in contrast to less happy places elsewhere, far away 'there'. Paper 3 concerns different tensions that arise during classroom teaching and how teachers balance these situations. Both the anti-oppressive strategies and the teaching methods focused on processes, facts, and relations are analysed. The results show that teachers can use tensions in SE to challenge prejudice and heteronormative assumptions. Also, teachers' inclusion of students' thoughts and worlds, even around controversial topics, creates recognition, subjectification, and meaning making for the students. Paper 4 explores how teachers handle unexpected situations in SE classrooms. The short interruptions are analysed through the theoretical concepts becomings, intensity, and glow. According to the results, when teachers capture unexpected comments, student engagement is aroused, allowing new concepts to enrich the SE content. In sum, this thesis concludes that SE needs to embrace more diverse content. This could be achieved through fluid conceptions of bodies and sexualities, thus facilitating students' recognition and subjectification, especially through the inclusion of nuances of asexuality, alternative family constellations, intersex, and crip. Finally, teachers need to welcome tensions and the unexpected as rich possibilities to capture new SE content and to create student engagement.

Avhandlingens delstudier

Delstudie 1

Junkala, H., Berge, M., & Silfver, E. (2022). Diversity in sex and relationship education—limitations and possibilities in Swedish biology textbooks. *Sex Education*.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966407>

Delstudie 2

Fingalsson, R., & Junkala, H. (Fingalsson & Junkala, 2023). ‘Happy Stories’ of Swedish Exceptionalism: Reproducing Whiteness in Teaching and Biology Textbooks in Sexuality Education. *Science & Education*.

<https://doi.org/10.1007/s11191-023-00454-3>

Delstudie 3

Junkala, H. Sexualundervisningens spänningar; balansakter i biologiklassrummet. Manuskript.

Delstudie 4

Junkala, H. Det oväntade i sexualundervisning - didaktiska perspektiv på fångade och förlorade möjligheter i biologiklassrummet. Under granskning.

Förord

Varför sa du "dem" när du pratade om homosexuella?

En elev ställde frågan under en av många pedagogiska luncher jag ätit med klasser på högstadiet. Eleven fick mig att tänka till. Frågan gjorde mig medveten om hur jag säger något och vad det för med sig. Jag fick syn på att jag hade utgått från en föreställning att det oftare visar sig senare i livet om en person har annan sexuell läggning än heterosexuell. Det högst sannolika att homosexuella redan fanns i klassrummet framgick inte. Det fick mig att reflektera och försöka vidga mitt seende så att jag kunde uttrycka mig annorlunda och öppna upp för en större mångfald av tänkbara personer i rummet. Idag kan jag benämna mitt sätt att prata i exemplet som ett uttryck för heteronormen.

Reflektioner kring vad som drivit mig som lärare generellt, har bidragit till följande motto:

Jag vill finnas till för de få, för de många har det bra ändå.

Med "de många" menar jag här elever som till stor del känner sig hemma i skolans miljö och undervisning. Att även se och nå elever som upplever att de inte känner igen sig i undervisningen har utgjort både utmaning och drivkraft. Som lärare har det känts angeläget att sträva efter att alla, eller så många som möjligt, ska känna att undervisningen berör även dem. När det handlar om sexualundervisning har förmodligen också flera av "de många" tidvis funderingar kring kropp och sexualitet och upplevelser av att inte passa in.

Jag vill dela med mig ovanstående erfarenheter eftersom de belyser det utvecklingsarbete som ständigt pågår i många lärares inre för att utvecklas i professionen. Metaforiskt tänker jag mig att jag förmår att se ett visst spektrum av möjliga elever, vidare att detta spektrum genom ökade insikter kan vidgas. Bredden av detta spektrum iscensätts sedan i undervisningen genom medvetenhet om hur en uttrycker sig, till exempel exkluderande, nedlåtande, med tystnad och kanske rädsla, eller inkluderande, inbjudande, utmanande, med nyfikenhet och intresse. Queer, eller snarare verbet att queera, är ett annat sätt att beskriva processer som kan utmana och utveckla seendet. Ens eget vidgade spektrum leder sedan till ökade pedagogiska möjligheter att vidga elevernas perspektiv på människors mångfald. På sikt möjliggörs därmed mänskliga rättigheter och social rättvisa.

En lär sig så länge en har elever.

Lärare kan utvecklas i yrket i mötet med elever, vilket illustreras av talesättet här ovanför. Mitt yrkesliv utgörs av över 20 år i mestadels grundskolans årskurser 7–9 som lärare i de naturorienterade ämnena biologi, fysik och kemi, samt i teknik och matematik. Efter det har jag också undervisat blivande och verksamma lärare i naturvetenskapliga ämnen och teknik, ofta kring frågor om genus och sexualundervisning. Men det finns fler sätt att skapa kunskap om hur undervisning kan utvecklas, till exempel genom forskning. Genom doktorandutbildning har jag fått förmånen att undersöka innehåll i sexualundervisning och möjlighet att bidra med ny kunskap. Jag vill i den här avhandlingen ge exempel på hinder och möjligheter i sexualundervisningen som kan bidra till ett vidgat innehåll som främjar att elever känner att de duger och är bra som de är. Hur spektrum-metaforen väglett mig som lärare har jag sammanfattat i ytterligare ett motto, en formulering som även inspirerat min forskning i denna avhandling:

Mångfald framför enfald.

Introduktion

Pirrigt, pinsamt, äckligt, spännande... Upplevelserna varierar men ett är säkert: sexualundervisning berör. För elever som inte känner igen sig i undervisningsinnehållet kan det vara smärtsamt att inte uppleva sig sedda och accepterade för den de är. Sexualundervisning måste därför innehålla många olika representationer av kroppar och sexualiteter. Dagens elever befinner sig dessutom i en värld där flödet från sociala medier kring kroppsnormer, utseendefixering, sexualisering av i synnerhet kvinnor och flickor, samt pornografi, kan lämna stora avtryck. Här bör skolan utgöra forum för diskussioner där olika föreställningar utmanas, nyanseras och balanseras. För att skolan ska kunna ta sig an en sådan uppgift behöver sexualundervisningen ständigt utvecklas.

Elever har enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 5, 3 §) också rätt till en skola som utgör en trygg plats för deras lärande, vilket i samband med sexualundervisning blir extra viktigt för att möjliggöra undervisning med känsligt innehåll. Utöver undervisningens innehåll har också lärares ledarskap samt elevernas delaktighet betydelse för deras upplevelse av trygghet i skolan (Skolinspektionen, 2020). Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att ”utveckla och pröva sin identitet” (Skolverket, 2022, s. 21) och samtidigt ta vara på en mångfald av olika sätt att vara. Lärare kan skapa trygghet i klassrumsundervisningen genom att främja respekt och goda relationer samt sträva efter att alla elever känner sig inkluderade. Särskilt viktigt är det aktiva värdegrundsarbetet mot diskriminering eller kränkning på grund av ”kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning” (Skolverket, 2022, s. 5). Om värdegrundsfrågor kring normer, könsroller, sexualitet och relationer inte kopplas till undervisningen ökar risken för kränkningar och diskriminering av elever (Skolinspektionen, 2018).

De nordiska länderna har ofta framställts som progressiva när det gäller sexuell mångfald och jämställdhet, (Kjaran & Lehtonen, 2018). Trots det utsätts hbtq-personer (homo- och bisexuella, trans- och queer-personer) i Sverige för fördomar, trakasserier och våld (Folkhälsomyndigheten, 2019). Särskilt utsatta är transpersoner, och det saknas kunskap om intersexpersoners¹ utsatthet för våld (Regeringskansliet, 2022). Det är många som inte vågar vara öppna om sin sexualitet eller könsidentitet,

¹ Under paraplytermen intersex ryms mer än 40 variationer i gener, könshormoner, inre och yttre könsorgan (Brömdahl et al., 2017).

med ökad risk för psykisk ohälsa som följd. Tyvärr är skolan den plats i samhället där unga hbtq-personer är mest utsatta för diskriminering och kränkningar (Regeringskansliet, 2022). Samtidigt har skolan stora möjligheter att främja likabehandling oavsett kön, sexuell läggning, könsidentitet eller könsuttryck (Regeringskansliet, 2022). Det finns därför angelägna och goda skäl till att undersöka dagens sexualundervisning gällande hbtq (det vill säga en mångfald av kroppar och sexualiteter). Tidigare forskning har också lyft fram att sexualundervisningen särskilt behöver uppdateras ur crip-perspektiv, både när det gäller kroppsliga funktionsvariationer (Bahner, 2018) och intellektuella funktionsvariationer (Löfgren-Mårtenson, 2013). Ett sätt att göra det på är att undersöka tystnader och det som är osynligt, det vill säga vad som saknas i undervisningen och dess innehåll.

Med fler utmaningar följer krav på lärare att balansera och kunna hantera det som händer i klassrummet. Forskning som särskilt studerat hur lärare hanterar klassrumssituationer har pekat på utmaningen med att möta oväntade inslag (Biesta, 2016; Högberg, 2017; Orlander, 2011). Oväntade inslag kan upplevas som ännu mer utmanande när undervisningen handlar om känsliga och intima ämnen som rör till exempel sex, könsorgan och känslor. För att utveckla en sexualundervisning som kan gå i takt med samhällsförändringar behövs därför ny forskning om sexualundervisning och hur den kan förändras.

Fokus i den här avhandlingen är kroppar och sexualiteter samt hur lärare hanterar sexualundervisning i klassrummet. Trots att *Sex, samtycke och relationer* i Sverige är ett ämnesövergripande område har jag valt att fokusera på sexualundervisning inom biologiämnet. Anledningen är att biologiämnet har en lång tradition av att inkludera sexualundervisning (Wallin et al., 2012). På många skolor har biologilärare ofta ett huvudansvar för sexualundervisningen (Skolinspektionen, 2018). Inom biologiämnet ska "[m]änniskans reproduktion, sexualitet och identitet samt frågor om relationer, kärlek, ansvar, samtycke och ömsesidighet" (Skolverket, 2022, s. 157) samt sexuellt överförbara sjukdomar och preventivmedel ingå i undervisningen enligt det centrala innehållet för årskurs 7–9. Mina egna lärarerfarenheter utgör också skäl till att välja sexualundervisning inom biologiämnet för fördjupade studier.

Avhandlingens syfte är att skapa kunskap för att utveckla sexualundervisning och didaktiska möjligheter. Följande frågor har väglett mig:

- I. Hur konstrueras olika kroppar och sexualiteter i sexualundervisning inom skolans biologiämne?
- II. Hur hanterar lärare utmanande inslag i sexualundervisning i biologiklassrummet?

Dessa forskningsfrågor har studerats i två olika studier, en som berör biologiböcker och en med fokus på lärarens roll i klassrumsinteraktioner.

Bakgrund

Synen på sexualitet varierar mellan olika platser i världen och mellan olika grupper inom ett samhälle (Katz, 2014). Uppfattningar kring sexualitet samt vad som har varit möjligt att tänka och säga har även varierat över tid, vilket filosofen Foucault undersökt och beskrivit i sina böcker om sexualitetens historia (Foucault, 1990a; 1990b; 1992). Han har även belyst hur kunskap är sammanlänkat med maktrelationer (Foucault, 1982) genom vems kunskap, och vilken kunskap, som räknas. I den här bakgrundsbeskrivningen har jag valt några svenska historiska samhällsförändringar som även har påverkat förändringar av innehållet i sexualundervisning.

För personer som inte ser sig som en del av heteronormen har det genom historien skett många samhällsförändringar parallellt med olika lagstiftningar. Flera lagändringar har gällt rättigheter för samkönade relationer (Katz, 2014). Samkönade relationer blev år 1944 tillåtna i Sverige efter att ha varit förbjudna, stigmatiserade och osynliggjorda. Efter lång kamp för allas lika rättigheter togs år 1979 också sjukdomsklassningen för homosexualitet bort. Med tiden har samkönade par fått lagliga rättigheter att ingå partnerskap, år 1995, att ansöka om adoption, år 2003, samt att ingå äktenskap, år 2009. Så sent som 2009 upphörde även sjukdomsklassningen av transvestiter, som numera ofta benämns ”crossdresser” och ”crossdressing”², personer som ibland har klädsel eller andra attribut som inte förknippas med det egna juridiska könet.

Ökade möjligheter till könsbekräftande vård för transpersoner är ytterligare en samhällsförändring. Samtidigt pågår även kamper för rätten att slippa vård som inte efterfrågas eller behövs. Det gäller till exempel önskade genitaloperationer utan barnets samtycke vid intersex, ett samlingsbegrepp för personer med olika medfödda variationer av könskaraktäristika (Allen & Rasmussen, 2016; Jones & Jacombs, 2021; Vilorio & Nieto, 2020). Till samhällsförändringarna hör också att asexualitet numera räknas som en sexuell läggning hos personer som sällan eller aldrig upplever sexuell attraktion. Enligt forskning rymmer asexualitet många olika nyanser av ”brist” på längtan efter sexuella aktiviteter (Hille, 2023; Mollet, 2020). Numera synliggörs

² Att ibland eller ofta ha kläder, smink, hår, kroppsspråk, röstläge som inte förknippas med ens juridiska kön. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Crossdressing> hämtad 20231204 och <https://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/> hämtad 20231204.

ofta begreppen intersex, i, och asexualitet, a, som tillägg i akronymen hbtqia.

Sexualitet och sexualundervisning har starka kopplingar till hälsa. I svensk hälsopolitik³ lyfts sexualitetens betydelse fram som viktig för människors lust och livsglädje. Därför behövs sexualundervisning som är saklig och som stärker individers självkänsla och förmåga att hantera relationer till andra människor. Generellt upplever majoriteten av befolkningen enligt Folkhälsomyndigheten (2019) en god sexuell hälsa. Däremot finns skillnader i sexuallivet mellan kvinnor och män, bland annat när det gäller utsatthet för sexuella trakasserier och våld, erfarenhet av sex mot ersättning samt pornografianvändning. Hbtqi-personer har sämre psykisk hälsa än befolkningen i stort och särskilt oroande är situationen för transpersoner (Regeringskansliet, 2022). Lagstiftningen är inte anpassad för regnbågsfamiljer vilket gör att samkönade par med barn kan hamna i kläm, ett perspektiv som måste synliggöras i sexualundervisningen.

En annan viktig faktor för att främja sexuell hälsa, globalt och lokalt, är jämställdhet. Under 1970-talet fick Sverige ökad jämställdhet och sexuell frigörelse som bidrog till förändrat innehåll i sexualundervisningen (Ceder et al., 2021). Tidigare undervisning hade huvudsakligen utgått från ett så kallat risk-perspektiv, med syfte att skydda ungdomar från exempelvis oönskade graviditeter och könssjukdomar. Som en följd av lagen om fri abort (från 1975), samt ökad preventivmedelsrådgivning, öppnades möjligheter till njutning och hälsa. Med ökad öppenhet har undervisningen i skolorna också blivit mer sexpositiv. Friskperspektiv har därmed fått mer utrymme, genom bejakande av sexualitetens positiva aspekter (Ceder et al., 2021) i form av lust, njutning, kärlek, relationer och intimitet.

I den sexuella frigörelsens spår har dock gränsen mellan att bejaka sexuella begär och rätten att säga nej också kommit att överträdas. Det blev tydligt i vittnesmålen om övergrepp och trakasserier efter att #metoo⁴ briserade hösten 2017. Året därpå kom den nya samtyckeslagen⁵ i Sverige. I den betonas samtliga parterers frivillighet som

³ En förnyad hälsopolitik (2008).

⁴ Medborgarrättsaktivisten Tarana Burke myntade begreppet "Me too" 2006 för att stötta svarta flickor och kvinnor som varit utsatta för sexuella trakasserier och övergrepp. Hösten 2017 briserade rörelsen MeToo efter att skådespelaren Alyssa Milano uppmanat allmänheten att använda hashtaggen #metoo för att berätta i sociala medier om erfarenheter av sexuella trakasserier.

⁵ Den 1 juli 2018 ändrades lagstiftningen när det gäller våldtäkt, så att lagen nu bygger på avsaknad av frivillighet i stället för förekomst av våld, hot eller en särskilt utsatt situation. (SFS 2018:618).

utgångspunkt för att delta i sexuella aktiviteter. Det krävs med andra ord inte inslag av hot eller våld för våldtäkt, däremot krävs bevis på samtycke från var och en. Dessa samhällshändelser speglas i att kunskapsområdet *Sex och samlevnad* i Sverige höstterminen 2022 bytte namn till *Sex, samtycke och relationer* (Skolverket, 2022).

Nutida undervisning av ämnesområdet Sexualitet, samtycke och relationer ska integreras i de flesta av skolans ämnen för att elever ska få djupare och bredare kunskaper. Den reviderade läroplanen (Skolverket, 2022) har ännu mer betoning på undervisning om värderingar, frivillighet och samtycke. Här framstår skolans uppdrag om jämställdhet som en viktig grund för att bemöta inslag i skolan av sexistisk karaktär. Enligt läroplanens första kapitel, *Skolans värdegrund och uppdrag*, ska skolan aktivt verka för lika rättigheter oberoende av könstillhörighet och utveckla ”sin förmåga att kritiskt granska könsmonster och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor” (Skolverket, 2022, s.7–8). Eleverna ska också lära sig ett kritiskt förhållningssätt till pornografi. Det betonas också att sexualundervisningen bör ske återkommande, vid upprepade tillfällen under elevernas skolår (Skolverket, 2022), något som även påtalats av forskare (Löfgren-Mårtenson, 2012). Eftersom en viss repetition kan uppstå när teman tas upp vid återkommande tillfällen, är det viktigt med en progression anpassad efter elevernas ålder (Nilsson, 2016; Skolverket, 2013). Dessutom betonas möjligheten att fånga frågan i flykten (Skolverket, 2019) då elever tar upp händelser, från exempelvis sociala medier, som kan leda till vidare diskussioner i klassrummet.

Från 2021 är sex och relationer ett nytt examensmål i grundläroplanen, årskurs 4–6, ett mål som sedan hösten 2022 har utökats till samtliga grundläroplaner och för ämnesläroplanen i Sverige. Hur utbildningen för det nya examensmålet utformas behövs det forskning om (Andersson et al., 2020). Utöver alla blivande lärare behöver även redan verksamma lärare kompetensutveckling så att elever kan få en aktuell, bred och fördjupad sexualundervisning.

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som redovisas här kan delas in i teman som berör sexualundervisning på olika sätt. De presenterade publikationerna är i huvudsak från 2000-talet skrivna på svenska, norska, danska och engelska. Språken utgör en avgränsning genom att spegla forskning från Norden, Europa, Sydafrika, USA, Kanada, Nya Zeeland och Australien, med andra ord främst en västerländsk kontext. Först lyfter jag fram kritisk forskning inom biologi och medicin som lett fram till ny kunskap som påverkar skolans ämnesinnehåll, tillika tillskott av nya svenska ord som bidrar till språket i sexualundervisning. De andra forskningsfälten jag valt att belysa ligger närmare avhandlingens forskningsfrågor och relaterar främst till läroboksinnehåll och sexualundervisning i klassrum. Många av dessa studier har kritiserat olika brister i form av tystnader, osynligheter samt uppfattningar baserade på fördomar eller förlegade kunskaper. Avslutningsvis berör jag forskning om hur lärare hanterar olika utmaningar som kan komma upp i klassrummet under sexualundervisning.

Forskning som kritiserar och utmanar biologism

Ett fält inom den tidigare forskningen som har betydelse för dagens sexualundervisning är den som undersökt föreställningar inom biologi ur ett genusperspektiv (Andersson, 2018; Harding, 1986; Keller, 1985). Sådan forskning kan hjälpa till att synliggöra stereotypa uppfattningar och bias om hur vi ska förstå hur kön, maskulinitet och femininitet görs. I en översikt av biologiforskning visar Gullberg (2018) till exempel hur stereotypa uppfattningar om manligt och kvinnligt reproducerar könsdikotomier gällande hormoner. Trots att de flesta människor producerar de tre könshormonerna progesteron, estradiol (en form av östrogen) och testosteron, så könas dessa i forskningsartiklar som antingen kvinnliga eller manliga (Gullberg, 2018). Vidare visar Gullberg hur djurliv tolkas utifrån ett språkbruk som anspelar på mänskliga beteenden i termer av otrohet hos fågelhannar och flughannar som begår våldtäkt. Riskerna med sådana formuleringar är att de används i argument om vad som anses "naturligt", menar Gullberg (2018), vilket riskerar att förstärka fördomar och könsstereotypa föreställningar. På liknande sätt överförs människors ideal om monogami, att bara leva ihop med en partner och endast para sig med den, på andra organismer och används för att befästa normers "naturlighet", trots att monogami hos de flesta däggdjur utgör ett undantag (Hird, 2016). Exempel från

djurriket används också i påståenden om heterosexualitet som den enda förekommande sexualiteten, trots att forskning om djurliv, enligt Ah-King (2013, 2018), visar en enorm variation av könsöverskridande beteenden och sexuella aktiviteter. Ah-King anser att den allmänna biologiska bilden bör innehålla denna variation, som varit osynliggjord och undanhållen på grund av olika faktorer, till exempel på grund av rädsla hos forskare.

Det finns också forskning som visar att förlegade ”fakta” kan vara seglivade trots att biologisk och medicinsk forskning gått framåt. Martin (1991) har till exempel riktat kritik mot könsstereotypa föreställningar som lever kvar om hur befruktningen hos människor går till. Trots att forskning sedan länge visat att både ägg och spermier är aktiva i ett biokemiskt samspel vid befruktningen, kvarstår idéer om ”aktiva spermier” och ”passiva ägg”. Senare forskning har också visat att mödomshinnan är en myt (Christianson & Eriksson, 2014). Slidkrans är ett nytt ord som bidrar med ett alternativt språk för att benämna och beskriva slidmyningens anatomi (Milles et al., 2018). Andra nyord som utmanar stereotypa könsnormer kring könsorganens synlighet är ”snippa” och det könsneutrala pronomenet ”hen”. De exempel jag gett här har bäring på skolans sexualundervisning även om forskningen per se inte i första hand rör sexualundervisningen. Däremot kan en anta att den inspirerat, inte minst feministiska forskare inom utbildningsvetenskap, att studera, påvisa och utmana biologism i läroböcker och i undervisning.

Heteronorm och stereotypa antaganden i undervisningen

I Sverige och internationellt har tidigare forskning visat på en stark heteronorm i sexualundervisning, i synnerhet i läroböcker (Bolander & Fejes, 2015; Jennings & Macgillivray, 2011; Macgillivray & Jennings, 2008; Martinsson et al., 2007; Røthing, 2008, 2017). Homosexualitet har endast nämnts kort, och då kopplat till negativa konsekvenser och AIDS, exempelvis i nordamerikanska läroböcker (Snyder & Broadway, 2004) och sydafrikanska läroböcker (Wilmot & Naidoo, 2014). Fastän samkönade relationer enligt den norska läroplanen ska ingå i sexualundervisningen, visar forskning att sådana saknas där samt i norska läroböcker. Istället presenteras endast sexuella handlingar med heterosexuell reproduktiv parning (Røthing, 2017; Svendsen, 2012). Heteronormen konstrueras bland annat genom att till synes öppna formuleringar av sexuella aktiviteter såsom ”att ha sex”, huvudsakligen

beskrivs med penis-i-vagina-samlag (Bolander & Fejes, 2015; Myerson et al., 2007; Røthing, 2017; Røthing & Svendsen, 2011; Svendsen, 2012). På samma sätt likställs sexuell debut ofta med penis-i-vagina-samlag, vilket bör ifrågasatts eftersom det är rimligt att anta att människor kan ha "ett sexualliv även om de inte tillägnat sig erfarenhet av samlag" (Helmius, 1990, s. 5). Utöver att sex främst kopplas till heterosexuell reproduktion råder monogama ideal (Cense, 2019), ideal som också Biström (2022) visat på utifrån sin studie av svenska biologiböcker. Att samhällsideal och kontext får genomslag i läroböcker syns således i skrivelser om samkönade relationer.

Den tidigare forskningen har också kritiserat stereotypa representationer i läroböcker, till exempel att penis och spermier har framställts som aktiva medan vagina och ägg framstått som passiva mottagare, hormoner har felaktigt angetts som enbart manliga eller kvinnliga (Bazzul & Sykes, 2011; Lamb, 2013; Myerson et al., 2007; Stelzl et al., 2018). Likaså har kritik riktats mot att existerande samkönade sexuella beteenden hos djur saknas i biologiböcker från Kanada och USA (Bazzul & Sykes, 2011; Snyder & Broadway, 2004), fakta som skulle kunna bidra till att undergräva homofobi och motverka diskriminering.

Precis som många läroboksstudier visat, är antaganden ofta heteronormativa även i klassrumsundervisning. En svensk observationsstudie av sexualundervisning på gymnasiet visar till exempel att läraren utgick från att eleverna i klassen var heterosexuella, vilket positionerade hbt-personer som "de andra" (Hast & Danielsson, 2016). En annan svensk klassrumsstudie utförd på gymnasiet (Planting-Bergloo et al., 2021) har visat heteronormativa antaganden kring preventivmedel där ansvaret för att använda sådana främst föll på kvinnan.

Från svensk gymnasieundervisning finns också studier med fokus på normkritik (Bengtsson & Bolander, 2020; Bredström et al., 2018) som visar att sådan undervisning riskerar att ge eleverna färdiga svar snarare än att engagera dem som en del av kritiken. Vidare välkomnas mer öppenhet kring hur ett normkritiskt förhållningssätt inom sexualundervisningen skulle kunna vidareutvecklas för att komma bortom sådana begränsningar. Det finns också studier om normer i svensk klassrumsundervisning på högstadiet. I avhandlingen "Med kroppen som insats" analyserar Orlander (2011) biologundervisning i årskurs 9. Bland annat reproducerades normer relaterade till maskulinitet och femininitet vid rollspel där eleverna redovisade olika dilemman. I stället, menar Orlander (2015), behöver undervisningen

öppna upp för olika sätt att ”göra kön” och för det oförutsedda, inte minst för att undvika mobbing och kränkningar bland ungdomar. Den tidigare forskningen visar alltså att det behövs mer inkluderande undervisning.

Förslag på inkluderande undervisning: hbtq-inkludering, queerteori och criperspektiv

Mobbning på grund av homofobi och transfobi har uppmärksammats i den tidigare forskningen. Här finns till exempel en systematisk litteraturstudie som tydligt pekat på att risken för diskriminering och kränkning minskar genom hbtq-inkluderande sexualundervisning (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017). I en amerikansk studie har unga transpersoner berättat om sina upplevelser från sexualundervisning (Hobaica et al., 2019). De efterlyste trans-inkluderande undervisning för ökad normalisering, möjligheter till tidigare identifiering och för att minska riskerna för trakasserier och mobbing. I Sverige saknas liknande studier och den tidigare internationella forskningen har även visat att hbtq saknas och marginaliseras i sexualundervisningsinnehåll i läroböcker (Jennings & Macgillivray, 2011; Macgillivray & Jennings, 2008; Myerson et al., 2007; Snyder & Broadway, 2004; Wilmot & Naidoo, 2014).

Queerteori har också använts i forskning för att utmana och problematisera antaganden om identiteter och sexualiteter, och inte minst för att föreslå alternativ. I svensk kontext har Lundin (2014) använt queerperspektiv för att undersöka normer och heteronormen i klassrumsundervisning. Från Norge ger Pedersen et al. (2021) nutida exempel på hur samhällsförändringar formar olika generationers sexualiteter med nya valmöjligheter av sexualitet och identitet. Bland annat belyser de hur begreppet queer, eller *skeiv* (skev), öppnar för större variationer av identiteter och sexuella aktiviteter. Vidare finns exempel på queer forskning för ökad inkludering och utvidgad mångfald i skolmiljöer i USA, Kanada, Island, Finland och globalt (Gunckel, 2009; Kjaran, 2017; Kjaran & Lehtonen, 2018; Kjaran & Sauntson, 2019; Shlasko, 2005; Sumara & Davis, 1999).

Det finns även forskning som visar hur queering av innehållet kan minska marginalisering och tystnader i läroböckers innehåll (Myerson et al., 2007; Snyder & Broadway, 2004). För att åstadkomma sådana förändringar efterlyses alternativa queera och icke-heteronormativa

texter som tillhandahåller fler frågor snarare än färdigformulerade svar (Myerson et al., 2007; Owen, 2017; Shlasko, 2005). Vidare efterfrågar queer forskning ett bredare spektrum av innehåll inom naturvetenskap och biologi (Ah-King, 2013, 2018; Barad, 2011; Cipolla et al., 2017; Gunckel, 2009; Taylor & Blaise, 2017). Owen (2017) har lyft fram exempel på alternativa formuleringar från en amerikansk sexualundervisningsbok (se Silverberg, 2015) som inkluderar flytande kön, och föreslår att sexualundervisning omformuleras så att den inte förlitar sig på identitetskategorier.

När det gäller sexualundervisning i relation till funktionsnormer har tidigare forskningen inte visat särskilt stort intresse även om sexualitet och funktionshinder debatterades i Sverige under 1970-talet vilket bland annat resulterade i ett handledningsmaterial (från 1977) för samlevnadsundervisning med inriktning mot funktionshinder (Centerwall et al., 2005). Ett sätt att utmana idéer om en obligatorisk funktionsduglighet är annars cripteori (McRuer, 2010). Ett criperspektiv användes i en studie av amerikanska läroböcker (Sleeter & Grant, 2017). Där fann man att funktionshinder till stor del ignoreras. En förklaring kan vara att personer med funktionsvariation kan uppfattas som asexuella, eller avsexualiserade, såsom Lukkerz (2023) visar i en svensk avhandling. Tidigare studier av svenska biologiböcker ur ett criperspektiv saknas, men Löfgren-Mårtenson (Löfgren-Mårtenson, 2012, 2013) utgår från ett criperspektiv i sin intervjustudie av ungdomar med intellektuella funktionsvariationer om deras upplevelser av sex- och samlevnadsundervisning. I en annan studie har Bahner (2018) intervjuat rörelsehindrade ungdomar om deras erfarenheter av sex- och samlevnadsundervisning. De uppgav bland annat att internet bidrog både som informationskälla och med nätgemenskaper. Eleverna uttryckte även behov av att få prata om personliga upplevelser i klassrummet, något som kräver att lärarna lär sig om undervisningsprocesser som fångar olika frågor var de än uppstår.

Tystnader: asexualitet och intersex

Asexualitet är ett viktigt perspektiv i forskning för social rättvisa och en vidgad syn på sexualitet (Gupta, 2017; Kim, 2011; Mollet, 2020). Även om asexualitet har fått allt större uppmärksamhet i akademisk forskning och litteratur under de senaste två decennierna finns behov att öka medvetenheten, särskilt i utbildnings- och hälsovårdsmiljöer (Gressgård,

2015; Hille, 2023; Van Houdenhove et al., 2015). Svenska studier om asexualitet i sexualundervisningsinnehåll saknas helt.

Krav har vuxit fram på att intersexvariationer måste inkluderas i sexualundervisningen (Jones & Jacombs, 2021) och forskning visar att undervisning om intersex är begränsad (Brömdal et al., 2021; Keating & Lehtonen, 2022). Osynlighet och tystande av intersex medför enligt Jones och Jacombs (2021) att könsegenskaper och puberteten i sexualundervisning är bristfälliga både på vetenskapliga och sociala grunder. Tystnader kring intersex och den biologiska verkligheten med överlappande kvinnliga och manliga kroppsliga egenskaper har även visats i en amerikansk läroboksstudie (Myerson et al., 2007). I en intervjustudie från Sverige och Storbritannien med intersex-ungdomar berättar de om sina upplevelser från undervisning (Lundberg et al., 2021). Studien visade att fakta om intersex i sexualundervisningen kan göra variationer av kön begripliga, samt bidra till att förändra samhällets uppfattningar om binärt kön och könsvariationer (se även Vilorio & Nieto, 2020).

Njutning, pornografi och samtycke: nyare ämnen inom sexualundervisning och forskning

Ett annat sexualundervisningsinnehåll som forskare undersökt är njutning. Det har handlat om att balansera ett så kallat risk-perspektiv, med fokuserat på oönskade graviditeter och könssjukdomar, och i stället lyfta fram sexpositivt innehåll och belysa olika normer kring njutning (Allen, 2012; Allen & Carmody, 2012; Allen, Rasmussen, & Quinlivan, 2014; Cameron-Lewis, 2016; Lamb, 2013; Sundaram & Sauntson, 2016a; Svendsen, 2012; Wood et al., 2019). Antaganden om att alla upplever sexuell njutning, med andra ord obligatorisk sexualitet, (Emens, 2014; Gupta, 2015), utmanas av asexualitet. Det finns asexuella som inte känner behov av sex och utmanar därmed ”det utbredda antagandet att sexualitet är en nödvändig del av mänsklig blomstring” (Gupta, 2017, s. 991, egen översättning). Forskning från svenska klassrum har också visat att en del elever kan känna sig obekväma med undervisning inriktad på njutning (Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2022).

Pornografi ingår sällan i sexualundervisningen. I en översikt av sexualundervisningen i 25 länder i Europa och Centralasien nämns pornografi endast i två länder, i Sverige och Storbritannien (Ketting & Ivanova, 2018). I Sverige ser lärare ämnet som viktigt men svårt. Komplexiteten och utmaningar vid undervisning om pornografi, särskilt

i form av klassrumsdiskussioner, har också lyfts fram (Goldstein, 2020; Planting-Bergloo & Arvola Orlander, 2022). Till exempel kan flickor uppleva att de i klassrum positioneras som maktlösa av pojkar, genom sexistiska skämt (Lamb & Randazzo, 2016).

Det finns också forskning som visat positiva uppfattningar av pornografi, som kontrasterar synen på pornografi som enbart negativ och riskabel. I två intervjustudier, från Sverige och Kanada, menade ungdomar att pornografi kunde vara ett sätt att lära sig mer om sexuella aktiviteter (Goldstein, 2020; Unis, 2020). De svenska ungdomarna uttryckte behov av att få diskutera pornografi och internet i sexualundervisningen (Unis, 2020), och de kanadensiska ungdomarna såg inslag av smågruppsdiskussioner som en väg till öppnare undervisningssätt (Goldstein, 2020). Likaså har forskning från skolor i Nederländerna visat att ungdomars användning av internet snarare bör betraktas som "äventyr" än "riskbeteende", och att sådana aktiviteter också kan stärka deras agens (Naezer, 2018; Naezer et al., 2017; Naezer & van Oosterhout, 2021). Pornografi kan också vara stärkande för ungdomar hävdar Bahner (2018) och hänvisar till dokumentären "Yes, We Fuck!"⁶ som en möjlighet att se funktionsvarierade som sexuella och åtrådade personer.

Ett av skälen till att pornografi numera ingår i den svenska läroplanen (Skolverket, 2022) är strävan efter att stärka ett jämställt samhälle, visar Lukkerz (2023) i sin avhandling där han undersökt förarbetena till läroplanen 2022. Personal som intervjuats om sexualundervisning i Sverige efterlyser också fler verktyg för att främja ett jämställt klassrumsklimat (Mattebo et al., 2014). Svensk sexualundervisning behöver därför utvecklas för att kunna möta och hantera motstridiga budskap som förmedlas via pornografi och medier (Mattebo et al., 2016).

Forskningen om hur samtycke konstrueras i svensk undervisning är relativt ny. En förklaring är att endast ett och ett halvt år har förflutit sedan den nya läroplan trädde i kraft med nya formuleringar av ämnesområdet Sexualitet, samtycke och relationer (Skolverket, 2022), som sätter samtycke i fokus. Det saknas dock konkreta förslag i förarbetena inför den nya läroplanen 2022 om hur samtycke ska tas upp i undervisningen (Lukkerz, 2023). I en annan svensk studie har sexualbrottsförebyggande litteratur för barn analyserats (Bergström et al., 2022). Resultaten visade att det förebyggande arbetet görs till en gemensam fråga för såväl barn som vuxna, där barn ses som kompetenta

⁶ "Yes, We Fuck!" är en spansk dokumentärfilm från 2015 regisserad av Antonio Centeno och Raúl de la Morena. Källa https://en.wikipedia.org/wiki/Yes,_We_Fuck!

att känna efter och agera utifrån egna och andras kroppsliga integritetsgränser.

Tidigare forskning har också visat att det finns spänningar kring samtycke. Därför bör samtycke i undervisning inte reduceras till okomplicerat gränssättande eller enkla slagord som ”nej betyder nej” (Richmond et al., 2023). Sexuellt samtycke är betydligt mer komplext och kan placeras in på ett spektrum hävdar Linander et al. (2020). De har visat att samtycke uttrycks olika beroende på kontext samt kan förändras under den sexuella situationen. Eftersom stereotypa förväntningar på kvinnlig och manlig sexualitet kan göra det svårt att kommunicera samtycke behöver sådana utmanas. Det saknas ”ett utvecklat, nyanserat och självklart språk” (Gunnarsson, 2020, s. 13) för att prata om gråzoner i form av samtycke till sex som inte känns bra eller att inte lyssna in signaler för nej. Vidare efterlyser Linander et al. (2020) metoder för att öva på kommunikation kring samtycke.

Mångkultur och rasifiering: underbeforskade ämnen

Skolor i Sverige och i andra delar av världen består idag av en ökad andel elever med olika kulturella, etniska och religiösa bakgrunder, (Lamb & Randazzo, 2016; Lundström & Hübinette, 2022; Simovska et al., 2018). I sexualundervisning är den dominerande kulturens värderingar inbäddade och riskerar att reproducera sexistiska och rasistiska antaganden (Cense, 2019; Massicotte, 2022; Svendsen, 2014, 2017). Forskning om sexualundervisning i multikulturella klassrum och utifrån kritisk rasteori behövs därför, och har varit vanligare i utländsk forskning (Asher, 2007; Deckman et al., 2018; Mulholland, 2021; Quinlivan, 2017; Sleeter & Grant, 2017). Det har också varit vanligare i utländsk forskning att problematisera en sekulär syn på fri sexualitet som utgångspunkt i sexualundervisning, och att undersöka hur religiösa kopplingar till människan sexualliv kan inkluderas (Allen & Rasmussen, 2016; Allen, Rasmussen, Quinlivan, et al., 2014; Rasmussen, 2010, 2015).

När det gäller sexualundervisning har Sverige kommit att representera en progressiv, sexpositiv, rättighetsbaserad, och sekulär strategi, tillsammans med Kanada, Nederländerna, Storbritannien och Norden länder (Jones et al., 2019; Nordberg, 2020; Roodsaz, 2018; Zimmerman, 2015). Liberal sexualpolitik och jämställdhet har blivit en viktig del av Nordens nationalism och en form av ”varumärke som skiljer dem från

resten av världen” (Svendsen, 2017, s. 137). Tidigare forskning från både Norge och Finland visar hur läroböcker konstruerar en ”nationell tillhörighet” till det dominerande samhället präglad av öppenhet kring sexualitet och homosexualitet (Honkasalo, 2018; Røthing, 2017; Røthing & Svendsen, 2011). I läroböckerna skapas på samma gång ett avstånd mellan inhemska värderingar och ”andras” kulturer. Detta är i likhet med studier från klassrumsobservationer i svenska gymnasieskolor där det visat sig att spänningar kan uppstå mellan ”svenskhet” och ”annanhet” (Bredström et al., 2018). Även vid normkritisk undervisning då lärarna försöker koppla bort sexuella värderingar från specifika kulturer så uttrycks i normerna trots det en etnisk synvinkel, vare sig den är västerländsk, europeisk eller svensk (Bengtsson & Bolander, 2020).

I pluralistiska samhällen kan ännu fler spänningar uppstå mellan olika värderingar (Ceder et al., 2021). Undervisningen kring kontroversiella frågor, såsom en del samlevnadsfrågor, ställer höga krav på lärares förmåga och behöver stärkas (Larsson, 2019). För att undvika att privilegiera en grupp framför en annan måste skillnader införlivas genom att ta med olika sexuella kulturer och normer i undervisningen (Cense, 2019; Ollis et al., 2022). Själva ordet ”kultur” kan dock vara problematiskt att använda oreflekterat. I det mångkulturella klassrummet kan exempelvis en inhemsk elev komma från en starkt religiös familj, medan en invandrad elev kan komma från en modern sekulär familj (Simovska et al., 2018). Kultur bör därmed ses som något flytande som kan förändras över tid och beroende på plats. För att ge unga människor ett bredare spektrum av mångfald och val att identifiera sig med behöver sexualundervisningen utvecklas (Cense, 2019).

Didaktiska möjligheter att utveckla sexualundervisning: oväntade inslag och antiförtryckande undervisning

Värdet av oväntade inslag i klassrumsundervisningen lyfts fram inom internationell didaktisk forskning. I *The Beautiful Risk of Education* (2016) menar Biesta att det oväntade och en undervisning värd sitt namn även innebär risk. Värdet av sådan risk och av att välkomna ögonblick av osäkerhet i klassrummet betonas även av Watson (2017). Inslag av det oväntade har studerats inom olika ämnen, till exempel vid undervisning i matematik (Foster, 2015; Mason, 2015; Rowland & Zazkis, 2013), kemi (Roth et al., 2001), och biologi (Jungwirth & Dreyfus, 1974) samt sex och samlevnad (Ashcraft, 2012). Beroende på

hur det oväntade tas emot och hanteras av lärare kan kreativ undervisning och elevengagemang skapas (Beghetto, 2009; Högberg, 2017). Fler studier har efterlysts av Orlander (2011) om hur lärare kan välkomna det oväntade i klassrummet. Det behövs mer forskning om känslan hos lärare av "att inte veta" hävdar Ollis et al. (2022), som visat att välkomnandet av elevers bidrag kan utveckla sexualundervisning. Mer forskning om hur kommunikationsmönstren ser ut i klassrummet efterlyses av Rocksén (2018) som genomfört observationer av biologiundervisning i årskurs 9 i Sverige.

För att lärare ska kunna hantera undervisning som främjar mänskliga rättigheter och motverkar diskriminering har Kumashiro (Kumashiro, 2002; 2000; 2015) formulerat fyra anti-förtryckande strategier. Den första strategin är *undervisning för "den andre"* och innebär att skolan ska omfamna och bekräfta mångfald (Kumashiro, 2000). Här ingår undervisning som utmanar maktförhållanden i form av sexism, heteronormen och rasism. Strategin framhåller också samskapande med eleverna genom att ta in deras kunskaper, erfarenheter och vardag. Den andra strategin *undervisning om "den andre"* innebär inkludering av innehåll genom ökad synlighet och representation av till exempel trans, queer och funktionsvariationer. Normerna förblir dock orörda i de två första strategierna och därför är den tredje strategin viktig, *undervisning som är kritisk mot privilegiering och marginalisering*. Här ingår undervisning om normer som samhällliga konstruktioner samt kritik och förändring av hegemoniska strukturer, förtryck och sociala orättvisor. Strategin medför *unlearning* (Kumashiro, 2000; 2002) genom att dekonstruera tidigare kunskap, såsom att heterosexualitet skulle vara det enda naturliga. Medvetenhet från den tredje strategin behöver enligt Kumashiro (2000) i sin tur leda till handling, vilket den fjärde strategin syftar till genom *undervisning som förändrar elever och samhälle*.

I klassrummet behövs också insikt om att det inte är enbart vad som sägs som har betydelse, utan även det utsagda. Det innebär också att arbeta med att ändra talet och språkbruket (Kumashiro, 2000) för att förändra innebörder. Eftersom kritiskt tänkande inkluderar att försöka se bortom det som sägs och se det osagda och otänkbara, är det viktigt att lärare inte undviker att ge sig in i det okända vilket kan upplevas som obekvämt (Kumashiro, 2000; 2002). En utmaning för läraren är att inte veta vad eleven lär sig eller hur eleven kommer att bli berörd. Vid förändring involveras även osäkerhet och elever kan bli upprörda och hamna i tillstånd av "kris". Här finns också forskning som visat att undvikande av obehag kan utgöra ett hinder för inkludering av ökad mångfald i

undervisningen (Johannessen & Røthing, 2022). Tvärtom visas också att obehag kan bidra till kritiska reflektioner, inkluderande undervisning, och utgöra en resurs för transformation (Røthing, 2019).

Sammanfattning: ny forskning behövs

Slutligen vill jag peka på några kunskapsluckor i forskningen som jag anser är relevanta för min avhandling. I spåren av politiska och juridiska förändringar gällande genusfrågor, sexualitet, pluralitet och maktförhållanden efterlyses ny forskning inom sexualundervisning (Sundaram & Sauntson, 2016b). Forskning som speglar nutida pluralitet och mångfald behövs inte minst i Sverige som förändrats till att bli ett av världens mest mångkulturella länder (Lundström & Hübinette, 2022). När fler olika värderingar ska rymmas och behandlas i klassrummet behövs också mer forskning om hur kontroversiella ämnen kan hanteras i sexualundervisningen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Larsson, 2019; Skolinspektionen, 2022). I Sverige behövs också forskning om sexualundervisningsinnehåll ur criperspektiv (Bahner, 2018), till exempel saknas studier av hur funktionsvariation representeras och konstrueras i svenska biologiböcker. Likaså behöver kunskapsluckor fyllas om unga transpersoners upplevelser av svensk sexualundervisning. Det saknas också svenska studier om intersex samt asexualitet i sexualundervisningsinnehåll. Efter den förnyade samtyckeslagen behövs även forskning om hur samtycke tas upp i undervisningen, och metoder för att öva på samtycke (Linander et al., 2020).

Mer klassrumsforskning behövs i sexualundervisning, bland annat för att utveckla didaktiska metoder för interaktiv undervisning som är anpassad efter elevers behov och intressen (Osbeck et al., 2018; Unis, 2020). Sexualundervisningen behöver utvecklas genom att lärare i högre grad lyssnar till eleverna och lär sig tillsammans med dem (Ollis et al., 2022). Orlander (2011) efterlyser fler olika representationer av människokroppen samt genus i biologiundervisning och föreslår även studier om hur lärare kan välkomna det oväntade i klassrummet. Det behövs forskning som djupare studerar hur klassrumssamtal utvecklas i korta avsnitt, där och då samt longitudinellt över tid (Osbeck et al., 2018). Här är det viktigt att undersöka hur kommunikativa mönster byggs upp över flera lektioner för att hjälpa lärare att balansera vad och vem som inkluderas i klassrumssamtalet.

Teoretiska utgångspunkter

I den här avhandlingen utgår jag från olika teorier för att undersöka undervisning kring kroppar och sexualiteter. I likhet med Lykke (2009) betraktar jag ”teorier och metodologier som moment i tid och rum – inte som universellt giltiga storheter” (s. 14). Min syn på forskning kan också beskrivas med hjälp av Barads (2007) och Haraways (1991) tankar om att forskaren alltid påverkar seendet av forskningsfenomenet. I likhet med dem ifrågasätter jag därför anspråk på total objektivitet. Forskning är alltid situerad; den är genomförd av någon och utgår alltid från en viss utgångspunkt (Gannon & Davies, 2012).

De olika teorierna i avhandlingen har beröringspunkter med varandra och överlappar ibland. Gemensamt är att de uppmärksammar ”den andra” (se Biesta, 2016; Kumashiro, 2000) och utmanar maktförhållanden i syfte att åstadkomma social rättvisa. Först redovisas min utgångspunkt i feministiska teorier och hur jag utifrån dem kan förstå kroppar och sexualiteter. Därefter redovisas mina didaktiska perspektiv på undervisning. Kapitlet avslutas med en beskrivning av teoretiska begrepp för förändring som fått betydelse i min avhandling.

Feministiska teorier

Frågor om makt och rättvisa med avseende på exempelvis kön, ras och sexualitet belyses genom olika feministiska teorier (Frost & Elichaoff, 2014; Lykke, 2009). Gemensamt för teorierna är att de ifrågasätter maktstrukturer bakom normer som privilegierar vissa grupper på bekostnad av andra, vilka därmed diskrimineras och marginaliseras. Flera feministiska teoretiker har sina rötter i naturvetenskap och har med utgångspunkt därifrån bidragit till betydelsefull kritik av maktförhållanden i tidigare kunskapskonstruktion inom naturvetenskap (se Barad, 2007; Haraway, 1991; Harding, 1986). Relevant för mitt forskningsområde utbildningsvetenskap är också hur makt är sammanvävt med kunskap (Foucault, 1977), eller som Butler har formulerat det: ”[i] slutändan går det inte att skilja kunskap och makt åt, utan de arbetar tillsammans för att skapa en rad subtila och uttryckliga kriterier för tänkande om världen” (2006, s. 213).

Inom feministiska teoribildningar har underkuvade gruppers villkor och kunskaper lyfts fram och lett till utveckling av exempelvis feministisk empirism, ståndpunktsteori, postmodernism, queer och kritiska

rasteorier (Hesse-Biber, 2012). Feministisk empirism syftar till att avslöja fördomar genom att undersöka vilka som representeras och vilka som utelämnas (Harding, 2012; Harding, 1986). Här kritiseras också de sätt inom traditionell vetenskap som gjort mannen till norm (Lykke, 2009). Genom att erkänna att all kunskap är socialt lokaliserad syftar feministisk ståndpunktsteori till bättre vetenskap (Harding, 2012). Ståndpunktsteori tar utgångspunkt i vardagen samt vems kunskap och frågor som räknas. Hartsock (1983) hävdar att forskares egna erfarenheter av förtryck kan utgöra en bättre ståndpunkt med starkare objektivitet, samt att forskning som strävar mot demokrati och rättvisa är mindre partisk. Även utan egen erfarenhet av varje specifikt förtryck kan forskning göras underifrån, genom en strävan att utgå från en undertryckt position för att förstå ett fenomen. Forskning utifrån en ståndpunkt undviker illusionen av att se från alla håll och ifrån ingenstans, det så kallade "guds-tricket" (Haraway, 1991, s. 191) som använts i vetenskapliga anspråk på objektivitet. Kritiska teorier kan också utmana och dekonstruera underliggande föreställningar. Queer kritik, till exempel, avslöjar heternormativa antaganden och föreslår alternativa öppnare formuleringar, och cripteori utmanar föreställningar om funktionsvariationer och funktionsnormer (Bromseth et al., 2009; Kafer, 2013; Long, 2018; McRuer, 2005; Sandahl, 2003). Feministiska och kritiska teorier hjälper mig att synliggöra normer gällande människors olika identiteter eller positioner utifrån kropp och sexualitet.

För att utmana underliggande och förtryckande antaganden om hur kön görs, eller konstrueras, utgår jag från Butlers (2011) perspektiv på genus. Butler förstår både kroppen och det sociala könet som konstruktioner. Genom att luckra upp gränsen mellan kön och genus menar Butler att vi kan undvika biologism, och samtidigt acceptera kön som en kategori som existerar oberoende av genus (Butler, 2002). Biologism, eller biologisk determinism, utgör enligt Lykke (2009) en konstruerad förbindelse från biologi direkt över till sociala, kulturella och psykologiska delar av identitet. Biologistiska argument har använts i maktsyfte genom att legitimera förtryck utifrån kön, ras, klass och sexualitet (Lykke, 2009). Dikotomier i form av motsatspar inom biologism begränsar också uppfattningar om världen, såsom kvinna—man, passiv—aktiv och natur—kultur (se De Beauvoir, 2002). Därför ser jag inte på natur och kultur som motsatta eller åtskilda, i stället förstår jag kön, liksom olika slags kroppar och sexualiteter, som konstruktioner. De är alltså inte av naturen givna, neutrala eller objektiva fenomen.

Kroppar och sexualiteter

Teorier rörande intersex, trans, crip, sårbarhet och monstrositet betraktar jag som nycklar till hur innehållet i undervisningen kan förstås utifrån en större mångfald av kroppar och sexualiteter. Binära antaganden om kön, där kvinnor och män ses som varandras motsatser utmanas genom intersex och transteori (Vicente, 2021; Viloría & Nieto, 2020). Intersex är ett paraplybegrepp för mer än 40 könsvariationer som utgörs av olika kombinationer av kromosomer, inre och yttre könsorgan (Brömdal et al., 2017). Man och kvinna utgör endast två arrangemang av en rad egenskaper där intersex synliggör fler variationer (Pasley, 2020). Transteori synliggör diskriminering och osynliggörande av kroppar som uppfattas som icke-binära. Transkroppar öppnar därmed upp för föreställningar om kön bortom kategorierna kvinna/man. En mer utvidgad syn på kroppar förordas av Elliot (2010) och Sullivan (2013) som jag sammanfattar som "etiken om den (o)gjorda andra". Den innebär att de som är i linje med rådande normer måste omfamna sidor som kan verka obegripliga eller rentav monstrosa, både hos andra och inom sig själva. Genom att öppna upp för fler sådana sidor, som annars tillskrivs "andra", kan en tudelning mellan "vi" och "dem" upplösas. För detta krävs en öppenhet för oväntade sätt att vara människa och att erkänna sin sårbarhet. Målet är samma grad av bekväma liv för alla, som exempelvis de flesta icke-transpersoner redan har (Elliot, 2010).

Cripteori som utmanar normer om funktionsvariationer och föreställningar om obligatorisk funktionsduglighet, "compulsory ableness" (Johnson & McRuer, 2014; McRuer, 2010; Sandahl, 2003), har också beröringspunkter med sårbarhet och monstrositet. Avsaknad av kroppar med normbrytande funktioner kan förklaras genom undvikande (avoidance) av annorlunda kroppsliga uppenbarelser som rent av kan upplevas som monstrosa (Shildrick, 2002; Stryker, 1994). Den funktionshindre kroppen vägras därmed erkännande i termer av sexuell subjektivitet genom tystnad (Shildrick, 2009). Kroppar är dock tillfälliga och alltid i övergång eftersom alla kan drabbas av trauma och sjukdom under livet. Bahner (2018) hävdar att criperspektiv utmanar hegemoniska ideal om sexualitet och kroppsliga normer så att även andra sexualiteter och kroppar gynnas.

För att förstå kroppar och sexualiteter utifrån rasialiserade maktrelationer (se Laanemets et al., 2013) utgår jag från kritiska vithetsteorier. De synliggör och utmanar hur en omarkerad vit norm konstrueras som överordnad (Gillborn, 2013; Lykke, 2009). Det finns en "ny rasism" eller "rasifierande struktur" i vilken ord som ras eller vithet

undviks i amerikansk kontext (Bonilla-Silva, 2015b, s. 1362). På samma sätt undviks ord som innehåller "ras" även i Sverige, och i stället används begrepp som etnicitet och kultur (Lundström & Hübinette, 2022). Färgblindhet är ett begrepp som i linje med Ahmed (2010) beskriver hur vithet som erfarenhetskategori blir osynlig då den upplevs.

Historisk vit dominans och vita privilegier verkar enligt Ahmed (2007; 2010; 2017) i bakgrunden, under ytan. Genom att benämna vithet synliggörs den från att ha varit obemärkt (Frankenberg, 1993). Det innebär dock inte att vithet är något nåbart objekt utan beskriver snarare vad som är tillgängligt, finns inom räckhåll. Enligt Ahmed är vithet ett "delat attribut" (Ahmed, 2007, s. 154) som skapar en känsla av tillhörighet till det som redan finns och tas för givet. "[D]et är som att stiga ner i ett hav av vithet" (Ahmed, 2010, s. 58) där icke-vita kroppar osynliggörs, samtidigt som de blir extremt synliga när de avviker och "står ut" (2010, s. 60). Vithet påverkar alltså hur kroppar tar upp utrymme och orienterar dessa i specifika riktningar i relation till det som redan finns på plats och är välbekant, nära här, respektive främmande, där långt borta. Att lokalisera vithet i färgblind undervisning är en utmaning, men Ahmed menar att vithet utgör "det frånvarande centrum kring vilket andra enbart framträder som avvikare" (2010, s. 58).

I likhet med ras, vithet och kön kan även sexualitet ses som flytande och föränderligt (Butler, 2009; Milles et al., 2018; Ventriglio & Bhugra, 2019). Inom feministisk teori betraktas generellt inte sexualitet som en inneboende drift, den är kulturell (MacKinnon, 1997). Foucault (1990a) betonar att sexualitet har en historia vilket gör att den inte längre kan förstås i enbart biologiska termer. Han menar att åtrå och begär konstitueras genom historiska specifika praktiker som ständigt producerar nya sexualiteter beroende på plats och tid. Sexualitet är relationellt och formas av samhället, och är sammanflätad med maktkonstruktioner (Foucault, 1992). Rubin (1984) beskriver sexualitet som en mänsklig kulturell produkt där den är indelad efter sexuella värdehierarkier som spänner från sådant som bedöms som god eller bra sex över till tystnader och tabun.

Identitetskategorier är användbara verktyg för analys av undervisningsinnehåll om kroppar och sexualiteter, men kritik har också riktats mot identitetsbegreppet för att vara begränsande (Butler, 1992). För att utmana identitetskategorier använder jag därför queerteori (Sullivan, 2003). Inom queerteori ses kön, genus och sexualitet som performativt och utmanar föreställningar om heterosexualitet som samhällets naturliga ordning (Ambjörnsson, 2018; Sullivan, 2003).

Foucault (1990a) har visat hur sexuella aktiviteter, som historiskt sett betraktades som handlingar, senare kom att uppfattas som sexuella identiteter. Kategoriseringar av människor, särskilt utifrån föreställningar om identiteter som fasta, kan vara missvisande, uteslutande och förtryckande (Ahmed, 2000). Därför betonar Johnson (2012) vikten av att forskare medvetet reflekterar både över vilka kategoriseringar de använder och över hens egen position. I stället för begreppet identitet föredrar jag därför begreppet position (de Laetis, 2000) som är kontextberoende och föränderligt över tid.

Didaktiska perspektiv på undervisning

Didaktiska teorier handlar om utbildning och undervisningspraktik. Inom didaktik samlas kunskap om lärares val utifrån de didaktiska frågorna varför, vad, hur, när och för vem (Wickman et al., 2018). Dessa frågor bidrar till att tydliggöra *varför* eleverna ska lära sig ett visst område, specificera *vad* inom området som en viss målgrupp ska lära sig, *hur* undervisningen ska organiseras, *när* den ska ske samt *vem* eller *vilka* undervisningen ska anpassas för (jämför Dahlström et al., 2021).

Undervisning syftar enligt Biesta (2016) till ökad jämlikhet genom att frigöra och förändra. Det är också en fråga om demokrati genom att undervisning är något som kommer utifrån och öppnar för engagemang med de "andra" (Biesta, 2016, s. 3). Den didaktiska frågan *varför* kopplar jag därför till förändring för ökad social rättvisa, särskilt med avseende på marginaliserade och utsatta grupper. *Vad* elever ska lära sig i sexualundervisning kommer därmed att handla om ett utvidgat innehåll med en större mångfald av olika kroppar och sexualiteter. I delstudie 1 och 2 har jag ett särskilt fokus på vad som syns och inte syns i sexualundervisning. Social rättvisa kopplar jag i avhandlingens tredje delstudie till strategier för anti-förtryckande undervisning (Kumashiro, 2000). *Hur* är i min forskning kopplad till lärares hantering av undervisningen. Här har olika utmaningar i undervisningen kommit att bli centrala i mina analyser av klassrumsobservationer, i delstudie 3 om olika spänningar. Frågan *när* kan kopplas till oväntade inslag i undervisningen, såsom i avhandlingens fjärde delstudie. Frågan för *vem* eller *vilka* kan ses från flera håll. Å ena sidan kan *vem* utgöras av elever i årskurs 8 som utgör målgrupp för den sexualundervisning inom biologi som jag observerat, å andra sidan kan det i vidare bemärkelse gälla alla elever, eller åtminstone så många som möjligt, genom att diskriminerande normer i undervisningen utmanas.

Didaktik handlar också om hur läraren kan bygga upp relationer mellan sig själv, eleverna och innehållet i undervisningen (Wickman et al., 2018). Olika möjligheter till meningsskapande erbjuds beroende på om undervisningen är innehållsorienterad, processororienterad eller relationell, vilket lyfts fram av Eek-Karlsson, Olsson och Gunnarsson (2022). Ett *innehållsorienterat* perspektiv belyser betydelsen av medvetna lärare som har goda kunskaper om innehållet (Eek-Karlsson et al., 2022). I ett *processororienterat* perspektiv organiserar läraren arbetet långsiktigt genom varierade undervisningsinslag och aktiviteter. Ur ett *relationellt* perspektiv betonas betydelsen av en närvarande och trygg lärare som visar handlingsförmåga och intresse för elevernas värld. Den *relationella läraren* (Aspelin, 2017) är öppen för tilltal, får elevernas förtroende genom att lyssna på dem och sätter också gränser.

För att förstå lärares hantering av undervisning i relation till elevernas meningsskapande lutar jag mig mot begreppet *subjektifiering* som i en undervisningskontext innebär att möta ”eleven som subjekt för hens eget liv, inte som föremål för pedagogiska insatser” (Biesta, 2020, s. 87, egen översättning). Elevers subjektifiering möjliggörs genom undervisning som gynnar individers kapacitet och förmågor (Biesta, 2020). Östman (2021) förtydligar vad det handlar om genom begreppet *personformering* och betonar att sådan oftast sker spontant och inte kan planeras i förväg. Däremot kan lärare bli bättre på att tillvarata möjligheter för subjektifiering och personformering eftersom tillfällen faktiskt dyker upp ”oftare än man kan tro” (Östman, 2021, s. 133). Det sker ”när något verkligt står på spel” (Biesta, 2020, s. 98) för eleverna i undervisningen och därför får undervisning som möter elevernas värld betydelse för min forskning. Likaså får avbrott i undervisningen betydelse, enligt Biesta (2020) som hävdar att möten med det verkliga och subjektifiering har en avbrytande kvalitet.

I *The Beautiful Risk of Education* (2016) understryker Biesta att all undervisning värd sitt namn också behöver inrymma *risk*. I likhet med Biesta värdesätter jag sådan undervisning eftersom den hör ihop med kreativitet och bättre kan förbereda elever inför att möta en oviss framtid, till skillnad från undervisning som kännetecknas av att vara förutsägbar, mätbar och riskfri. Även Watson (2017) betonar värdet av risk och ögonblick av osäkerhet i klassrummet. Det jag framför allt tar med mig från Watson (2017) är att lärare behöver omfamna sin sårbarhet, eftersom detta påverkar lärarens förmåga att bemöta och hantera utmaningar. Eftersom utmaningar och händelser i klassrum är ”starkt beroende av enskilda situationer” (Wickman et al. 2018, s. 241) kan undervisning betraktas som lärares konstutövande (May, 1993).

Teoretiska begrepp för förändring

Ett starkt tema inom feministisk forskning är frigörelse som syftar till förändring (Hundleby, 2012), och det samma gäller utbildningsvetenskaplig forskning. Exempel på sådan forskning gäller undervisning i relation till ”andra” marginaliserade som är utanför normen, som exempelvis icke-vita, kvinnor, icke-maskulina män och funktionshindrade (se Biesta, 2016; Kumashiro, 2000). Ett annat exempel gäller spänningar som uppkommer klassrumsundervisningen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Vid spänningar i klassrummet erbjuds dock möjligheter till att utjämna maktförhållanden, när lärare som vill och vågar ta diskussionen samtidigt iscensätter hur demokrati fungerar (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Lärares hantering i stunden av spänningar kring kroppar, sexualiteter och känsliga ämnen i klassrummet betraktar jag därför som en slags balansakter.

För att förstå hur undervisningsinnehåll blir till lutar jag mig även mot begreppet *becomings*, tillblivelser, från filosofen Deleuze som fått betydelse inom bland annat feministiska teorier samt utbildningsvetenskap (se Coleman & Ringrose, 2013). Genom tillblivelser riktas fokus på vad som kan göras eller bli till inom ett visst undervisningssammanhang (jämför med Alldred & Fox, 2017; Bergstedt, 2021). Tillblivelser kan också beskrivas som en produkt av olika sammanlänkningar, *assemblages*, som utgörs av tillfälliga gruppering av relationer som möjliggör förändring (Coleman & Ringrose, 2013; Quinlivan, 2017). Klassrumsundervisning har således många möjliga tillblivelser som också beskrivs som oförutsägbara mellanrum med många möjliga didaktiska utfall (Aspelin & Johansson, 2018). Trösklar, *thresholds* (Jackson, 2013), är ytterligare ett användbart begrepp för sådana mellanrum i undervisningen som utgör öppningar till ny kunskap. Begrepp som *tillblivelser*, *sammanlänkningar*, *mellanrum* och *trösklar* betraktar jag som möjliggörare för oväntade inslag samt oväntade sätt att vara i mina analyser av sexualundervisning.

Becoming is the process of being otherwise when the world is saying, 'this and this alone is what exists and is important!' (Bazzul, 2019, s. 36)

Metod

Syftet med avhandlingsarbetet är att skapa kunskap om möjligheter att utveckla sexualundervisning. Jag undersöker därför möjligheter till ett vidgat innehåll, det vill säga en ökad mångfald av representationer av olika kroppar och sexualiteter samt hur de konstrueras. Vidare undersöker jag hur lärare hanterar olika utmaningar i sexualundervisningen. För att undersöka dessa två frågor har jag konstruerat empiri från två för skolforskningen centrala kontexter: läromedel och klassrum. Sexualundervisning inom biologiämnet är i fokus för de båda studierna. En sammanställning av studierna och avhandlingens fyra delstudier visas i tabell 1.

Tabell 1. Avhandlingens forskningsfrågor, empiri, delstudier och analytiska fokus.

Forskningsfrågor	Empiri	Delstudier	Analytiskt fokus
I. Hur konstrueras olika kroppar och sexualiteter i sexualundervisning inom skolans biologiämne?	Biologi-böcker	1. <i>Diversity in sex and relationship education – limitations and possibilities in Swedish biology textbook.</i>	Hetero-, homo-, bisexualitet, trans, queer, intersex, asexualitet, crip eller funktionsvariation. Synliggörande, tystnader, vidgad eller minskad förståelse.
		2. <i>'Happy Stories' of Swedish Exceptionalism: Reproducing Whiteness in Teaching and Biology Textbooks in Sexuality Education.</i>	Svenskhet, vithet, ras. Kultur, tradition, etnicitet, neutralitet, religion, lagstiftning. Bekant, nära, här, obekant, långt borta, där.
II. Hur hanterar lärare utmanande inslag i sexualundervisningsinnehåll i biologi-klassrummet?	Klassrums-observationer	3. <i>Sexualundervisningens spänningar; balansakter i biologiklassrummet.</i>	Spänningar, avbrott. Tvekan, tystnad, protester, förvåning, upprördhet.
		4. <i>Det oväntade i sexualundervisning</i>	Tillblivelser, intensitet, sammanlänkningar, glöd.

I det här kapitlet redogör jag för bakomliggande processer vid val av studier, urval, empiri och analys, först gällande läroboksstudien och sedan klassrumsstudien. Kapitlet avslutas med en redogörelse för de

etiska överväganden och reflektioner jag gjort under mitt avhandlingsarbete, framför allt i relation till klassrumsstudien.

Avgränsningar och urval

I en första avgränsning valde jag att studera sexualundervisning inom skolans biologiämne. Motivet för det var att merparten av skolans sexualundervisning traditionellt genomförs inom biologi (Skolinspektionen, 2018; Wallin et al., 2012). Även om den senaste läroplanen lyfter fram alla skolämnens ansvar för sexualundervisning, är det inom biologiämnet som betydande kunskapsområden om människans pubertet, reproduktion, sexualitet, identitet, relationer, kärlek, ansvar, samtycke, ömsesidighet, sexuellt överförbara sjukdomar och preventivmedel ingår (Skolverket, 2022). Ytterligare en avgränsning är mitt fokus på årskurserna 7–9, detta eftersom en stor del av eleverna då befinner sig i puberteten. I läroplanen betonas dock att sexualundervisning ska ske återkommande under elevernas hela skolgång (Skolverket, 2022). Trots detta genomförs sexualundervisningen av tradition ofta under grundskolans senare årskurser (Skolinspektionen, 2018).

För att undersöka hur olika kroppar och sexualiteter konstrueras i sexualundervisningsinnehåll valde jag först att skapa empiri från källor som fanns nära till hands i form av biologiböcker för årskurs 7–9. Ett motiv var att det oftast åtminstone finns en biologibok tillgänglig för elever, oavsett om de i övrigt får omfattande eller begränsad sexualundervisning (se Hemansson Adler i Wallin et al., 2012). Ett annat motiv var att läroböcker påverkar lärares planering av undervisning och därför är viktiga att analysera (Gerouki, 2008). Läroböcker erbjuder särskilda tolkningar av läroplanen (Røthing & Svendsen, 2011) och fungerar med andra ord som ”förmedlare av den dolda läroplanen” (Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012, s. 311). Vidare uppfattas representationer i läroböcker som naturliga och korrekta och riskerar att begränsa elevers idéer om alternativa sätt att vara och leva (Sleeter & Grant, 2017). För att utveckla sexualundervisningsinnehåll måste läroböcker analyseras kritiskt för att synliggöra oavsiktliga antaganden och möjliggöra förändring (Macgillivray & Jennings, 2008).

För att belysa sexualundervisning från flera håll valde jag även att genomföra klassrumsobservationer. Genom observationer gavs möjlighet att undersöka hur undervisningsinnehåll blev till i

klassrumssamtalen (Osbeck et al., 2018). Klassrumsobservationer ger också möjlighet att kunna utmana hur undervisning görs (Hesse-Biber, 2012). Empirin skapades från mina fältanteckningar och ljudinspelningar av lärares samtal med sina klasser. Här valde jag att ha fokus på lärarna, särskilt hur de hanterade utmaningar i sexualundervisningen, exempelvis i form av elevkommentarer.

Insamling av empiri

Här beskrivs hur empirin från de båda studiernas skapades. Läroboksstudien och klassrumsstudien innebar olika utmaningar. Utmaningar kring läroboksstudien utgjordes av att hitta de mest relevanta böckerna. Klassrumsstudiens främsta utmaningar utgjordes av etiska frågor, covid-19-reskriktioner, samt av att klassrumssamtal sällan följer en förutsägbar struktur.

Läroboksstudien

I avhandlingens första studie analyserade jag hur olika kroppar och sexualiteter konstrueras i sex- och samlevnadskapitlen⁷ i biologiböcker för årskurs 7–9. Jag strävade efter att hitta så många svenska biologiböcker som möjligt. Efter att jag kontrollerat läroboksförlag, bokhandlar på internet, universitetsbibliotek, samt konsulterat erfarna lärare, hade jag sju olika läroböcker för årskurs 7-9. Jag gjorde en första läsning av sex- och samlevnadskapitlen i de senaste utgåvorna. Två av böckerna valde jag att inte ha med i studien. Spektrum Biologi Light (2013b) valdes bort på grund av att den hade nästan samma innehåll som den mer omfattande Spektrum Biologi. Den andra boken som jag uteslöt var Titano Biologi (2015), eftersom den hade liknande text som Makro Biologi från samma förlag. De två böckerna uteslöts för att undvika dataduplicering. Av samma skäl uteslöts de e-böcker som fanns tillgängliga vid starten av analysen (hösten 2018) då de till största delen liknade de tryckta versionerna.

Det slutliga urvalet bestod av de senaste utgåvorna av fem biologiböcker för årskurs 7–9 från fem olika förlag: Biologi Direkt (2012), Puls Biologi (2011), Makro Biologi (2010), Spektrum Biologi (2013a) samt Capensis Biologi Del 2 (2018), se även tabell 2.

⁷ Sex och samlevnad var ämnesområdets namn då böckerna publicerades.

Tabell 2. Lista över biologiböckerna som valdes ut till analys.

Lärobok	Fullständig titel	Författare	Förlag	År upplaga (tryckning)	Antal analyserade sidor (totalt sidantal)
Direkt	<i>Biologi Direkt</i>	Kukka, J. & Sundberg, C.J.	Sanoma utbildning	2012 2 (5)	36 sidor (412)
Puls	<i>Biologi: för grundskolans år 7-9</i>	Andréasson, B.	Natur & kultur	2011 4 (4)	24 (384)
Makro	<i>Biologi</i>	Henriksson, A.	Gleerups	2010 1 (7)	24 (400)
Spektrum	<i>Biologi Grundbok</i>	Fabricius, S., Holm, F. & Nystrand, A.	Liber	2013 4	30 (444)
Capensis	<i>Biologi 7-9 Del 2 (av 3) Kropp och hälsa</i>	Martens, I. & Theng, L.	Capensis förlag AB	2018 1	26 (452)

Fyra av böckerna framstod som etablerade i skolor genom att de fanns i flera upplagor och tryckningar från de senaste åren. En bok var ny, Capensis, och därför såg jag den som ett intressant tillskott till de fyra tidigare vanliga böckerna. Mina sökningar efter "biologi 7-9" i onlinebutiker, samt i kategorierna "mest sålda" eller "mest populära", resulterade i Puls och Makro. Jag kontaktade också förlagen om antalet försäljningar och de hade alla en policy att inte tillhandahålla denna typ av information, i likhet med bokförlag i tidigare studier (Stelzl et al., 2018; Vesterinen et al., 2013; Wilmot & Naidoo, 2014). I vardera bok utgjorde området sex och samlevnad ett kapitel. Totalt analyserade jag 140 sidor. För detaljer se tabell 2.

Klassrumsstudien

I avhandlingens andra studie genomförde jag observationer för att skapa aktuell kunskap om hur sexualundervisning blir till i klassrummet. Observationerna utfördes hos tre olika lärare under deras

sexualundervisning i årskurs 8, totalt i fyra olika klasser. För att nå ut till lärare använde jag personliga kontakter och mina kollegors nätverk. Via e-post skickade jag en förfrågan till drygt trettio lärare och skolledare på olika skolor om att låta mig som forskare följa undervisningen. Dessa ombads att i sin tur vidarebefordra förfrågan till fler lärare, så kallat snöbolls- eller kedjeurval (Bryman & Nilsson, 2018). Totalt var sju lärare positiva till att öppna sina klassrum för observationer. Jag gjorde ett bekvämlighetsurval (Bryman & Nilsson, 2018) och valde tre lärare i två olika delar av Sverige, eftersom deras sexualundervisning var planerad till perioder då jag kunde närvara. Övriga fyra lärare kunde jag inte utföra observationer hos, delvis för att deras undervisning var planerad till längre fram i tiden men också på grund av restriktioner i samband med covid-19-pandemin.

De tre utvalda lärarna jobbade på två olika skolor. Den första skolan kallar jag *Kommunskolan*. Den ligger i centrum av ett mindre samhälle i norra Sverige med ett upptagningsområde geografiskt utspritt från centralorten till omgivande byar och skogs- och landsbygd. På den skolan gick vid tiden för observationerna ungefär 250 elever i årskurs 6–9. Den andra skolan kallar jag *Småstadsskolan*. Den ligger i Mellansverige utanför stadens centrum, med ett upptagningsområde bestående av en blandning av villor och flerfamiljshus. På skolan gick vid tiden för observationerna 700 elever från förskoleklass till klass 9, varav 400 elever i årskurs 7–9.

För att anonymisera lärarna kallar jag dem Sonja, Rita och Emma. Sonja arbetade på Kommunskolan. Hon hade arbetat i nästan tjugo år som lärare. Innan dess hade hon en karriär inom en annan sektor. Hon undervisade två klasser i årskurs 8 varav jag främst besökte den ena, både i helklass och i halvklass, under elva sex- och samlevnadslektioner i totalt nio timmar. Rita arbetade på Småstadsskolan. Hon hade varit lärare i 16 år och innan dess jobbat inom ett annat yrke. Rita undervisade en klass i årskurs 8 som jag besökte alla fem gånger som de hade sex och samlevnad, sammanlagt fem och en halv timme. Emma arbetade också på Småstadsskolan, vilket hon gjort sedan sin examen tio år tidigare. Emma hade först gått en annan utbildning och sedan kompletterat med lärarutbildning. Under årens lopp hade hon läst olika kurser relaterade till sexualundervisning och vid tiden för studien undervisade hon i sex och samlevnad i en årskurs 8-klass. Hos Emma deltog jag endast en lektion, innan restriktioner i samband med covid-19-pandemin förhindrade ytterligare besök. Hon spelade dock in sin röst vid sju ytterligare lektionstillfällen och bidrog på detta sätt med drygt

åtta timmar inspelade data. Rita och Emma jobbade i olika organisatoriska enheter och hade inget samarbete med varandra.

Observationerna i de tre lärarnas klassrum genomfördes vid 23 lektionstillfällen under perioden oktober till december 2020. Under observationerna valde jag en roll som icke-deltagande observatör (se Arthur, 2012, s. 82) då jag ämnade att förhålla mig passiv i skeendena i klassrummet. Dels placerade jag mig så avskilt som möjligt, dels undvek jag muntlig interaktion med läraren och klassen under lektionerna. Fokus var på läraren och undervisningssituationer, inte på elevgrupper eller individer. Observationerna var ostrukturerade (se Bryman & Nilsson, 2018) i den mening att jag inte använde något färdigt observationsschema. Data bestod dels av handskrivna fältanteckningar från klassrumsbesöken hos de två första lärarna, dels av inspelningar⁸ av lärarnas röster. Under lektionerna varierade det hur intensivt jag antecknade. Ibland hade undervisningen mer vardaglig karaktär med genomgångar av exempelvis pubertet och könsorgan då jag lyssnade och antecknade repliker från samtalen samt stödord om stämningar. Men vid andra tillfällen antecknade jag främst skiftningar i lektionens flöde och hur intensiteten i klassrummet ändrades (se Bergstedt, 2021; Thomas, 2017). Kort efter lektionernas slut antecknade jag också tankar, funderingar och mina reflektioner.

Empirin skapades genom att kombinera mina anteckningar från observationerna med transkriberingar av klassrumssamtalen. Den totala inspelningstiden hos de tre lärarna blev 22 timmar. Inspelningarna lyssnades igenom upprepade gånger och transkriberades⁹. En fördel med att vara på plats var att jag kunde anteckna intryck och stämningar som inte kommer med vid inspelningar av ljud. Jag kunde också anteckna småprat, särskilt från de elever som satt närmast mig. Däremot var det en utmaning att samtalen ofta hade en oförutsägbar struktur där flera uttalanden kunde ske samtidigt och gå in i varandra. Från inspelningarna kunde jag bättre fånga ordningen på vem som pratade. Framför allt kunde jag bättre uppfatta vad läraren hade sagt eftersom inspelningsutrustningen bars av läraren och eftersom min placering i klassrummet var långt från den plats som läraren oftast befann sig på. I transkripten har jag återgett uttalandena ”städade från brus” för att belysa poängerna i samtalen. Med brus menar jag röster och ljud i

⁸ Lärarens röst spelades in med Olympus digital diktafon WS-852 som bars i ficka på lärarens klädsel.

⁹ Vid transkriberingen använde jag Olympus DSS Player R2 Transcription Module med tillhörande programvara.

klassrummet som inte hördes tydligt på inspelningarna och som jag heller inte fann vara av betydelse för mina forskningsfrågor. I utdragen från anteckningar och transkriberingar kan det dock uppfattas som att uttalandena gjordes av en person i taget, samt av var och en i turordning.

Analysmetod

Jag har genomfört flera analyser för att undersöka didaktiska möjligheter i sexualundervisning. Nedan följer beskrivningar av mina tillvägagångssätt vid analyserna för respektive delstudie.

Biologiböckerna i läroboksstudien analyserades i två olika delstudier med både kvantitativa och kvalitativa metoder. Empirin från klassrumsstudien användes i två delstudier där analyserna i båda fallen var kvalitativa.

Biologiböckernas innehåll

I den första delstudien analyserade jag biologiböckers innehåll rörande kroppar med avseende på kön, trans, intersex och funktionsvariation, och om sexualiteter såsom hetero, homo-, bi- och asexualitet, samt med avseende på *queer* som utmanar antaganden om såväl kroppar som sexualiteter. Genom kombinationen av kvantitativ och kvalitativ analys fick jag en tydligare bild av vilka olika kroppar och sexualiteter som synliggjordes, tystades eller sänkades, samt hur de konstruerades i sexualundervisningsinnehållet. Med utgångspunkt i de valda kategorierna ovan undersökte jag möjligheter till en större förståelse av vem eller vilka som representeras, samt hur de representeras. I feministisk forskning används kombinationer av kvantitativ och kvalitativ metod för att synliggöra skillnader, till exempel utifrån kön, ras, sexualitet och hur de samverkar (Hesse-Biber, 2013) i syfte att förändra villkoren för förtryckta grupper och främja social rättvisa.

Först använde jag en kvantitativ metod som tidigare använts av Wilmot och Naidoo (2014) i en analys av sydafrikanska läroböcker¹⁰. Deras kvantitativa analys syftade till att synliggöra förekomster respektive avsaknad av hbt (*LGBT, lesbian, gay, bisexual* och *transgender*) samt heterosexualitet i läroböckerna. Tillvägagångssättet som Wilmot och Naidoo (2014) följde hade de i sin tur hämtat från två tidigare studier av Jennings och Macgillivray (2011) som beskrivit sättet detaljerat steg för

¹⁰I Sydafrika finns böcker med sexualundervisningsinnehåll i skolämnet *Life Orientation*, årskurs 10.

steg (Macgillivray & Jennings, 2008, s. 178). Den beskrivningen följde jag slutligen steg för steg. Det innebar att jag räknade antalet rader som innehöll hänvisningar till kön, trans, heterosexualitet, homosexualitet och bisexualitet. I tidigare forskning om sexualundervisning har främst homosexualitet, bisexualitet, transpersoner samt queer varit i fokus (se Bazzul & Sykes, 2011; Gegenfurtner & Gebhardt, 2017; Røthing, 2017). Tystnader gällande intersex, asexualitet samt funktionsvariation har också påtalats (se Bahner, 2018; Gupta, 2017; King et al., 2021) och därför såg jag det som särskilt angeläget att även lägga till dessa kategorier. Jag tog även med hänvisningar till begreppet *queer* och varianter av akronymen (förkortningen) hbt (homosexualitet, bisexualitet, trans).

En utmaning som jag ställdes inför när jag skulle räkna antalet textrader var att de ibland var avkortade när texten begränsades av bilder, bildtexter eller faktarutor. Det löste jag genom att först räkna antalet tecken per rad och sedan göra en överslagsberäkning av förhållandet mellan en avkortad rad och en rad med originallängd. Beräkningarna gav faktorerna $\frac{1}{2}$ respektive $\frac{1}{3}$. De avkortade textraderna komparerade jag för genom att multiplicera med faktor $\frac{1}{2}$ eller $\frac{1}{3}$. Antalet avkortade rader omvandlades på det viset till motsvarande antal originallånga rader, det vill säga den övriga brödtextens bredd. Därmed minskade inverkan av textens bredd eller teckenstorlek på resultaten. För att undvika dataduplicering uteslöts upprepningar av textinnehållet i form av inledningar, sammanfattningar, instuderingsfrågor och innehållsförteckningar. Sedan beräknade jag hur mycket respektive kategori var representerad i varje kapitel genom att dividerade antalet rader med det totala antalet rader i kapitlet.

I den kvalitativa analysen utgick jag från de kvantitativa resultaten som gav en tydlig bild av hur (o-)synliga olika representationer av kroppar och sexualiteter var i biologiböckerna. Den kvantitativa analysen gav mig 211 citat som handlade om kroppar och sexualiteter. Jag analyserade citaten genom tematisk analys (se Braun & Clarke, 2019; Terry et al., 2017). Citaten kategoriserades bland annat utifrån om de minskade förståelsen av något, exempelvis genom att tysta det (Bazzul & Sykes, 2011). Här tog jag avstamp i feministisk, trans-, intersex-, queer- och cripteori som hjälpte mig att se på böckernas innehåll om kroppar och sexualiteter från olika kritiska perspektiv. Feministisk teori (Butler, 2004; Foucault, 1990a; 1982) vägledde mig i analyserna av maktförhållanden, exempelvis genom stereotypa och heteronormativa antaganden om kön, hormoner, ägg och spermier. Utöver att visa på synligheter och osynligheter kunde jag genom transteori (Elliot, 2010;

Sullivan, 2013) och cripteori (McRuer, 2010; Shildrick, 2009) också få syn på möjliga öppningar i innehållet för utvidgningar av fler eller mer nyanserade representationer. Queer (Shlasko, 2005) hjälpte mig att analysera citat som utmanade normer kring sexuella aktiviteter och relationer. Vidare kunde jag med hjälp av teoretiska perspektiv på intersex (Pasley, 2020; Viloría & Nieto, 2020) utmana binära antagande om kön samt leta efter formuleringar som fokuserade mer på likheter än olikheter mellan personer, bland annat under puberteten. Citat angående kroppar som innehöll binära antaganden om kön, där kvinnor och män sågs som varandras motsatser, dikotomier, kodades som binärt kön (se Pasley, 2020). Citat med potential att dekonstruera binärt kön (se Brömdal et al., 2017) kodades som ”möjligheter till förändring”, eftersom de kunde öppna för kroppslig variation i allmänhet, och intersex i synnerhet. I tabell 3 visas några av citaten och hur jag kodade dessa.

Tabell 3. Exempel på citat ur biologiböckerna och hur de kodades i delstudie 1.

Citat	Koder
En spermie befruktar en äggcell. (Capensis, s. 110)	Maktförhållanden: aktiv spermie, passivt ägg. (Stereotyp begränsning)
Vad betyder det att det finns två kön? (Direkt, s. 230)	Sexual dimorfism/binär uppfattning om kön. (Begränsning av kön, osynliggörande av intersex)
Endast en spermie släpps in. (Makro, s. 323)	Ägget ges makt/agens. (Möjlighet att utmana stereotypa antaganden)
Slidkrans. (Capensis, s. 101, Direkt, s. 228, Makro, s. 308, Puls, s. 281, Spektrum, s. 379)	Ett nytt begrepp i stället för mödomshinna. (Möjlighet att utmana myten om mödomshinnan)
Man eller kvinna? Är det viktigt att veta? (Spektrum, s. 366)	Binärt kön som sedan utmanas. (Begränsning med följdfråga som utmanar binär syn på kön)

I detta skede av analysen uppmärksammade jag också maktförhållanden, såsom underliggande patriarkala och heteronormativa antaganden, till exempel vad eller vem, manligt eller kvinnligt, som definierades som normen. Maktförhållanden och egenskaper, såsom aktiv eller passiv, ingick också i analysen. Kategorierna sorterades sedan i följande fyra teman: *Sexuell läggning och transpersoner som standardinnehåll, Osynligheter, Kroppar och kroppsfunktioner* och *De röriga betydelserna av att ha sex*.

Svensk färgblindhet

I den här delen av mitt avhandlingsarbete utforskade jag tillsammans med Rebecka Fingalsson hur rasblindhet kommer till uttryck i sexualundervisning, vilket kompletterade avsaknaden av kategorin etnicitet i min första delstudie. För att skapa kunskap om rasblindhet, eller färgblindhet i undervisning, använde vi Ahmeds (2007) fenomenologiska teori om vithet som utgångspunkt. Vi kombinerade vår empiri, i mitt fall läroboksstudien och i hennes fall åtta lärarintervjuer. Att kombinera olika uppsättningar av empiri gör det möjligt att skapa ny koherens och bygga en rik redogörelse av ett fenomen, som i feministisk metod kallas "kristallisation" (Ellingson, 2009, s. 4). Kristallisation ökar också kredibiliteten i forskning genom att belysa ett fenomen från flera olika håll (Tracy, 2010, s. 843).

För att utforska hur svensk vithet konstrueras i sexualundervisning delade vi in analysen i fem steg. Först letade vi efter ras, vithet och svenskhet genom iterativa läsningar inspirerade av tematisk analys (Braun & Clarke, 2019; Terry et al., 2017). Varken i biologiböcker eller i intervjuer nämndes ras eller vithet explicit. I ett andra steg valde vi därför ut innehåll och ett antal citat som i stället relaterade till ras, vithet och svenskhet i biologiböckernas texter och illustrationer samt i intervjuutskriftena. Från biologiböckerna valdes 24 citat ut. I det tredje steget kodade vi våra citat som relaterat till ras, såsom "kultur", "tradition", "eticitet", "neutralitet", "religion" och "lagstiftning", se exempel i tabell 4. I vårt fjärde steg granskade vi våra koder och utvecklade kategorier för att förklara på vilka sätt svenskhet uttrycktes eller speglades i citaten. I ett femte steg utforskade vi på nytt innehållet i relation till Ahmeds (2007) konceptualisering av vithet och kunde då beskriva teman om hur vithet organiserades kring sådant som karakteriserades som välbekant, nära här, respektive främmande, där långt borta.

Tabell 4. Exempel på citat ur biologiböckerna och hur de kodades i delstudie 2.

Citat	Koder
Kvinnlig könsstympling i Afrika och Mellanöstern. (Makro, s. 311)	Tradition, kultur, etnicitet (långt borta någon annanstans)
Ungefär 14 miljoner barn i Afrika har förlorat en eller båda sina föräldrar i aids. (Puls, s. 241)	Etnicitet (långt borta någon annanstans)
Men i bergstrakterna i Himalaya förekommer det att en kvinna lever tillsammans med flera män och i vissa delar av Afrika kan flera kvinnor bilda familj med en och samma man. (Puls, s. 276)	Kultur, etnicitet (långt borta någon annanstans)
I Sverige kan alla gifta sig och adoptera barn oavsett sexuell läggning. I vissa andra länder kan man fortfarande bli straffad på grund av sexuell läggning. (Spektrum, s. 370)	Exceptionell och unik lagstiftning (här), straff i andra länder (där)

I den analytiska processen använde vi även våra egna erfarenheter av svenskhet och vithet för att lokalisera och diskutera tystnader och eufemismer och hur de informerar oss om hur det bekanta och obekanta, det nära och det avlägsna är organiserade. Genom att inte se vithet eller svenskhet som självklart utan som förhandlingar, har våra upplevelser hjälpt oss att uppmärksamma hur tillhörighet och utanförskap kommuniceras, båda uttryckligen och implicit genom tystnader, pauser, undvikande och artighet. Den kritiske rasforskaren Bonilla-Silva (Bonilla-Silva, 2015a, s. 76) hävdar att alla sociala positioner, inklusive ras, påverkar forskares seende och deras förmåga att förstå världen. Därför förtydligar vi våra egna positioneringar och hur dessa kan påverka och bidra till våra tolkningar. Syftet med att positionera oss är inte att sätta oss själva eller våra erfarenheter i centrum. I stället gör vi det i linje med Childers (2013) beskrivning av feministisk forskningsmetod som tillåter att vår analys av svensk vithet i sexualundervisning nöts mot våra levda erfarenheter. Som forskare och individer befinner vi oss delvis vid gränsen till svenskhet, eller en position av "vithet i marginalerna"¹¹ (Garner, 2007, s. 99). Det innebär en mellanställning mellan att tillhöra och inte tillhöra ett svenskt vitt kollektiv. I den här avhandlingen har jag valt att bara beskriva min position, vilken är: jag, Hannele Junkala, föddes i Sverige på 1960-talet strax efter att mina finska föräldrar invandrat till ett svenskt

¹¹ Min egna översättning av "Whiteness at the margins".

gruvdistrikt. Trots att jag snabbt lärde mig svenska som barn har jag på grund av mina två icke-svenska namn ofta uppfattats som utländsk. Allt eftersom invandringsmönstren förändrats har dock jag och andra finländare kommit att uppfattas som mer svenska i andras ögon.

Spänningar i klassrummet

Vid observationerna i klassrummen fokuserade jag initialt på hur innehåll om kroppar och sexualiteter konstruerades i undervisningen. Jag strävade särskilt efter att vara uppmärksam på om lärare utmanade innehållet i undervisningen på olika sätt, till exempel genom att queera (Gunckel, 2009; Shlasko, 2005) och cripa (Bahner, 2018; McRuer, 2010) underliggande normer i innehållet. Likaså var jag uppmärksam på hur lärare hanterade om *eleverna* eventuellt queerade, cripade eller på andra sätt utmanade innehållet i sexualundervisningen. Utöver det försökte jag samtidigt iakttä skeendena i klassrummet förutsättningslöst och öppet. Detta ledde till att jag uppmärksammade situationer där olika spänningar uppstod, vilket sedan utmynnade i delstudie 3.

I min analys av samtalsutskriften fokuserade jag på förändringar eller avbrott i lektionens flöde eller rytm för att hitta spänningar i empirin. Med *spänningar* menar jag olika motstridiga aspekter, när två eller flera delar inte längre sammanfaller och kommer i konflikt. Spänningar kan uppstå i möten mellan olika perspektiv, värderingar och normer, när något har fler betydelser eller vid fenomen med många dimensioner. Kontroversiella frågor och känsliga ämnen är exempel på sådant som kan väcka starka känslor eller ge upphov till tystnader. Redan i klassrummet uppmärksammade jag sådana förändringar. Jag lyssnade efter tvekan, tystnader, protester och utrop som jag uppfattade som förvånade, upprörda, känslolösa eller ifrågasättande i empirin. Sedan valde jag att endast undersöka spänningar relaterat till sexualundervisningsinnehåll om kroppar, sexualiteter och relationer. Uttalandena kom då att avgränsas till sådana som handlade om puberteten, könsorgan, sex, samtycke, oskuld, normer, homosexualitet, relationer, trans och pornografi.

Som tredje steg analyserade jag på vilket sätt interaktionen skedde kring spänningen i klassrummet, till exempel ur ett vuxen-perspektiv eller genom tal om ”vi” och ”dem” med andra-görande som följd. För att analysera på vilka sätt undervisningen kunde motverka förtryck utgick jag från antiförtryckande utbildning som beskrivits av Kumashiro (2000). Vidare analyserade jag lärarnas hantering av spänningar analyserades i ljuset av Kumashiros fyra strategier: utbildning för ”den

andre”, utbildning om ”den andre”, utbildning som är kritisk mot privilegiering och marginalisering, samt utbildning som förändrar elever och samhälle. Med ”den andre” menar Kumashiro marginaliserade grupper, till exempel transpersoner, icke-vita och personer med normbrytande funktionalitet.

Slutligen undersökte jag hur lärare hanterade spänningar utifrån de didaktiska perspektiven: relationell, innehållsorienterad och processororienterad undervisning (Eek-Karlsson et al., 2022). I samband med detta undersökte jag också möjligheter till elevers subjektifiering, eller personformer, i klassrummet (Biesta, 2020; Östman, 2021). Subjektifiering kunde utgöras av undervisning som mötte elevernas verklighet och därmed gynna elevers meningsskapande. Därför undersökte jag om elevers kommentarer fick utrymme i undervisningen och hur deras inlägg hanterades av läraren.

Oväntad undervisning

I avhandlingens fjärde delstudie analyserade jag oväntade inslag vid klassrumsobservationer under sexualundervisning. För att vara uppmärksam inför oväntade händelser använde jag en explorativ metod med avstamp i teoretiska begrepp som glöd, skiftningar, intensitet och tillblivelser (se Bergstedt, 2021; MacLure, 2010). Eftersom analys av det oväntade också innebär analys av affekter så följde inte analysen tydliga steg (MacLure, 2013). Affekter sker nämligen i stunden och innehåller samtidigt flera egenskaper (Bergstedt, 2021). Nedan redogör jag för hur de teoretiska begreppen hjälpte mig i analysen.

Redan under klassrumsobservationerna lade jag märke till några oväntade händelser eftersom där fanns ”glöd” (MacLure, 2010). Händelserna kännetecknades också av skiftningar i lektionens rytm och intensitet (Bergstedt, 2021). De kontrasterade mot den mer vardagliga ”lektionslunken”. De analyserade händelserna utgjordes av korta avbrott (se Foster 2015; Rowland & Zazkis, 2013) som utmärkte sig genom att de gav upphov till klassrumsdiskussioner. Jag uppmärksammade avbrotten eftersom Biesta (2020) menar att god undervisning där elevers subjektifiering gynnas har en avbrytande kvalitet. Möjligheter för elevers subjektifiering gynnas också i situationer där läraren och undervisningens innehåll möter elevernas värld (Biesta, 2020; Östman, 2021). De oväntade händelserna utgjordes av åtta tillfällen som utspelades under sex olika lektioner. Tidsrymden för händelserna är sammanlagt tio minuter bestående av observationer och transkriberade samtal.

Genom att betrakta de oväntade händelserna som ”tillblivelser” (Johansson, 2015) och vara uppmärksam på skiftningar och intensiteter (Bergstedt, 2021; Coleman & Ringrose, 2013) analyserade jag hur det oväntade gjorde entré i klassrumssamtalen. Vidare undersökte jag vad det bestod av, hur det förhöll sig i relation till ämnet för lektionen och om det uppstod möjligheter till elevengagemang. Genom att betrakta avbrotten som oförutsägbara mellanrum med många möjliga didaktiska utfall (se Aspelin & Johansson, 2018) kunde jag undersöka om nytt innehåll växte fram. Jag frågade mig om det fanns oförutsägbara mellanrum med en mångfald av möjliga utfall. Uppstod möjligheter för elevengagemang och samverkan? Fanns det potential för olika möjliga men inte nödvändiga förlopp vid dessa interaktioner? Kunde nytt innehåll växa fram? Det kan med andra ord formuleras som att jag analyserade riktningar och intensitet i lektionens flöden (se Thomas, 2017) när det oväntade gjorde entré i klassrumssamtalen. Dessa mellanrum betraktade jag även som *trösklar* som enligt Jackson (2013) visar öppningar och möjligheter till att kliva över en tröskel, till nytt innehåll och nya sätt att se världen.

Etiska överväganden

I detta avsnitt redogör jag för olika etiska överväganden i avhandlingsarbetet. För det första handlar det om forskningsetik formulerad i lagar och förordningar, för det andra om mer subtila etiska överväganden. Löpande i texten beskrivs också hur jag eftersträvat reflexivitet (se Bhatti, 2012) för att undvika att skada lärare, elever eller vårdnadshavare i klassrumsstudien.

För läroboksstudien behövdes inga formella etiska procedurer men jag har strävat efter att inte skada författarna eller förlagen. För klassrumsobservationerna gjorde jag däremot en ansökan hos Etikprövningsmyndigheten eftersom lärare och elever skulle finnas med. Klassrumsstudien behövde dock inte prövas då den varken rörde känsliga personuppgifter eller skaderisker för forskningspersonerna enligt lag. Genomförande av studien godkändes i stället via ett rådgivande yttrande¹² vars främsta syfte är att tillmötesgå krav för internationell publicering (se Vetenskapsrådet, 2017). Oavsett om forskningen prövas enligt lag eller ej, ska de personer som deltar få information om studien, samtycke, frivillighet och anonymitet (Vetenskapsrådet, 2017). Lärarna fick därför skriftlig information om

¹² Diarienummer 2020-05368.

syftet med klassrumsstudien, om samtycke, att deltagandet var anonymt och frivilligt samt att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande. I likhet med en studie genomförd av Löfgren-Mårtenson (2012), hade min studie inte heller något fokus på privata erfarenheter utan på situationer i undervisningen.

I sexualundervisning kan å ena sidan ämnen komma upp som ibland uppfattas som känsliga. Å andra sidan bör uppfattningar om sexualundervisningsforskning som riskfylld inte få hindra skolbaserad forskning som kan generera nya förståelser av sexualundervisning (Allen, Rasmussen, Quinlivan, et al., 2014). Trots att det enligt *God forskningssed* inte är rimligt att obetydlig skada ska få hindra nytta med forskning (Vetenskapsrådet, 2017) ska personer som medverkar skyddas från skada. I avvägningen mellan skada och nytta såg jag endast små risker, såsom att lärarna kunde känna sig iakttagna och bedömda samt att eleverna kunde hämmas av min närvaro i klassrummet. Till avvägningen bidrog också att elevernas vanliga lektionstider under min studie inte skulle påverkas eftersom den skulle genomföras inom ramen av deras ordinarie undervisning (se Vetenskapsrådet, 2002). Enligt min bedömning skulle inte heller den personliga integriteten utsättas för någon uppenbar risk eftersom lärare och elever hade möjlighet att välja sina uttalanden i klassrummet och alla uttalanden dokumenterades anonymt. Detta är i enighet med Vetenskapsrådets (2017) skrivning att anonymitet kan uppnås om insamling av material görs utan att individers identitet antecknas. Därför samlade jag varken in elevernas namn eller antecknade vem som sa vad.

När det gäller lärarna var mitt fokus på hur de hanterade undervisningen, inte på information om dem som personer. Ljudinspelningarna med lärarnas röster utgör dock personuppgifter enligt dataskyddsförordningen, GDPR¹³, och jag följde därför Umeå universitets regler för behandling av personuppgifter för att skydda lärarnas rätt till integritet. Det innebär att det endast är jag som har haft tillgång till ljudfilerna med lärarnas röster, de transkriberade utskrifterna samt mina fältanteckningar, och att jag har ansträngt mig att förvara dessa oåtkomliga för andra.

Då jag inte såg några större risker med min studie i form av negativ påverkan på eleverna nöjde jag mig med indirekt samtycke. Det innebar att jag bad lärarna förmedla mitt informationsbrev om studien till

¹³ GDPR, General Data Protection Regulation, EU:s dataskyddsförordning. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/> hämtad 20230929.

eleverna och deras vårdnadshavare. Genom indirekt samtycke undvek jag insamling av uppgifter som inte behövdes för studien, en strategi som enligt Busher (2017) minskar deltagarnas sårbarhet. Eleverna och deras vårdnadshavare fick information om att jag skulle samla in data genom att skriva anteckningar från samtalen under lektionerna och att jag skulle spela in lärarens röst som ett komplement till anteckningarna. Anonymitet kan uppnås om insamling av material kan göras utan att individers identitet antecknas (Vetenskapsrådet, 2017). Därför skulle jag varken samla in elevernas namn eller anteckna vem som sa vad, dessutom var det lärarens hantering av undervisningen som var studiens fokus. I informationsbrevet till eleverna och deras vårdnadshavare framkom också mina kontaktuppgifter samt att det gick bra att höra av sig om de hade frågor.

Utöver etiska procedurer av mer formell karaktär var det i mina studier minst lika viktigt att också förhålla sig till etiska aspekter i form av "etik i praktiken" (Guillemin & Gillam, 2004, s. 263). En sådan aspekt är "relationell etik" (Tracy, 2010, s. 847) som förespråkar ömsesidighet med deltagarna. Innan studiens genomförande utbytte jag därför tankar med respektive lärare, bland annat kring forskning och sexualundervisning. Våra gemensamma erfarenheter från läraryrket kan i viss mån ha minskat maktobalansen (se Hesse-Biber & Piatelli, 2012) mellan mig som observerande forskare och dem som observerade lärare. Min strävan efter att utveckla förtroende mellan lärarna och mig utgör ytterligare en strategi enligt Busher (2017, s. 4) för att minska deltagarnas sårbarhet. Vidare hävdar Busher (2017) att möjligheten att få bättre data påverkas positivt om deltagarna får hjälp av forskaren att känna sig bekväma.

Vid de första lektionerna presenterade jag mig närmare för att få eleverna att känna sig mer bekväma med ytterligare en vuxen person närvarande i klassrummet. Bland annat berättade jag att jag arbetat länge som lärare, men att jag nu besökte deras lektioner som forskare i syfte att utveckla framtida sexualundervisning. Förutom syftet med studien upprepade jag även delar ur informationsbrevet som de fått: att det var frivilligt att delta, att de deltog anonymt, och att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande. Hur min närvaro som forskare påverkade exempelvis eleverna och lärarna kan jag inte veta säkert, men eleverna verkade vana vid att flera vuxna, såsom elevassistenter, hemspråklärare samt lärarstudenter, vid olika tillfällen närvarade i klassrummet. Det är rimligt att gissa att min långa erfarenhet från läraryrket och från sexualundervisning minskade risken för otrygghet till följd av min närvaro. Framför allt visade lärarna ett intresse för

undervisning i ämnet samt omsorg om sina elever och tryggheten i klassrummet.

Beroende på kontext kan vid forskning uppstå olika oförutsedda händelser som kräver etiska överväganden genom "situationsetik" (Tracy 2010, s. 847), det vill säga behov av etisk reflektion (utöver formell etikansökan) som kan uppstå i stunden. För att uppmärksamma etiska aspekter fortlöpande under observationer, analys och formulering av resultat, strävade jag efter att vara reflexiv. Inom feministisk forskning har etisk reflexivitet gällande maktrelationer varit viktig (Coleman & Ringrose, 2013). De menar att etik handlar om vad vi gör och säger i relation till något, och jag ser det här som i relation till läraren, eleverna och undervisningsinnehållet. Genom att förhålla mig som en passiv observatör i klassrummet försökte jag minska påverkan på lärarnas och elevernas interaktioner. Med passiv menar jag att jag distanserade mig fysiskt i rummet, eftersträvade ett stillsamt kroppsspråk och neutral mimik, antecknade i mitt häfte, iakttog klassrummet samt lät bli att delta i samtalen under sexualundervisningen för att undvika att påverka innehållet.

Reflexivitet i sig ger inte svar på olika forskningssituationer, utan innebär enligt Guillemin och Gillam (2004) en inkännande förmåga som möjliggör etisk praktik. Det fanns tillfällen när jag hörde eller såg sådant jag velat ingripa i om jag hade varit i klassrummet i rollen som undervisande lärare, eller som handledare åt någon lärarstudent. I stället valde jag att stanna kvar i en forskarroll som passiv observatör för att genom mitt agerande inte påverka händelserna mer än nödvändigt. Sådana tillfällen utgör enligt Guillemin och Gillam (2004) dilemman, eller "etiskt viktiga ögonblick" (s. 265) med viktiga konsekvenser, på grund av möjligheten att ett fel skulle kunna begås genom ettdera val av handling. Därför upplevde jag vid några tillfällen en slags etisk smärta, eller etisk stress, då jag valde att stå emot min vilja att agera. I stället nämnde jag för lärarens kännedom någon sådan upplevelse efter att eleverna gått. En händelse som skulle kunna orsaka mer skada än nytta genom risken att någon elev kunde känna igen sig i beskrivningen har jag valt att utesluta från resultatet. Däremot tog jag med i resultatet situationer som riskerar att framställa de observerade lärarnas handlingar i dålig dager, men betonar att jag kände igen mig i lärarna och genom handlingarna ville belysa att sexualundervisning kan vara svårt. Samtidigt som jag vill skapa förståelse och närma mig lärares arbete med respekt, vill jag också möjliggöra kritik "utifrån en förståelse om läraryrkets komplexitet" (Högberg, 2018, s. 56).

Forskarens ansvar för hur resultaten presenteras och formuleras efter att datainsamlingen avslutats ingår i "spännande etik" (Tracy, 2010, s. 847-848). Det reflexiva arbetet har fått ta tid, såsom rekommenderas av Pillow (2010), genom upprepade läsningar av utskriften från observationerna, omformuleringar av resultaten samt diskussioner med kollegor. Deltagarnas identiteter får inte heller riskera att röjas vid publicering av resultaten (Vetenskapsrådet, 2017). Lärarna och skolorna gav jag därför pseudonymer för att minimera möjligheten för utomstående att identifiera dem. I resultaten från klassrumsstudien valde jag av anonymitetsskäl att kalla alla elever för "elev" eftersom innehållet i uttalandena var i fokus snarare än vem som sade vad. Eftersom studien inte heller hade något fokus på genusbias, som uppmärksammats av Hamberg (2007), valde jag i mina delstudier att inte ange något kön på eleverna. För att undersöka betydelsen av eventuella könsroller och maktrelationer för uttalandena i klassrummen behövs det andra studier och forskningsfrågor. Om jag hade angett elevernas kön så hade jag tagit mig makten att definiera dem.

Resultat

Här nedan presenteras sammanfattningar av de fyra delstudiernas resultat. I samtliga delstudier analyseras sexualundervisningsinnehåll om kroppar och sexualiteter. I delstudie 1 och 2 utgörs empirin av biologiböcker. I delstudie 2 kompletteras analysen av böcker med intervjuer om lärares upplevelser från sexualundervisning. Lärares hantering av sexualundervisning under klassrumsobservationer är i fokus för delstudie 3 och 4. Avslutningsvis besvaras de två forskningsfrågorna *Hur konstrueras olika kroppar och sexualiteter i sexualundervisning inom skolans biologjämne?* och *Hur hanterar lärare utmanande inslag i sexualundervisning i biologiklassrummet?*

Delstudie 1

Diversity in sex and relationship education—limitations and possibilities in Swedish biology textbooks. Samförfattad med Maria Berge och Eva Silfver.

I avhandlingens första delstudie undersöktes sexualundervisningskapitel i fem svenska biologiböcker för årskurs 7–9 med avseende på representationer av olika kroppar och sexualiteter. För att analysera innehåll om kroppar utgick jag från kategorierna kön, trans, intersex samt funktionsvariationer. För sexualiteter utgick jag från kategorierna heterosexualitet, homosexualitet, bisexualitet samt asexualitet. Böckerna analyserades kvantitativt och kvalitativt för att få en bild av vilka kroppar och sexualiteter som synliggörs samt hur dessa konstrueras i innehållet. Resultatet från den kvantitativa analysen visas i tabell 5.

Tabell 5. Beräknad andel innehåll av några olika kroppar och sexualiteter i fem svenska biologiböcker.

Biologi- bok	Antal rader i kapitlet	En rad mot- svarar (%)	Hetero- sexuell (%)	HBT- innehåll totalt (%)	HBT(Q) förkort- ning (%)	Homo- sexuell (%)	Lesbisk (%)	Bög (%)	Bi- sexuell (%)	Trans (%)	Queer (%)	Inter- sex (%)	Asexuell (%)	Crip (%)
Capensis	594	0,17	10,6	4	—	2,7	—	0	0,5	1,3	—	—	0,5	—
Direkt	620	0,16	7	5	0,8	2,9	0,2	0	0,5	1,5	—	—	—	0,3
Makro	506	0,2	5,3	5,5	2,2	2	0,2	0	1,2	2,6	—	—	—	0,4
Puls	587	0,17	6	6	1,2	4,4	1,2	1	0,2	1,2	1	0,2	—	—
Spektrum	563	0,18	4,4	5,2	1,1	2,7	0,2	0	0,9	1,2	0,4	—	—	0,9

Resultaten visar begränsningar i böckernas innehåll genom att endast få representationer finns av queer, intersex, funktionsvariation och asexualitet. Andelen 0,5 procent anges i tabell 5 med kursiverad stil i kolumnen "Asexuell" eftersom asexualitet inte nämns explicit, utan endast implicit. Samkönade relationer, bisexualitet och transpersoner utgör däremot standardinnehåll. Den kvalitativa analysen visar på stereotypa antaganden om hormoner, könsorgan, pubertet och reproduktion, med ensidigt fokus på skillnader mellan könen i stället för likheter, som förordas av Viloría och Nieto (2020). Sexualitet konstrueras mestadels som en fast identitet, utom i en av böckerna som öppnar för en syn på sexualitet som flytande under en livstid (Fabricius et al., 2013a, s. 370). Genom jämförelser mellan behov av sex respektive mat, dryck, samt sömn, konstrueras en problematisk obligatorisk sexualitet, eller drift, som osynliggör asexualitet. Sexuella aktiviteter representeras främst heteronormativt med fokus på penis-i-vagina-samlag. I en av de fem böckerna bryts mönstret med kvinnan liggandes under mannen. Detta görs genom en bild där paret står i upprätt position (Andréasson, 2011, s. 283). Tvåsamma kärleksrelationer utgör norm medan flersamma relationer endast nämns i två exempel och från andra världsdelar, vilket leder till marginalisering av flersamhet. En nyhet som vunnit terräng i böckerna är begreppet *slidkrans* (se Milles et al., 2018), som därmed ersätter den patriarkala konstruktionen bakom myten om mödomshinnan (se Christianson & Eriksson, 2014).

Sammanfattningsvis behöver fler kroppsliga variationer synliggöras i svenska biologiläroböcker, i synnerhet intersex. Omnämmandet av sexleksaker och hjälpmedel vid normbrytande funktion (se Fabricius et al., 2013a, s. 380) utgör ett lovande exempel på hur undervisningen skulle kunna vidgas genom att *crippa* den. Detta skulle kunna gynna alla oavsett funktionsvariation. Vidare visar ett exempel om variationer i djurs sexuella aktiviteter (se Andréasson, 2011, s. 275) att det är möjligt att utmana normer kring sexualitet genom att *queera* biologiämnets innehåll.

Delstudie 2

'Happy Stories' of Swedish Exceptionalism: Reproducing Whiteness in Teaching and Biology Textbooks in Sexuality Education. Samförfattad med Rebecka Fingalsson.

I avhandlingens andra delstudie analyseras hur vithet, eller rasblindhet, konstrueras i svensk sexualundervisning. Begreppet vithet kommer från kritisk rasteori som utmanar rasifierade maktförhållanden (Castagno, 2014; Ladson-Billings, 2019). Det empiriska underlaget utgörs av sexualundervisningskapitel i biologiböcker och intervjuer med skolpersonal med fokus på deras erfarenheter från sexualundervisning. Analysen utgår från Ahmeds (2007) fenomenologi som undersöker hur vithet upprätthålls.

Resultaten visar att vithet och ras i sexualundervisning kommuniceras implicit, i linje med rådande tystnader kring rasfrågor i "den färgblinda skolan" (Lundström & Hübinette, 2022) i Sverige. I böckerna och lärarnas berättelser konstrueras vithet som en "neutral" utgångspunkt för en viss form av "här". Detta görs genom glada berättelser om svensk exceptionalism, där Sverige och svenskhet framstår som en lycklig plats för progression, öppenhet, kärlek och sexualitet. Konstruktioner av vithet och "här" görs genom hänvisningar till lagstiftning, styrdokument och vetenskap, där de framstår som välbekanta objekt inom räckhåll. Med de glada berättelserna som utgångspunkt konstrueras andra platser som utstickande och extremt synliga. "Där" konstrueras som mindre glada och som det obekanta långt borta. Analyserna av färgblindhet visar att svensk exceptionalism genom positiva budskap om homosexuella rättigheter, fri abort och jämställdhet, riskerar att reproducera svensk vithet och förstärka idéer om rashierarkier.

Sammanfattningsvis visar resultaten att det behövs fortsatt förändring och utveckling av sexualundervisning. I analysen ses vithet och ras som en komplex väv, och som ett instabilt fenomen över tid och rum (Ahmed, 2007). I denna väv reproducerar böcker och lärare särskilda förståelser av svensk vithet, där var och en ges en position i förhållande till vad som uppfattas som bekant eller obekant. På detta sätt konstrueras ett raslandskap. För att råda bot på "färgblindhet" (Lundström & Hübinette, 2022) i svensk sexualundervisning måste läroboksförfattare och lärare därför öka medvetenheten om vithet och rasifiering. Eftersom vithet reproduceras genom upprepningar är dessa mönster inte fixa, utan möjliga att förändra.

Delstudie 3

Sexualundervisningens spänningar; balansakter i biologiklassrummet.

I den tredje delstudien analyseras hur olika spänningar, eller motstridigheter, i sexualundervisningen hanteras av lärare. Empirin består av fältanteckningar samt ljudinspelningar från observationer av tre lärares sexualundervisning inom biologi i årkurs 8.

Resultaten visar olika typer av spänningar i klassrummet: spänningar kring betydelser av olika begrepp, spänningar genom olika undervisningsmetoder, spänningar i relation till skolans värdegrund, samt spänningar som leder till tystnad. Spänningar kring olika begrepp rör främst oskuld, sex och samtycke. Under klassrumsobservationerna balanseras spänningar kring begreppet oskuld till exempel genom att läraren tar upp manlig oskuld vilket utmanar stereotypa föreställningar om oskuld som kvinnligt. En annan lärare utvidgar begreppet genom att frågar eleverna om var gränsen för oskuld går i samkönade sexuella aktiviteter. Begreppet sex utvidgas också till något mer än heteronormativt samlag med snoppen i snippan genom fler förslag, såsom onani, oralsex, att hångla eller att dela en dildo. Spänningar kan också skapas av lärare genom olika undervisningsmetoder som dramaövningar, dilemman, värderingsövningar och bilder. Här utmanar lärarna elevernas föreställningar kring normer, relationer och pornografi. Ett exempel på det är en dramaövning kring samtycke som förbereder eleverna inför framtida situationer med gränssättning. Vidare visas spänningar i relation till skolans värdegrund vid transfobiska uttalanden. Läraren visar öppenhet men står samtidigt upp för värdegrunden och kontrar elevinläggen, en anti-förtryckande strategi (Kumashiro, 2000) som minskar risken för kränkning av transpersoner. En slutlig spänning som övergår i tystnad uppkommer kring kvinnlig omskärelse, eller könsstypning som ofta anses kontroversiellt.

Sammanfattningsvis finns i undervisningssituationer med spänningar möjligheter för lärare att utmana fördomar och heteronormativa antaganden. Det möjliggör i sin tur förändring av attityder hos elever och i samhället (Kumashiro, 2000). Genom relationell undervisning (Eek-Karlsson et al., 2022) där lärare tar in elevers tankar och världar, även kring kontroversiella ämnen, möjliggörs igenkänning och känsla av mening för eleverna. Därmed kan lärares hantering av komplexa situationer i sexualundervisning ses som didaktiska balansakter som bör omfattas.

Delstudie 4

Det oväntade i sexualundervisning - didaktiska perspektiv på fångade och förlorade möjligheter i biologiklassrummet.

I avhandlingens fjärde delstudie analyserar jag oväntade inslag i sexualundervisning i biologi. Fokus riktas på hur det oväntade förs in, vad det består av, hur det hanteras och vad det kan bidra med. Empiri utgörs av fältanteckningar och ljudinspelningar från observationer som jag genomfört hos tre lärare i årskurs 8.

Resultaten visar hur lärare hanterat oväntade elevinlägg i flykten. Vid en händelse får lärare en oväntad elevfråga. Läraren ställer inga följdfrågor i stunden och fångar vid tillfället inte möjligheten att öppna för biologididaktiska frågor om befruktning, hur DNA kombineras och när liv börjar, ämnesinnehåll som finns med i kursplanen. Vid en annan serie av händelser infångas oväntade elevbegrepp: *cum* och *nut* samt akronymerna NNN, FFF och DDD¹⁴. Genom att läraren följer upp elevinläggen med följdfrågor sammankopplas nytt innehåll till ordinarie sexualundervisning. I den tredje serien av händelser kommer begreppet KK, knullkompis, oväntat upp. Genom begreppet KK uppstår skav (Jackson, 2013) mellan generationer kring sex och relationer som läraren hanterat genom att ställa frågor och synliggöra olika normer. Samtidigt får nya kategorier representeras i diskussionerna som följer: singel, knullkompis, och olika sätt att vara i ett förhållande.

Resultaten visar att lärare kan skapa klassrumsdiskussioner med elevengagemang genom att fånga frågan i flykten och välkomna oväntade bidrag. Elevernas meningsskapande gynnas när de görs delaktiga, vilket ytterst också är en fråga om demokrati (Biesta, 2016). Det oväntade bidrar också nytt innehåll i sexualundervisningen som ger lärare och elever möjlighet att hålla sig uppdaterade om olika samhällstrender. Förmågan att hantera det oväntade och spänningar i undervisningen är starkt kopplad till om läraren börjar ställa frågor och för tillfället lämnar rollen som expert. Utifrån resultaten utgör denna förmåga att följa upp med frågor i samband med oväntade elevinlägg ett värdefullt didaktiskt verktyg.

¹⁴ NNN står för No Nut November, FFF för Finger Free February och DDD för Destroy Dick December.

Hur konstrueras olika kroppar och sexualiteter?

De fyra delstudiernas sammanlagda resultat visar exempel både på begränsningar och möjligheter kring hur kroppar och sexualiteter görs i sexualundervisning. Kroppar med normbrytande funktioner är osynliggjorda, och endast få hänvisningar förekommer till funktionsvariationer. Detta gäller både för läroböcker och i klassrumsundervisningen. Vanligast är att kroppar konstrueras utifrån en binär könsuppfattning. Därmed framstår den normföljande kroppen som antingen kvinna eller man. En sådan binär syn på kön förstärks till exempel genom att puberteten beskrivs med fokus på skillnader mellan flickor och pojkar i stället för de likheter som finns, oavsett biologiskt kön. Det sammanhänger med osynliggörande av intersexuella variationer av könstillhörighet. Stereotypa könsuppfattningar präglar också egenskaper som tillskrivs hormoner, och könsceller, där ägg framställs som passiva mottagare av aktiva, snabba och vinnande spermier. Klitoris anatomi beskrivs som mycket mindre jämfört med dess verkliga storlek. Vidare används fler begrepp för sexuell upphetsning för penisar än för vaginor. En annan osynlighet är också kvinnlig utlösning med vätskeutsöndring. Det förekommer heller inga beskrivningar av olika varianter av omskurna eller könstympade könsorgan.

Både i biologiböcker och klassrumsundervisning framställs sex ofta som ett grundläggande behov, en drift, särskilt gällande penisar. Detta förstärks genom att bilder av sexuella aktiviteter främst illustrerar penis- i vagina-samlag mellan vita kroppar, där en vaginabärare ligger under en penisbärare. Flersamma relationer förekommer sällan. Begreppet asexualitet saknas helt i böckerna men nämns i klassrumsdiskussioner, vilket möjliggör en vidgad syn på sexualiteter. Begreppet queer, som öppnar för fler uttryck av både kroppar och sexualiteter, nämns i två av fem böcker och i samtliga tre lärares undervisning, i varierande omfattning. I de analyserade biologiböckerna saknas begreppet samtycke som däremot har en framträdande roll i klassrumssamtalen. Det speglar antagligen den förändrade läroplanen som kom 2022 (Skolverket, 2022). Pornografi tas upp i både böcker och klassrum men mestadels i negativa termer, med möjligheter till fler nyanser av värderingar. Svensk sexualitet konstrueras i sexualundervisning bland annat med utgångspunkt i lagstiftning och historisk progression ”här”, som kontrasteras mot förlegad homofobi och kvinnoförtryck ”där”, i länder någon annanstans.

Resultaten visar även på möjligheter att i sexualundervisningen konstruera fler kroppar och sexualiteter än normens. Till exempel utmanas könsbinära antaganden i några fall där likheter lyfts fram mellan könen: under fosterutveckling, i puberteten, och i fråga om könshormoner. Transpersoner synliggörs i samtliga fem böcker, vilket kan ses som positivt, men transfobiska uttalanden förekom i klassrummen. Relationer representeras genomgående av många heterosexuella respektive homosexuella par. Vidare använder samtliga böcker och av en lärarna det nya ordet slidkrans (se Milles et al., 2018), som möjliggör dekonstruktion av stereotypa antaganden om oskuld. Sex med sig själv lyfts framför allt fram som en möjlighet till njutning och välmående, till skillnad från tidigare stigmatisering kring onani. Sexuella hjälpmedel nämns vid enstaka tillfällen, till exempel i samband med funktionshinder, men inte som en rekommendation riktad till alla.

Hur hanterar lärare utmanande inslag?

Resultaten visar att utmanande inslag kan öppna möjligheter till ett vidgat och nytt sexualundervisningsinnehåll, genom de spänningar och oväntade situationer som uppstår i klassrummet. Lärarna i klassrumsstudien skapade också utmanande undervisning genom olika arbetsätt: värderingsövningar, dilemman, dramaövningar och bilder. I dessa övningar kunde eleverna ta ställning till påståenden och uppmuntrades att dela med sig av sina tankar. Här fick eleverna också möjlighet till igenkänning, och därmed subjektifiering (Biesta, 2016). Klassrumstudien visar hur lärare kunde undvika spänningar och det oväntade, även vid utmanande ämnesinnehåll. En lärare undvek till exempel utmaningar kring pornografi genom att planera lektionen i detalj. Läraren hade i förväg valt ut ”färdiga fakta” om pornografi som hon presenterade i monologform. Som en följd fanns inte längre utrymme för laddade och kanske obehagliga elevinlägg och klassrummet blev på så vis tryggare och ”säkrare” (se Flensner & Von der Lippe, 2019). En sådan omsorg kan förstås utifrån ett relationellt perspektiv (Eek-Karlsson et al., 2022), där läraren försöker ta in elevernas värld och samtidigt visa omsorg om dem. En begränsning med den här strategin är att eleverna blir mindre delaktiga. Vid andra tillfällen öppnade lärarna upp spänningar och det oväntade, och beroende på hur lärarna sedan agerade i klassrummet kunde de olika utmaningarna vara en tillgång. Nedan följer ett antal exempel på hur lärarna hanterade utmanande inslag i stället för att undvika dem.

Följdfrågor var ett produktivt sätt att möta utmanande elevinlägg. Läraren kunde tillsammans med eleverna undersöka exempelvis olika gråzoner kring samtycke. Sådan processororienterad undervisning (Eek-Karlsson et al., 2022) iscensattes också när lärarna ledde samtalen med eleverna framåt vid klassrumsdiskussioner kring vad som menas med oskuld och att ha sex. Utmaningar kring myten om mödomshinnan hanterades av lärare med hjälp av nyare fakta där slidöppningen beskrivs som en veckad slemhinna, slidkrans (Milles et al., 2018). Undervisning där fakta är i fokus kan ses ur ett innehållsorienterat perspektiv (Eek-Karlsson et al., 2022). Undervisning där läraren arbetar med att ändra tal och språkbruk för att alternera innebörder kan också ses som en antiförtryckande strategi som förändrar maktförhållanden (se Kumashiro, 2000), här genom att dekonstruera patriarkala antaganden om mödomshinna och oskuld.

Genom att kontrastera innehåll i undervisningen utmanade lärarna ensidiga perspektiv. Vid en diskussion om oskuld introducerade till exempel en lärare svendom, ett begrepp för manlig oskuld som utmanade elevernas föreställningar om oskuld som kvinnlig. Läraren fortsatte sedan med att sex inte bara handlar om tjej och kille, och utmanade därmed heteronormativa antaganden kring vilka som kan ha sex med varandra. Här är undervisningen i linje med Kumashiros antiförtryckande strategier (2000) genom att erkänna en mångfald av sexualiteter, och därmed även elever. Vid ett annat tillfälle visade en lärare en bild av Androstolen som är tänkt att användas vid läkarundersökningar av mäns underliv, och utgjorde därmed en kontrast till den vanligare gynekologstolen som används för att undersöka kvinnors underliv.

Utmanande elevinlägg kan vidga undervisningsinnehållet, och lärarna öppnade upp för detta. I en värderingsövning påtalade en elev existensen av polyamori, flersamhet. Genom att eleven gjorde så blev personer som lever i flersamma relationer eller familjer synliggjorda. Dessutom utmanades privilegiering av tvåsamma relationer och marginalisering av andra relationer i linje med anti-förtryckande strategier (Kumashiro, 2000). En del elevinlägg är inte lika lätta att bemöta. Transfobiska elevuttalanden bemöttes tydligt av en lärare genom att stå upp för ”den andre”, i linje med skolans värdegrund. Här öppnade läraren upp för att det finns personer som upplever sig ha fel kön och även här blev undervisningsinnehållet berikat av ett elevinslag.

Ett sätt för lärare att hantera utmaningar i undervisningen är att skapa ett modigt klassrum där lärare bland annat medvetet bryter tystnader

(Ollis et al., 2022). Till skillnad mot trygga och säkra klassrum ger modiga klassrum plats för olikheter och olika sätt att tänka. En lärare exemplifierade det med att ge ett tips till flickorna ”att de kunde ta en spegel för att se hur deras underliv såg ut”, vilket utmanade osynlighet och tystnad kring kvinnliga könsorgan. Ett modigt klassrum skapades också av en annan lärare som sa till eleverna att hon ville utmana dem att ”börja tänka” och diskutera med varandra, för att få syn på ”olika tankar, och ibland fördomar”. Att lärare utmanar eleverna till kritiskt tänkande är utmärkt, eftersom sådan undervisning har potential att transformera elever såväl som samhälle (Kumashiro, 2000).

När utmanande ämnen undviks tystas de och osynliggörs. Kumashiro (2000) menar att det som inte sägs, eller tystnader, rent av kan ha större effekt än vad lärare försöker att lära ut. Under en lärares lektion kom manlig omskärelse upp och gled över till kvinnlig omskärelse, könsstympling. Samtidigt sänkte läraren sin röst och samtalen övergick i tystnad; samtalsämnet kom aldrig upp igen och osynliggjordes. Därmed stängdes möjligheten till diskussioner om ett ämne som ofta uppfattas som kontroversiellt.

Diskussion

I den här avhandlingen är kroppar, sexualiteter samt hur lärare hanterar sexualundervisning i klassrummet i fokus. Gemensamma drag hos kroppar och sexualiteter utgör en nyckel för att kunna öppna upp begränsande normer: ”som människor är vi mer lika än olika” (Myerson et al., 2007, s. 99). Ett slutresultat i avhandlingen är att sexualundervisning kan öppnas upp genom, vad jag kallar, likhet-mångfalds-paradoxen, *the sameness-diversity paradox* (Junkala et al., 2022). Paradoxen innebär att undervisning med avstamp i likheter som finns mellan människor öppnar för fler nyanser av kroppar och sexualiteter, fritt från begränsande kategorier och dikotomier. Här nedan diskuterar jag hur kroppar och sexualiteter blir synliga och osynliga. Sedan diskuterar jag en del av de utmaningar lärare möter i sexualundervisning idag. Efter det diskuterar jag min position som forskare och metodologiska val. Avslutningsvis ger jag rekommendationer till lärare och förslag till fortsatt forskning.

Synliga och osynliga kroppar och sexualiteter

Sexualundervisning är alltid situerad och kontextuell. Nedan problematiserar jag mina resultat gällande vad som är synligt och osynligt i sexualundervisningsinnehåll i Sverige idag. Till exempel framstår sexualundervisningen som mindre heteronormativ än tidigare. I resultaten fann jag att samkönade relationer ”normaliserades” genom att kärlekspar, äktenskap och föräldrar i biologiböckerna lika ofta utgjordes av lesbiska och bögar som av heterosexuella. Det skiljer sig mot tidigare analyser där heterosexuella konstruerades som ”vi” och homosexuella som ”de” (Fejes & Thornberg, 2015). Jag tolkar det som en indikation på att svenska samhällsförändringar med samkönade äktenskap och möjligheter att provas som adoptivföräldrar har fått genomslag i sexualundervisningsinnehåll. Stereotypa föreställningar råder dock fortfarande kring flera områden, såsom i beskrivningar av könshormoner, ägg och spermier.

Idéer om vithet och rashierarkier finns överallt i världen. Begreppet ”vithet” förklarar hur vit hudfärg ger tillgång till vissa privilegier och maktpositioner (Castagno, 2014; Frankenberg, 1993). Men som Ahmed (2007) konstaterar är konstruktioner trots allt instabila och föränderliga. Tidigare forskning från Sverige och Norden har visat att detta utgör ett problem även här, bland annat i sexualundervisning (Bengtsson &

Bolander, 2020; Bredström et al., 2018; Honkasalo, 2018; Røthing, 2017; Røthing & Svendsen, 2011; Svendsen, 2017). I undervisningen konstrueras ofta ett avstånd mellan inhemsk öppenhet kring sex och samkönad kärlek gentemot "andras" kulturer. Analyserna i delstudie 2 av vithet i böcker och lärarintervjuer bekräftar att svensk vithet i form av exceptionalism görs i svensk sexualundervisning. Vidare visar studien att det i svensk skola behövs ett språk för att synliggöra rasifiering och "färgblindhet" (Bonilla-Silva, 2015b; Lundström & Hübinette, 2022). En förklaring till detta kan vara att ord som innehåller "ras" lätt förknippas med rasism i Sverige. För att kunna förändra strukturer och maktförhållande baserade på privilegiering av vita (beskrivna av Bonilla-Silva, 2015b) måste undervisningen befrias från färgblindhet och rasism.

Om svensk undervisning till stor del är färgblind visar mina resultat att förändring ändå skett när det gäller synliggörandet av transkroppar i svenska biologiböcker. Detta skiljer sig från tidigare studier genomförda utanför Europa som visat att innehåll om trans saknas och osynliggörs (Jennings & Macgillivray, 2011; Macgillivray & Jennings, 2008; Myerson et al., 2007; Snyder & Broadway, 2004; Wilmot & Naidoo, 2014). Utifrån Kumashiros anti-förtryckande strategier (2000) kan en tolkning vara att innehållet i svenska läroböcker uppfyller strategierna med undervisning *om* den andra och *för* den andra, som ökar synlighet och bekräftar mångfald. Kumashiros två andra strategier (rörande kritik av normer och transformering av samhället) uppfylls dock inte då det gäller transinnehåll i böckerna. Tyvärr förekom transfobiska uttalanden i min klassrumsstudie, vilket överensstämmer med rapporter som visar att transpersoner i Sverige är utsatta för fördomar, trakasserier och våld, särskilt i skolan (Folkhälsomyndigheten, 2019; Regeringskansliet, 2022).

Kroppar med intersexvariationer saknas nästan helt i mina resultat, framför allt i böckerna. Det tolkar jag som en form av undvikande (avoidance) av annorlunda kroppsliga utseenden (Shildrick, 2002; Stryker, 1994). Det är givetvis felaktigt att osynliggöra intersexpersoner eftersom intersexvariationer finns och därmed har en plats i samhället (Jones & Jacombs, 2021). Resultaten överensstämmer med den begränsade forskningen om intersex i undervisning (Brömdal et al., 2021; Keating & Lehtonen, 2022). Intersexpersoner är också osynliga i svensk statistik; det saknas till exempel kunskap om intersexpersoners utsatthet för våld (Regeringskansliet, 2022). Fakta om intersex behöver därmed inkluderas i undervisning för att bidra till att förändra samhällets uppfattningar om binärt kön och könsvariationer (se Lundberg et al., 2021; Vilorio & Nieto, 2020).

Kroppar med normbrytande funktion är ovanliga i mina resultat från böcker och klassrum. Även detta tolkar jag som undvikande av annorlunda kroppsliga uppenbarelser (Shildrick, 2002; Stryker, 1994). En annan förklaring kan vara den vanliga uppfattningen att funktionsvarierade saknar sexualitet (Lukkerz, 2023), och därmed inte är sexuellt aktiva eller i behov av sexualundervisning. Detta motsägs av flera tidigare studier där intellektuellt funktionsvarierade uttrycker längtan efter njutning och intimitet (Löfgren-Mårtenson & Ouis, 2019; Löfgren-Mårtenson, 2012, 2013). Bahner (2018) har dessutom visat att sexualundervisning som är anpassad utifrån ett criperspektiv, kan berika alla. Mina resultat visar att rekommendationer om sex kan och bör vara riktade till alla generellt, oavsett funktion. Det finns alltså en stor potential i att cripa sexualundervisningen.

Lärare och utmanande undervisning

Tidigare forskning har argumenterat för att ta vara på potentialen som finns i oväntade inslag i samhällsorienterande undervisning (Falkevall, 2017; Högberg, 2017; Olson, 2017). Min avhandling visar att det samma också gäller för biologiundervisning. De oväntade situationerna, eller tillblivelserna i klassrumsstudien, visar hur elevers uttalanden kan bidra till nytt och relevant sexualundervisningsinnehåll. Här gynnades elevernas engagemang och därmed meningsskapande (jämför Biesta, 2016). Bidragen kom bland annat från internet, sociala medier och pornografi. Elevernas inlägg uppdaterade såväl lärare som andra elever om nutida fenomen rörande sex, till exempel begreppen KK, knullkompis, och NNN, om onani.

I klassrumsstudien visar jag hur elever kan öva på samtycke i dramaövningar, övningar som tidigare har efterfrågats av Linander et al (2020). Det finns många nyanser av samtycken, något som också framkom i dramaövningarna jag observerade. Här noterade jag att eleverna övade på kommunikation med röst, kroppsspråk respektive ögonkontakt. De uppmärksammade även skillnader mellan att kommunicera "nej" och "ja". Komplexiteten att kommunicera samtycke har problematiserats i internationell forskning (Hand, 2022; Hotten, 2018; Richmond et al., 2023), men jag vill hävda att arbetssätt med nyanserade dramaövningar och uppföljande diskussioner kan förbereda elever för många olika framtida scenarion kring samtycke.

Dramaövningar, värderingsövningar, dilemman och bildmaterial användes av lärarna som arbetssätt för att utmana elevernas tankar och uppfattningar. Vid dessa arbetssätt blev eleverna aktiva och delaktiga i

undervisningen, vilket jag varmt förespråkar. Som redan poängterats, är elevens delaktighet avgörande både för deras meningsskapande och för deras personformering och subjektifiering (Biesta, 2020; Östman, 2021), som innebär att de blir till och formas som individer och inte enbart utgör objekt för undervisning.

Resultaten visar att det är krävande för lärare att i stunden balansera en del elevuttalanden. Det är också en utmaning att tillfälligt ge upp rollen som expert (Watson, 2017). Vidare visar klassrumsstudien att elevinlägg kan verka udda och svåra att se logiken i, eller att se kopplingar till ämnesinnehållet. Därför betonar jag, i linje med Skolinspektionens utvärdering (2018), vikten av kompetensutveckling.

Kompetensutvecklingen bör handla om ämneskunskaper, ledarskap i klassrummet, och lärarens roll i värderingsövningar. Med mer ämneskunskaper har läraren bättre förutsättningar att balansera både väntade och oväntade händelser i sexualundervisningen. Vid innehållsrelaterad undervisning (Eek-Karlsson et al., 2022) med fokus på fakta, behöver lärare också ge utrymme för att det kan finnas olika värderingar i klassen. Och vice versa, kontroversiella ämnen behöver belysas med fakta.

Metoddiskussion

Forskaren påverkar alltid analysen (Barad, 2007). Mina forskningsresultat är påverkade av min position som jag beskrivit i kappan och i delstudie 2, och av mina teoretiska utgångspunkter. Resultat kan därför skilja sig åt mellan olika forskare, men ändå vara av lika värde och giltighet (Bhatti, 2012). Därför är det intressant att jämföra delstudie 1 med en annan tematisk analys genomförd på samma läroböcker¹⁵ (Biström, 2022). Biström undersökte innehållet i biologiböckerna med avseende på ”handlingskompetens för hållbar sexualitet”¹⁶. Hon fann att sexualitet främst kopplades till reproduktion och präglades av androcentrism, fallocentrism och monogama ideal. Detta är i samklang med mina resultat, men jag fann därtill tystnader gällande asexualitet, intersex och funktionsvariationer. Dessa skillnader beror troligen på att jag använde perspektiv från feministisk teori, queerteori och cripteori i mina analyser. Liknande resonemang går att tillämpa på alla mina delstudier.

¹⁵ Fyra av de fem böcker som jag analyserade i delstudie 1 har också analyserats av Biström (2022).

¹⁶ Egen översättning av action competence for sustainable sexuality.

Inspirerad av tidigare forskning har jag valt att använda olika identitetskategorier för att analysera kroppar och sexualiteter i sexualundervisningsinnehåll. Hbtq var min utgångspunkt och därefter lade jag till I., A. och crip. I analyserna saknas många nya kategorier som pansexuell, demisexuell, grey, etcetera. Kategorier fungerar visserligen som verktyg i min forskning, men jag vill poängtera att benämningar på kategorier inte är ett självändamål. I undervisning räcker det inte att räkna upp alla kända begrepp och förkortningar för att kunna ”pricka av” inkludering på en checklista. Som forskare förordar jag att inte forska på kategorier som självändamål, utan att forskningsfokus bör framför allt riktas mot osynligheter, tystnader och hur synligt innehåll är konstruerat.

I likhet med andra forskare (Baker & Lee, 2011; Ollis et al., 2022; Osbeck et al., 2018; Wickman et al., 2018) menar jag att klassrumsstudier är värdefulla, då de fångar viktiga detaljer och nyanser i undervisning. Vid observationerna var det en stor fördel att lärarna bar utrustning för ljudinspelning. Detta gjorde att jag kunde fånga detaljer utöver vad som jag hann anteckna och fördjupa mina analyser av empirin. Vetskapen om ljudinspelningarna gav mig också en trygghet; jag fick marginal för att stanna upp vid skiftningar i klassrumssamtalen för att samtidigt både vara med i skeendena och observera det som hände (Bergstedt, 2021). Det innebar att jag kunde göra mig öppen för affekter bortom samtal och ord. Affekt karaktäriserade också några händelser som jag i efterhand önskar att jag hade spelat in på video för att kunna analysera än mer detaljerat, med särskilt fokus på hur materia får betydelse i sexualundervisningen. En nackdel med detaljerade analyser av klassrum är att resultaten inte blir generaliserbara. Jag hävdar i likhet med Osbeck et al. (2018) och Coleman och Ringrose (2013) att resultat från kontextberoende studier i liten skala ändå behövs. Det är viktigt att identifiera hur didaktiska händelser är relaterade till varandra och ur denna kunskap kan ny undervisning utvecklas.

Klassrumsstudier inom sexualundervisning är mindre vanliga än läroboksanalyser, vilket kan bero på formalia kring etik. I Sverige anses en fullständig etikprövning nödvändig vid observationer av sexualundervisning, trots att klassrumsobservationer generellt inte faller under etikprövningslagen (Vetenskapsrådet, 2017). Även utanför Sverige har utmaningar kring etikprövningsförfaranden påtalats inom utbildningsvetenskap. Forskare har argumenterat för att etikprövningsprocesserna bör anpassas för forskning inom samhällsvetenskapliga discipliner genom att ta hänsyn till nyanserna i olika former av forskning (Carniel et al., 2022). I likhet med dem menar

jag att detta skulle vara gynnsamt för skolforskningen. Jag har noterat ett dilemma specifikt kopplat till forskning om sexualundervisning som riskerar att begränsa denna. Undervisning om sexualitet, samtycke och relationer ska inte blandas ihop med insamling av känsliga personuppgifter som självklart alltid ska genomgå etikprövning. Etiska formalia bör anpassas för att gynna framtida klassrumsforskning, oavsett ämnesområde. Jag menar i likhet med Tracy (2010) att det till syvende och sist är de etiska reflektionerna genom hela forskningsprocessen som är centrala för deltagarna och avgörande för forskningens kvalitet.

Implikationer

Som resultaten visar: lärare har en komplex arbetsuppgift i klassrummen som innebär extra utmaningar vid sexualundervisning. Många lärare gör ett bra jobb i skolorna. Ett exempel på det är att samtliga lärare som öppnade sina klassrum för mig tog upp samtycke i sin undervisning, till skillnad från hur det ser ut i läroböckerna. Det kan ses i ljuset av att lärare följer samhällsförändringar, i det här fallet diskussioner kring #metoo, och för dem en kommande läroplansreform (Skolverket, 2022). Jag vill stärka lärare ytterligare i deras viktiga uppdrag med följande rekommendationer:

- Samtycke behöver problematiseras och nyanseras. Samtycke kan ses som en självklar gräns, men kräver diskussioner om gråzoner som finns mellan ett hängivet ”ja” och ett absolut ”nej”. Både dramaövningar och diskussioner bidrar till att eleverna utvecklar ett språk för olika signaler kring samtycke (jämför Gunnarsson, 2020). Här kan också stereotypa förväntningar på kvinnlig och manlig sexualitet utmanas eftersom sådana kan göra det svårare att kommunicera samtycke (se Linander et al., 2022).
- Kom ihåg att relationer kan bestå av fler än två personer. Det finns flersamma relationer och familjer med mer än två föräldrar i Sverige, vilket också måste få synas i undervisningen. Fyll den lucka som finns i såväl läroböcker som klassrumsundervisning kring detta.
- Inkludera existensen av asexualitet. I biologiundervisning finns uppfattningar om sexualitet som en stark naturgiven drift. Jämförelser med människans behov av föda och sömn är

missvisande, dels för att människor klarar sig utmärkt utan sex, till skillnad från mat och syre, dels för att föreställningar om drift kan föra med sig krav, både på att ställa upp och på att prestera.

- Crippa undervisningen. Leta efter och visa exempel på lösningar som finns vid olika funktionsvariationer. Hur kommuniceras samtycke utan hörsel eller syn? Vilka delar av kroppen kan uppleva njutning? Vilka hjälpmedel finns? Här finns uppslag och idéer som är till nytta för alla (se Bahner, 2018).
- Intersex är ett angeläget och högst relevant innehåll i undervisningen. Ett givet innehåll i biologiämnet bör vara att det finns mer än 40 intersexuella variationer som utgörs av olika sammansättningar av kromosomer, hormoner, inre och yttre könsorgan. I samhällsvetenskapliga ämnen kan intersex ingå i diskussioner om lagstiftning kring könstillhörighet, och om etik; ska kirurgiska ingrepp göras på spädbarn? Varför? Vem har rätt att bestämma?
- Transbegreppet behöver nyanseras. Trans handlar om hur kroppar uttrycks och uppfattas, ej om sexualitet som begreppet transsexuell kan leda associationerna till. Transition i övergångar mellan feminina, androgyna och maskulina uttryck kan göras med hjälp av kirurgi, hormoner, kroppsspråk, gester, röst, kläder, frisyr och smink. Här kan tonåringar känna igen sig i sökandet efter uttryck i linje med sin inre självbild och hur människor ständigt omvandlar sig själva. Trans och transition som flytande begrepp och processer kan bidra till en sexualundervisning som inte bygger på identitetskategorier.
- Identitetskategorier är ett medel, inte ändamål. Kategorier hjälper till att synliggöra osynligheter och tystnader i sexualundervisningen, men målet är att återge en variation av kroppar och sexualiteter utan namn på kategorier, och därmed större igenkänning hos fler elever.
- Var extra nyfikna på elevinlägg. I stunden kan en del frågor verka underliga, men om de följs de upp med "vad är det?" och "berätta mer!" görs eleverna delaktiga i undervisningen. Möten med elevernas världar bidrar i sin tur till elevers

subjektifiering, upplevelsen av att bli till och formas som person. Även i små till synes ovidkommande kommentarer kan det finnas potential för nytt innehåll och elevengagemang, vilket gynnar elevernas meningsskapande och lärande. Planera även för ”det oplanerade” och välkomna det oväntade.

Framtida forskning

Under mitt avhandlingsprojekt har jag upplevt att nya insikter kan komma från nästan ingenstans. Teorier om monstrositet verkade först vara irrelevanta för min forskning, men visade sig på oväntat sätt ha kopplingar till osynligheter i sexualundervisningsinnehållet. Monstrositet förekommer bland annat i teorier om trans, crip och intersex, för att teoretisera kring konstruktioner av kroppar (Long, 2019; Shildrick, 2002; Stryker, 1994). Monstrositet erbjuder en förklaring till varför avvikande kroppar undviks, eftersom yttre monster enligt Stryker (1994) skapas på grund av inre rädsla. Samtidigt erbjuder monstrositet ett förhållningssätt som utmanar och bryter upp normer. Jag tror att det finns potential i framtida forskning som kopplar teorier kring monstrositet till sexualundervisning.

Hur undervisningen kan queeras och cripas på olika sätt utgör också lovande utgångspunkter för forskning som kan utveckla sexualundervisning, vilket samtidigt gynnar alla oavsett variationer av kroppar och sexualiteter. Det finns ytters få fakta om intersex och asexualitet i det sexualundervisningsinnehåll jag undersökt. Forskningen behöver anpassas efter de kunskaper som redan finns tillgängliga, exempelvis om intersex och asexualitet. Det behövs intervjuer med ungdomar om hur de upplever sexualundervisning. Särskilt angeläget är det att nå transungdomar eftersom svenska studier utifrån transungdomars upplevelser från sexualundervisning saknas.

Under mina observationer inträffade några händelser med affekt (Bergstedt, 2021; Ollis et al., 2022) som jag hade behövt dokumentera med video. Jag föreslår därför fler studier som bygger på videoobservationer för att fånga kroppsspråk och betydelsen av materia. Här tror jag att forskning utifrån nymaterialistiska teorier kan vara berikande (Barad, 2007, 2014; Günther-Hanssen et al., 2020), för att fånga ännu fler nyanser av undervisning än via ord och samtal. I en av de biologiböcker som jag analyserat börjar kapitlet om sex och samlevnad med en dikt (se Andréasson, 2011, s. 272), vilket jag fann inspirerande. Jag föreslår därför mer forskning om sexualundervisning med estetiska

uttrycksformer i sexualundervisning. Det finns till exempel potential för studier om hur olika visuella, taktila och tredimensionella material skulle kunna berika sexualundervisningen.

Slutligen, jag tror att det kan vara fruktsamt att forska om känslor (Cacciatore et al., 2019; Røthing, 2019) i klassrumsundervisning. Kanske bör lärare tydliggöra för eleverna att sexualundervisning berör ämnen som kan uppfattas som känsliga, och att undervisningen på många sätt kan vara emotionell. Kanske kan läraren omfamna sin sårbarhet och tillkännage att även hen kan bli rörd och ställd. Kanske kan lärare också förklara att hen tvärtom kan vara så bekväm med vissa saker och till synes oberörd, att det kan upplevas överväldigande för en del personer. Öppenhet med att det känns olika för varje enskild individ bör underlätta för alla, elever såväl som lärare, att förhålla sig till undervisningsinnehållets mer brännande och ömma punkter.

Vi tror att kärlek är en nyckel för att hantera de sociala utmaningar vi står inför, och samtidigt en grundläggande del av lärarens relationella och didaktiska arbete i klassrummet. (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 11, egen översättning)

Tackord

Det allra största tacket går till mina handledare Maria Berge och Eva Silfver: ni är kunniga, roliga, tydliga, briljanta och har generöst spridit ert ljus kring mitt huvud! Tack till Maria Andrée för din läsning och goda råd vid slutseminariet. Särskilt tacksam är jag för ditt snabba och initierade svar när jag hörde av mig med en uppföljande fråga. Tack till Kristina Andersson för att du var läsare till mitt halvtidsseminarium. Din återkoppling och diskussionen var mycket värdefulla för mitt arbete framåt.

Stort tack till Genusforskarskolan och vår seminariegrupp med Frida Degerstedt, Mimmi Norgren-Hansson och Jenny Sperens under ledning av Linda Sandberg. Ni har betytt enormt mycket för mig akademiskt och som varma medmänniskor. Tack vare forskarskolan har jag också funnit en akademisk bundsförvant och vän i Agneta Westerberg – tack för att du finns vid stränderna kring den grumliga universitetsdammen. I samma veva vill jag tacka alla jag mött på UCGS (Umeå centrum för genusstudier) och som bidragit med återkoppling på texter och intressanta samtal. Ni är flera som på olika sätt verkligen stöttat mig, inte minst Veronika Lodwika med proffsig administration. Jag vill också rikta ett tack till Forskarskolan i utbildningsvetenskap för att jag varit inbjuden till alla kurser och andra trevliga aktiviteter.

Stort tack till NMD (Naturvetenskapernas och matematikens didaktik) som varit min hemvist vid Umeå universitet. Doktorandkollegiet har välkomnat och gett handfasta råd, så tack, särskilt till mina första rumskompisar Sharmin Söderström och Johan Sidenvall. Tack till mina med-doktorander från start: Pia Almarlind, Karoline Holmgren, Lina Varg och Ulrika Wikström Hultdin. Tack Lina för att du varit min rumskompis på slutet och bistått med idéer och lyssnande. Stort tack Ulrika för dina intelligenta läsningar och tips. Anders Hofverberg har excellent förevisat tjusningen med tabeller och ryckt in vid behov av sådan expertis, tack. Eftersom jag från början ville forska inom teknikdidaktik har det varit extra intressant att följa Markus Stoor och Peter Vinnervik. Stort tack Peter för roliga samtal och din inspiration till längdskidåkning. Här vill jag också tacka Frithjof Theens å det varmaste för skidserien, vinterlöpning, swimrun och massor av kul triathlon. Tack också till alla nyare doktorander: Anna Loden, Birte Reichstein, Angit Anggit Reviana Dewi Agustyani, Muhammad Zuhair Zahid, Kristoffer Arvidsson, Stefan Westin – ni är alla fina människor och härliga att prata med!

Tack också till Catarina Andersson, Eva Knekta, Jonas Wikström, Carina Widebo, Helena Näs, Ewa Bergqvist, Tomas Bergqvist, Mattias Norqvist, Lotta Vingsle och Christina Ottander för att ni berikat min tillvaro med friluftsliv, kulturella upplevelser, praktisk hjälp och nära samtal. Tack alla övriga NMD-kollegor, speciellt för trevligt sällskap vid fika och luncher. På skilda sätt har många av er hjälpt mig med olika frågor. Tack Johanna Lönngren för din omsorg och mentorskap. Jag tackar Helena Westman och Sofia Ulin (samt era föregångare) för hjälp med såväl siffror och byråkrati som med utrustning och andra viktiga praktikaliteter. Jag är också tacksam för möjligheter till förkovran i pågående forskning inom naturvetenskaps- och teknikdidaktik via UmSER. Likaså vill jag tacka alla som bidragit med givande diskussioner kring forskningsartiklar i Läsgruppen i naturvetenskap, teknik och genus.

Tack smarta, snabba och snälla Rebecka Fingalsson för ditt initiativ till att samskriva om sexualundervisning. Många varma tack också till Sara Planting-Bergloo, Jack Lukkerz, Håra Haltorp, Magdalena Hulth, Emma Axinder och Ronja Hagberg med felra i nätverket Doktorandkransen som blev en oas under covid-19-restriktionerna. Extra uppskattat och kul har det varit att sedan få konferera ihop med flera av er i Odense och Reykjavik, och förhoppningsvis även i framtiden. Konferenser kan vara givande på många sätt och i Bologna korsades Hanna Wanselins och mina vägar, tack för fina minnen och samtal!

Jag vill också tacka Karin Milles för lunchprat och för din inspirerande språkforskning. Tack också för givande lunchsamtal kring våra forskningsprojekt och livets pluralitet, Elin Biström. Thank you, Ann Phoenix, for your valuable feedback when working on my first manuscript. Thank you, Alison Gonsalves, for sharing your knowledge during our rewarding walk and talk. BethAnne Paulsrud, många tack till dig för superb expertis då du hjälpt mig med avhandlingens engelska titel och abstract. Trots att titlar är relativt korta kan de tid att formulera – tack Helena Vennberg och Ulrika för hjälpen. Tack också till Ulrika samt Lotta Wedman för läsning och återkoppling på text. Malin Norberg och Lotta har dessutom ombesörjt att jag får kolhydrater på upploppet mot målgång, tack bästa supporters! Precis före mållinjen backade Katerina Günter också upp med ovärderlig kompetens och en ängels tålamod, tack.

Tack Högskolan Dalarna och Tarja Alatalo som bjöd in till högre seminarium med läsare Helena Grundén, tack för din återkoppling på mitt manus om det oväntade och tack även till alla er andra som bistod

med riktigt bra tips! Tack även till alla mina kollegor som hejar på där på hemmaplan i Falun. Särskilt vill jag tacka Magnus Fahlström för insiktsfulla diskussioner om Karen Barad samt mikrodataanalys kopplat till intersexvariationer, träning och tävlingar på längdskidor, landsvägscykel och MTB. Här även tack till Anna Teldahl; ibland är vi bäst! Tack goa Marit, Jeff, Helen, Malin, Jan, Åke, Johan, Kristofer, Pia, Maria, Johanne, Lena, Hedda, 2 x Susanne, Terje, Jörgen, Stefan, Annie-Maj, Anita och er som jag missat i avhandlingsdimman, skriv namn här:

Mina år i Umeå har också berikats av guidning och umgänge i den vackra Västerbottennaturen med ystra Bettan Thors samt med Pia Lundgren, en kär vän från skoltiden. Jag vill tacka livet för vännen Birgitta Grundmark som inspirerat och under åren ibland skickat tidningsannonser med doktorandtjänster till mig. Tack Kyllikki och Tarmo Junkala för en uppväxt präglad av frihet under ansvar. Ni har gett mig skog, motion, musik, social träning och möjligheter till utbildning som ni själva inte haft. Tack min dotter Ebba som går före på många sätt och som det därför ter sig som jag ärver mycket från, såsom simning och doktorandstudier, fastän strukturer i gjutjärnslegeringar ligger långt utanför mitt fält – tack för din dans med Christian och sång! Tack min son Alfred som är en social begåvning och alltid vet, eller snabbt tar reda på, hur saker fungerar – tack för ditt musicerande samt handledning vid deklARATIONERNA! Tack Pernilla, och tack min sonson Ragnar för att du finns! Min kära Gunnar, som jag både kan leva ihop med och ha som särbo, som generöst sponsrat doktoranden, tack! Minns du vårt fördjupande arbete inom sex- och samlevnad sista året på lärarutbildningen? De tjocka buntarna med alla elevenkäter hamnade sedan i förvar på det dåvarande lärarseminariet i Uppsala. I backspegeln kan det arbetet ses som ett av flera frön till denna avhandling. Nu ser jag fram emot mer tid tillsammans, i enlighet med din devis – det ska vara kul att ha roligt!

Umeå, december 2023

Referenser

- Ah-King, M. (2013). Queering animal sexual behavior in biology textbooks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 1(2), 46-89. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.13v1i21d>
- Ah-King, M. (2018). Queer Nature. Towards a non-normative view on biological diversity. I M. Koreuber & B. Aßmann (Red.), *Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivwechsel* (1 uppl., s. 115-132). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845239439-115>
- Ahmed, S. (2000). Whose counting? *Feminist Theory*, 1(1), 97-103. <https://doi.org/10.1177/1464700002222908>
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist theory*, 8(2), 149-168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Ahmed, S. (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1-2), 49-69.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9836>
- Allred, P., & Fox, N. J. (2017). Materialism and micropolitics in sexualities education research. I *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (s. 655-672). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_32
- Allen, L. (2012). Pleasure's perils? Critically reflecting on pleasure's inclusion in sexuality education. *Sexualities*, 15(3-4), 455-471. <https://doi.org/10.1177/1363460712439654>
- Allen, L., & Carmody, M. (2012). 'Pleasure has no passport': re-visiting the potential of pleasure in sexuality education. *Sex Education*, 12(4), 455-468. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677208>
- Allen, L., & Rasmussen, M. L. (2016). *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8>
- Allen, L., Rasmussen, M. L., & Quinlivan, K. (2014). *The politics of pleasure in sexuality education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069141>

- Allen, L., Rasmussen, M. L., Quinlivan, K., Aspin, C., Sanjakdar, F., & Brömdal, A. (2014). Who's afraid of sex at school? The politics of researching culture, religion and sexuality at school. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(1), 31-43. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.754006>
- Ambjörnsson, F. (2018). *Vad är queer*. Natur & kultur.
- Andersson, I., Liljefors Persson, B., & Olsson, H. (2020). *Kunskapsområdet sexualitet och samlevnad i lärarutbildningen: En kartläggning av kursplaner och resonemang kring innehåll*. RFSU & Malmö universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1591280/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, K. (2018). Biologi under lupp. Hierarkier, strategier och skevheter. *Tidskrift för genusvetenskap*, 39(4), 53–74.
- Andréasson, B. (2011). *Biologi : för grundskolans år 7-9. Fokus* (4 uppl.). Natur & kultur.
- Arthur, J. (2012). *Research methods and methodologies in education*. SAGE.
- Ashcraft, C. (2012). But how do we talk about it?: Critical literacy practices for addressing sexuality with youth. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 597-628. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00610.x>
- Asher, N. (2007). Made in the (Multicultural) U.S.A.: Unpacking Tensions of Race, Culture, Gender, and Sexuality in Education. *Educational researcher*, 36(2), 65-73. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299188>
- Aspelin, J. (2017). Relationell pedagogik–ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4).
- Aspelin, J., & Johansson, L. (2018). Relationell pedagogik–redaktörernas inledning. <https://hdl.handle.net/10642/6287>
- Bahner, J. (2018). Crippling sex education: lessons learned from a programme aimed at young people with mobility impairments. *Sex Education*, 18(6), 640-654. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1456417>
- Baker, A. A., & Lee, J. J. (2011). Mind the gap: Unexpected pitfalls in doing classroom research. *The Qualitative Report*, 16(5), 1435-1447. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1307>

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2011). Nature's Queer Performativity. *Qui Parle*, 19(2), 121-158. <https://doi.org/10.5250/quiparle.19.2.0121>
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bazzul, J., & Sykes, H. (2011). The secret identity of a biology textbook: straight and naturally sexed [journal article]. *Cultural Studies of Science Education*, 6(2), 265-286. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9297-z>
- Beghetto, R. A. (2009). In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 2. <https://doi.org/10.1037/a0014831>
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Bergstedt, B. (2021). The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Education Sciences*, 11(9), 491. <https://doi.org/10.3390/educsci11090491>
- Bergström, H., Broström, A. W., & Hulth, M. (2022). Samtycke, känslor och möjligheter att agera: barnsyn och barns aktörskap i sexualbrottsförebyggande litteratur för förskoleåldern. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 40(4). <https://doi.org/10.23865/barn.v40.5108>
- Bhatti, G. (2012). Ethnographic and representational styles. I J. Arthur (Red.), *Research Methodologies and Methods in Education*. SAGE Publications. <https://eprints.soton.ac.uk/184169/>
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>

- Biström, E. (2022). Action competence for sustainable sexuality: an analysis of Swedish lower secondary level textbooks in biology and religious education. *Sex Education*, 22(5), 538-551. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966408>
- Bolander, E., & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I F. Andreas & T. Robert (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2 uppl., s. 90-114). Liber. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-113774>
- Bonilla-Silva, E. (2015a). More than Prejudice: Restatement, Reflections, and New Directions in Critical Race Theory. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(1), 73-87. <https://doi.org/10.1177/2332649214557042>
- Bonilla-Silva, E. (2015b). The structure of racism in color-blind, "post-racial" America. *American Behavioral Scientist*, 59(11), 1358-1376. <https://doi.org/10.1177/0002764215586826>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bredström, A., Bolander, E., & Bengtsson, J. (2018). Norm-Critical Sex Education in Sweden: Tensions within a Progressive Approach. I J. Gilbert & S. Lamb (Red.), *The Cambridge Handbook of Sexual Development: Childhood and Adolescence* (s. 537-558). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108116121.028>
- Bromseth, J., Folkmarson Käll, L., & Mattsson, K. (2009). *Body claims*. Uppsala universitet, Centrum för genusvetenskap.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Brömdal, A., Rasmussen, M. L., Sanjakdar, F., Allen, L., & Quinlivan, K. (2017). Intersex bodies in sexuality education: On the edge of cultural difference. I *The palgrave handbook of sexuality education* (s. 369-390). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_18
- Brömdal, A., Zavros-Orr, A., lisahunter, Hand, K., & Hart, B. (2021). Towards a whole-school approach for sexuality education in supporting and upholding the rights and health of students with intersex variations. *Sex Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1864726>
- Busher, H. (2017). Researching ethically within educational institutions to involve and protect vulnerable participants.

- Butler, J. (1992). Introduction to Feminist Theorize the Political, together with Joan W Scott.
- Butler, J. (2002). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203902752>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort : kropp, begär och möjlig existens*. Norstedts akademiska förlag.
- Butler, J. (2009). Performativity, precarity and sexual politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3).
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., & Kaltiala, R. (2019). The Steps of Sexuality—A Developmental, Emotion-Focused, Child-Centered Model of Sexual Development and Sexuality Education from Birth to Adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1645783>
- Cameron-Lewis, V. (2016). Escaping oppositional thinking in the teaching of pleasure and danger in sexuality education. *Gender and Education*, 28(4), 491-509. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171297>
- Carniel, J., Hickey, A., Southey, K., Brömdal, A., Crowley-Cyr, L., Eacersall, D., Farmer, W., Gehrman, R., Machin, T., & Pillay, Y. (2022). The ethics review and the humanities and social sciences: disciplinary distinctions in ethics review processes. *Research Ethics*, 19(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/17470161221147202>
- Castagno, A. E. (2014). *Educated in whiteness : good intentions and diversity in school*. University of Minnesota Press.
- Ceder, S., Gunnarsson, K., Planting-Bergloo, S., Öhman, L., & Arvola Orlander, A. (2021). *Sexualitet och relationer: Att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan*. Studentlitteratur AB.
- Cense, M. (2019). Navigating a bumpy road. Developing sexuality education that supports young people's sexual agency. *Sex Education*, 19(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1537910>

- Centerwall, E., Löf, C., Knöfel Magnusson, A., Olsson, H., Olsson, H., Rooth, H., & Nilsson, A. (2005). *Hela livet: 50 år med sex-och samlevnadsundervisning*. Myndigheten för skolutveckling.
- Childers, S. M. (2013). The materiality of fieldwork: An ontology of feminist becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(5), 599-609.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.786845>
- Christianson, M., & Eriksson, C. (2014). Promoting women's human rights: A qualitative analysis of midwives' perceptions about virginity control and hymen 'reconstruction'. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20(3), 181-192. <https://doi.org/10.3109/13625187.2014.977435>
- Cipolla, C., Gupta, K., Rubin, D. A., & Willey, A. (2017). *Queer feminist science studies: A reader*. University of Washington Press.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press.
- Dahlström, H., Wilhelmsson, L., & Eriksson Bergström, S. (2021). *Didaktiska reflektioner-reflektioner om didaktik: specialnummer*. Mittuniversitetet.
- De Beauvoir, S. (2002). *Det andra könet*. Norstedts förlag.
- de Lauretis, T. (2000). Gender, body, and habit change. *Peirce, Semiotics, and Psychoanalysis, Psychiatry and the Humanities*, 15, 159-175.
- Deckman, S. L., Fulmer, E. F., Kirby, K., Hoover, K., & Mackall, A. S. (2018). Numbers are just not enough: A critical analysis of race, gender, and sexuality in elementary and middle school health textbooks. *Educational Studies*, 54(3), 285-302.
<https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1411261>
- Eek-Karlsson, L., Olsson, R., & Gunnarsson, G. (2022). Att motverka sexuella trakasserier-en didaktisk fråga. Elevers uppfattningar om lärares undervisning för att motverka sexuella trakasserier. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), 3-19.
<https://doi.org/10.57126/noad.v8i1.6622>
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction*. SAGE Publications.
<https://books.google.se/books?id=HrO8BIydcfIC>
- Elliot, P. (2010). *Debates in transgender, queer, and feminist theory : contested sites* (s. 208). Taylor & Francis.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52747>

- Emens, E. F. (2014). Compulsory sexuality. *Stan Stanford Law Review*, 66, 303. <https://www.jstor.org/stable/24246965>
- Fabricius, S., Holm, F., & Nystrand, A. (2013a). *Biologi Grundbok* (4 uppl.). Liber.
- Fabricius, S., Holm, F., & Nystrand, A. (2013b). *Biologi. : Light* (2 uppl.). Liber.
- Falkevall, B. (2017). Exempel-vis: Det oväntade och föreställningar om religionskunskapslärares professionella kunnande. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(2), 44-58. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-25213>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fingalsson, R., & Junkala, H. (2023). 'Happy Stories' of Swedish Exceptionalism: Reproducing Whiteness in Teaching and Biology Textbooks in Sexuality Education. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00454-3>
- Flensner, K. K., & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Folkhälsomyndigheten. (2019). Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR) i Sverige 2017. Resultat från befolkningsundersökningen SRHR2017. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/s/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter-i-sverige-2017/?pub=60999>.
- Foster, C. (2015). Exploiting unexpected situations in the mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1065-1088. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9515-3>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1990a). *The history of sexuality Vol. 1 The will to knowledge*. Penguin.
- Foucault, M. (1990b). *The history of sexuality Vol. 3 The care of the self*. Penguin.

- Foucault, M. (1992). *The history of sexuality Vol. 2 The use of pleasure*. Penguin.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters : the social construction of whiteness*. University of Minnesota Press.
- Frost, N., & Elichoff, F. (2014). Feminist postmodernism, poststructuralism, and critical theory. *Feminist research practice: A primer*, 2, 14-42.
- Gannon, S., & Davies, B. (2012). Postmodern, poststructural, and critical theories. I S. N. Hesse-Biber (Red.), *The handbook of feminist research : theory and praxis* (2 uppl.). SAGE Publications.
- Garner, S. (2007). *Whiteness: an introduction*. Routledge.
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215-222.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Gerouki, M. (2008). Pushed to the margins—sex and relationships in Greek primary textbooks. *Sex Education*, 8(3), 329-343.
<https://doi.org/10.1080/14681810802218429>
- Gillborn, D. (2013). The policy of inequity: Using CRT to unmask white supremacy in education policy. I *Handbook of critical race theory in education* (s. 149-159). Routledge.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers Eriksen, K., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goldstein, A. (2020). Beyond porn literacy: Drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education*, 20(1), 59-74.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621826>
- Gressgård, R. (2015). Asexuality: From pathology to identity and beyond. I *Asexuality and Sexual Normativity* (s. 68-81). Routledge.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Gullberg, A. (2018). Sexig forskning attraherar.(Re) produktion av heterosexuella normer. *Tidskrift för genusvetenskap*, 39(4), 75–95.

- Gunckel, K. L. (2009). Queering science for all: Probing queer theory in science education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 48-61.
- Gunnarsson, L. (2020). *Samtyckesdynamiker : sex, våldtäkt och gråzonen däremellan* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Gupta, K. (2015). Compulsory sexuality: Evaluating an emerging concept. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 41(1), 131-154. <https://doi.org/10.1086/681774>
- Gupta, K. (2017). "And Now I'm Just Different, but There's Nothing Actually Wrong With Me": Asexual Marginalization and Resistance. *Journal of Homosexuality*, 64(8), 991-1013. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1236590>
- Günther-Hanssen, A., Danielsson, A. T., & Andersson, K. (2020). How does gendering matter in preschool science: Emergent science, 'neutral' environments and gendering processes in preschool. *Gender and Education*, 32(5), 608-625. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632809>
- Hamberg, K. (2007). Resultat, ny kunskap. I L. Eskilsson & H. Kalman (Red.), "Att baka en katedral" – *genusperspektiv i avhandlingsskrivande*. Umeå universitet.
- Hand, M. (2022). Consent and mutuality in sex education. *Journal of Philosophy of Education*, 56(5), 677-684. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12681>
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women : the reinvention of nature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203873106>
- Harding, S. (2012). Feminist Standpoints. I S. Hesse-Biber (Red.), *The handbook of feminist research : theory and praxis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384740>
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hartsock, N. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a specifically feminist historical materialism. I *Discovering Reality : Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, (s. 283–310). Springer.
- Hast, Y. L., & Danielsson, A. (2016). "I normala fall gillar tjejer killukt": Naturkunskapens sexualitets-och relationsundervisning analyserad ur ett heteronormativitetsperspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 12(1), 21-35.

- Helmius, G. (1990). *Mogen för sex. Det sexuellt restriktiverande samhället och ungdomars heterosexuella glädje*. Uppsala universitet.
- Henriksson, A. (2010). *Biologi* (1 uppl.). Gleerups.
- Henriksson, A. (2015). *Titano biologi* (2 uppl.). Gleerups Utbildning.
- Hesse-Biber, S. N. (2012). *The handbook of feminist research : theory and praxis* (2 uppl.). SAGE.
- Hesse-Biber, S. N., & Piatelli, D. (2012). The feminist practice of holistic reflexivity. I S. N. Hesse-Biber (Red.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (Vol. 2, s. 557-582). SAGE Publications.
- Hesse-Biber, S. N. (2013). *Feminist research practice: A primer*. SAGE.
- Hille, J. J. (2023). Beyond sex: A review of recent literature on asexuality. *Current Opinion in Psychology*, 49, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101516>
- Hird, M. J. (2016). Biologically queer. I *The Ashgate research companion to queer theory* (s. 347-362). Routledge.
- Hobaica, S., Schofield, K., & Kwon, P. (2019). "Here's Your Anatomy... Good Luck": Transgender Individuals in Cisnormative Sex Education. *American Journal of Sexuality Education*, 14(3), 358-387. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1585308>
- Honkasalo, V. (2018). Culture and sexuality in Finnish health education textbooks. *Sex Education*, 18(5), 541-554. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1437030>
- Hotten, J. N. (2018). *Sexual consent and sexual violence prevention in sexuality education: What can be learned from the negotiation of sexual consent between same-sex attracted women?* Doktorsavhandling, Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/120020/1/Justine_Hotten_Thesis.pdf
- Högberg, S. (2017). Att låta det oväntade ge rum åt det oföväntade: Möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(2), 25-43.
- Högberg, S. (2018). Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 12(1), 55-69. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-26811>

- Jackson, A. Y. (2013). Data-as-machine: A Deleuzian becoming. *Deleuze and research methodologies*, 111-124.
- Jennings, T., & Macgillivray, I. K. (2011). A content analysis of lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in multicultural education textbooks. *Teaching Education*, 22(1), 39-62.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2010.538474>
- Johannessen, E. M. V., & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3-14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik : om att utmana de förgivettagna : en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddas pedagogiska möjligheter*. Doktorsavhandling, Lunds Universitet, Sociologiska institutionen. <https://lup.lub.lu.se/record/5052612>
- Johnson, K. (2012). Transgender, transsexualism, and the queering of gender identities: Debates for feminist research. *The handbook of feminist research: Theory and praxis*, 606-626.
- Johnson, M., & McRuer, R. (2014). Cripistemologies: introduction. *Journal of Literary Cultural Disability Studies*, 8(2), 127-148.
<https://www.muse.jhu.edu/article/548847>
- Jones, T., Coll, L., Van Leent, L., & Taylor, Y. (2019). *Uplifting gender and sexuality education research*. Springer.
- Jones, T., & Jacombs, A. (2021). Intersex and sexuality education: editorial introduction. *Sex Education*, 21(5), 497-503.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1979790>
- Jungwirth, E., & Dreyfus, A. (1974). Biology-teachers' on-the-spot decisions (some problems in preservice teacher education). *Science Education*, 58(2), 205-214.
- Junkala, H., Berge, M., & Silfver, E. (2022). Diversity in sex and relationship education – limitations and possibilities in Swedish biology textbooks. *Sex Education*, 22(5), 521-537.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1966407>
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Katz, O. (2014). *Att undervisa om sexualitet och relationer* (1 uppl.). Gleerups utbildning.

- Keating, A., & Lehtonen, J. (2022). Intersex traits and variations of sex characteristics in education: a Finnish context. <https://doras.dcu.ie/26683/1/Keating%20%20Lehtonen%20In%20tersex%20Traits%20and%20Variations%20of%20Sex%20Characteristics%20in%20Education%20A%20Finnish%20Context,%20ofinal.pdf>
- Keller, E. F. (1985). *Reflections on gender and science*. Yale University Press.
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). Sexuality education in Europe and Central Asia. State of the art and recent developments. An overview of 25 countries. *Federal Centre for Health Education, BZgA*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf
- Kim, E. (2011). Asexuality in disability narratives. *Sexualities*, 14(4), 479-493. <https://doi.org/10.1177/1363460711406463>
- King, K. R., Fuselier, L., & Sirvisetty, H. (2021). LGBTQIA+ invisibility in nursing anatomy/physiology textbooks. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 816-827. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.004>
- Kjaran, J. I. (2017). *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces : Nordic Insights on Queer and Transgender Students*. Palgrave Macmillan. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umeaub-ebooks/detail.action?docID=4811118>
- Kjaran, J. I., & Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1035-1047. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319>
- Kjaran, J. I., & Sauntson, H. (2019). *Schools as queer transformative spaces: global narratives on sexualities and gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028820>
- Kukka, J. (2012). *Biologi direkt* (2 uppl.). Sanoma utbildning.
- Kumashiro, K. (2002). Against repetition: Addressing resistance to anti-oppressive change in the practices of learning, teaching, supervising, and researching. *Harvard Educational Review*, 72(1), 67-93. <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.c1161752617k46v6>

- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense : teaching and learning toward social justice* (3 uppl.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315765525>
- Laanemets, L., Mattsson, T., & Nordling, V. (2013). Frikoppling, sammankoppling och besvärliga maktrelationer i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 20(3-4).
<https://doi.org/10.3384/SVT.2013.20.3-4.2430>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7-24.
<https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Lag om ändring i brottsbalken (SFS 2018:618). Justitiedepartementet.
<https://svensksforfattningssamling.se/doc/2018618.html>.
 Hämtad 20230928
- Lamb, S. (2013). The hard work of pleasure. I (s. 136-152).
<https://doi.org/10.4324/9780203069141>
- Lamb, S., & Randazzo, R. (2016). From I to we: Sex education as a form of civics education in a neoliberal context. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 148-167.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1144465>
- Larsson, A. (2019). Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: en komparation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(3), 1-23.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-166133>
- Linander, I., Strömbäck, M., Wiklund, M., Gotfredsen, A., & Goicolea, I. (2020). *Ett spektrum av sexuella samtycken: En intervjustudie om samtycke hos sexuellt aktiva vuxna*. Folkhälsomyndigheten.
- Long, K. P. (2019). From Monstrosity to Postnormality: Montaigne, Canguilhem, Foucault. I *Monstrosity, Disability, and the Posthuman in the Medieval and Early Modern World* (s. 35-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25458-2_2
- Long, R. (2018). Sexual subjectivities within neoliberalism: Can queer and crip engagements offer an alternative praxis? *Journal of International Women's Studies*, 19(1), 78-93.
<https://vc.bridgew.edu/jiws/vol19/iss1/7>

- Lukkerz, J. (2023). *Sex på rätt sätt: Unga, sexualitet och svensk samtida sexualsyn*. Doktorsavhandling, Örebro universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1745248/FULLTEXT01.pdf>
- Lundberg, T., Roen, K., Kraft, C., & Hegarty, P. (2021). How young people talk about their variations in sex characteristics: making the topic of intersex talkable via sex education. *Sex Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1911796>
- Lundin, M. (2014). Inviting queer ideas into the science classroom: studying sexuality education from a queer perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 377-391. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9564-x>
- Lundström, C., & Hübinette, T. (2022). *Den färgblinda skolan: Ras och vithet i svensk utbildning*. Natur och kultur.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning: En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.
- Löfgren-Mårtenson, C., & Ouis, P. (2019). ‘We need “culture-bridges”’: professionals’ experiences of sex education for pupils with intellectual disabilities in a multicultural society. *Sex Education*, 19(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1478806>
- Löfgren-Mårtenson, L. (2012). “I Want to Do it Right!” A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 30(2), 209-225. <https://doi.org/10.1007/s11195-011-9239-z>
- Löfgren-Mårtenson, L. (2013). “Hip to be cripp?” About cripp theory, sexuality and people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 31(4), 413-424. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9287-7>
- Macgillivray, I. K., & Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Teacher Education*, 59(2), 170-188. <https://doi.org/10.1177/0022487107313160>
- MacKinnon, C. (1997). Sexuality. I L. J. Nicholson (Red.), *The second wave: A reader in feminist theory*. Routledge.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of education policy*, 25(2), 277-286. <https://doi.org/10.1080/02680930903462316>

- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.
<https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Martens, I. (2018). *Biologi : 7-9, Del 2 Kropp och hälsa* (1 uppl.). Capensis förlag AB.
- Martin, E. (1991). The egg and the sperm: How science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 16(3), 485-501.
- Martinsson, L., Reimers, E., Reingardé, J., Lundgren, A. S., & Esaiasson, M. (2007). *Norms at work: Challenging homophobia and heteronormativity*. Transnational cooperation for equality (TRACE).
- Mason, J. (2015). Responding in-the-moment: Learning to prepare for the unexpected. *Research in Mathematics Education*, 17(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1031272>
- Massicotte, L. M. (2022). Implementing anti-Racist Strategies in the Evidence-Based Sexuality Education Classroom. *American Journal of Sexuality Education*, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2076758>
- Mattebo, M., Larsson, M., Tydén, T., & Häggström-Nordin, E. (2014). Professionals' perceptions of the effect of pornography on Swedish adolescents. *Public Health Nursing*, 31(3), 196-205.
<https://doi.org/10.1111/phn.12058>
- Mattebo, M., Tydén, T., Häggström-Nordin, E., Nilsson, K. W., & Larsson, M. (2016). Pornography consumption among adolescent girls in Sweden. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(4), 295-302.
<https://doi.org/10.1080/13625187.2016.1186268>
- May, W. T. (1993). Teaching as a work of art in the medium of curriculum. *Theory into Practice*, 32(4), 210-218.
<https://doi.org/10.1080/00405849309543600>
- McRuer, R. (2005). Crip eye for the normate guy: Queer theory and the disciplining of disability studies. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 120(2), 586-593.
<https://doi.org/10.1632/S003081290016794X>
- McRuer, R. (2010). Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. *The disability studies reader*, 3, 383-392.

- Milles, K., Holmdahl, J., Melander, I., & Fugl-Meyer, K. (2018). 'Something that stretches during sex': replacing the word hymen with vaginal corona to challenge patriarchal views on virginity. *Gender & Language*, 12(3). <https://doi.org/10.1558/genl.31894>
- Mollet, A. L. (2020). "I have a lot of feelings, just none in the genitalia region": A grounded theory of asexual college students' identity journeys. *Journal of College Student Development*, 61(2), 189-206. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0017>
- Mulholland, M. A. (2021). Parents, whiteness and sex education: A critical race critique of Parent sex education guides. *Sexualities*, 13634607211041096. <https://doi.org/10.1177/13634607211041096>
- Myerson, M., Crawley, S. L., Anstey, E. H., Kessler, J., & Okopny, C. (2007). Who's zoomin' who? A feminist, queer content analysis of "interdisciplinary" human sexuality textbooks. *Hypatia*, 22(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01151.x>
- Naezer, M. (2018). *Sexy adventures: An ethnography of youth, sexuality and social media*. Doktorsavhandling, Radboud Universiteit. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/194464/194464.pdf>
- Naezer, M., Rommes, E., & Jansen, W. (2017). Empowerment through sex education? Rethinking paradoxical policies. *Sex Education*, 17(6), 712-728. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1362633>
- Naezer, M., & van Oosterhout, L. (2021). Only sluts love sexting: Youth, sexual norms and non-consensual sharing of digital sexual images. *Journal of Gender Studies*, 30(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1799767>
- Nilsson, A. (2016). Sex- och samlevnadsundervisningen har lagt in en ny växel - fler lärare tar nu ansvar i olika ämnen! I E. Häggström-Nordin, & Magnusson, C (Red.), *Ungdomar, sexualitet och relationer* (s. 395-408).
- Nordberg, K. H. (2020). Sex education and the state: Norwegian schools as arenas of knowledge in the 1970s. I *Histories of Knowledge in Postwar Scandinavia* (s. 191-207). Routledge.
- Ollis, D., Coll, L., Harrison, L., & Johnson, B. (2022). *Pedagogies of possibility for negotiating sexuality education with young people*. Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-743-020211010>

- Olson, M. (2017). Det oväntade i so-ämnenas undervisning - bjudningar till annat kunskapande och tillblivande. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*(2), i - vii. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1128093/FULLTEXT01.pdf>
- Orlander, A. A. (2011). *Med kroppen som insats: Diskursiva spänningsfält i biologiundervisningen på högstadiet*. Doktorsavhandling, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.
- Orlander, A. A., Todd, S., & Wickman, P.-O. (2015). Becoming a woman and a man in secondary school practice. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 233-250.
- Osbeck, C., Ingerman, Å., & Claesson, S. (2018). *Didactic classroom studies: A potential research direction*. Kriterium.
- Owen, G. (2017). Adolescence, trans phenomena, and the politics of sexuality education. I *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 555-570). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_27
- Pasley, A. (2020). The effects of agential realism on sex research, intersexuality and education. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1858276>
- Pedersen, W., Slagstad, K., & von Soest, T. (2021). Nye seksualiteter, nye kjønn? <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch13>
- Pillow, W. S. (2010). Dangerous reflexivity: Rigour, responsibility and reflexivity in qualitative research. I *The Routledge doctoral student's companion* (s. 270-282). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852248-31>
- Planting-Bergloo, S., & Arvola Orlander, A. (2022). Challenging 'the elephant in the room': the becomings of pornography education in Swedish secondary school. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2137487>
- Planting-Bergloo, S., Orlander, A., & Jakobson, B. (2021). The production of contraceptive cyborgs in Swedish upper secondary sexuality education. *Cultural Studies of Science Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10086-0>
- Quinlivan, K. (2017). 'Getting it right'? Producing race and gender in the neoliberal school based sexuality education assemblage. I *The Palgrave handbook of sexuality education* (s. 391-413). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_19

- Rasmussen, M. L. (2010). Secularism, religion and ‘progressive’ sex education. *Sexualities*, 13(6), 699-712.
<https://doi.org/10.1177/136346071038455>
- Rasmussen, M. L. (2015). *Progressive sexuality education: The conceits of secularism*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203758465>
- Regeringskansliet. (2022). *Handlingsplan för hbtqi-personers lika rättigheter och möjligheter*. Informationsmaterial från Arbetsmarknadsdepartementet.
<https://www.regeringen.se/contentassets/93e20976982b4d798400b20ac57a966f/handlingsplan-hbtqi-221031.pdf>
- Richmond, K. P., Levand, M. A., & Peterson, Z. D. (2023). Sexual Consent Is More Than a Simple Yes or No: Ways to Promote Positive Sexual Consent Attitudes and Behaviors. I Taverner, W.J., (Red.), *Sex Education Research: A Look Between the Sheets* (s. 164-174). Taylor & Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781003189787>
- Rocksén, M. (2018). The methodological challenges of research. I C. Osbeck, Å. Ingerman, & S. Claesson (Red.), *Didactic classroom studies: A potential research direction*. Nordic Academic Press.
<http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26032>
- Roodsaz, R. (2018). Probing the politics of comprehensive sexuality education: ‘Universality’ versus ‘cultural sensitivity’: A Dutch–Bangladeshi collaboration on adolescent sexuality education. *Sex education*, 18(1), 107-121.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1403894>
- Roth, W. M., Lawless, D. V., & Masciotra, D. (2001). Spielraum and teaching. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 183-207.
<https://doi.org/10.1111/0362-6784.00191>
- Rowland, T., & Zazkis, R. (2013). Contingency in the mathematics classroom: Opportunities taken and opportunities missed. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 137-153.
<https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784825>
- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. *Social perspectives in Lesbian and Gay Studies; A reader*, 100-133.
- Røthing, Å. (2008). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education*, 20(3), 253-266.
<https://doi.org/10.1080/09540250802000405>

- Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and teacher education*, 67, 143-151. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.00>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? English title: “Pedagogy of discomfort” - an entry to critical reflection and inclusive teaching? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953-1973. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Sandahl, C. (2003). Queering the crip or crippling the queer?: Intersections of queer and crip identities in solo autobiographical performance. *GLQ: a journal of lesbian and gay studies*, 9(1), 25-56. <https://muse.jhu.edu/article/40804>
- Shildrick, M. (2002). *Embodying the monster: Encounters with the vulnerable self*. SAGE.
- Shildrick, M. (2009). *Dangerous discourses of disability, subjectivity and sexuality*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230244641>
- Shlasko, G. (2005). Queer (v.) pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>
- Silverberg, C. (2015). *Sex is a funny word: A book about bodies, feelings, and YOU*. Seven Stories Press.
- Simovska, V., Graugaard, C., & Roien, L. A. (2018). *Seksualitet, skole og samfund : kritiske perspektiver på seksualundervisning*. Hans Reitzel Forlag.
- Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning. Tematisk kvalitetsgranskning*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
- Skolinspektionen. (2020). *Skolors arbete med trygghet och studiero*. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/analyser/skolors-arbete-med-trygghet-och-studiero/>

- Skolinspektionen. (2022). Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-hantering-av-kontroversiella-fragor-i-undervisningen/>
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfatt-ningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/SFS Hämtad 20230928
- Skolverket. (2013). *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år : jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen : årskurserna 7-9*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab12/>
- Skolverket. (2019). *Sex- och samlevnadsundervisning - en introduktion. Jämställdhet, sexualitet och relationer i läroplanerna*. Hämtad 20191211 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4016>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2017). Race, class, gender, and disability in current textbooks. I *The politics of the textbook* (s. 78-110). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315021089-5>
- Snyder, V. L., & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636. <https://doi.org/10.1002/tea.20014>
- Stelzl, M., Stairs, B., & Anstey, H. (2018). A narrow view: The conceptualization of sexual problems in human sexuality textbooks. *Journal of health psychology*, 23(2), 148-160. <https://doi.org/10.1177/1359105317742920>
- Stryker, S. (1994). My Words to Victor Frankenstein above the Village of Chamounix: Performing Transgender Rage. *GLQ*, 1, 237, 251. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814723692.003.0016>
- Sullivan, N. (2003). *A Critical Introduction to Queer Theory*. NYU Press. <http://dx.doi.org/10.1515/9781474472944>
- Sullivan, N. (2013). Transmogrification:(Un) becoming other (s). I *The transgender studies reader* (s. 552-564). Routledge.

- Sumara, D., & Davis, B. J. C. I. (1999). Interrupting heteronormativity: Toward a queer curriculum theory. *Curriculum inquiry*, 29(2), 191-208. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00121>
- Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016a). Discursive silences: using critical linguistic and qualitative analysis to explore the continued absence of pleasure in sex and relationships education in England. *Sex Education*, 16(3), 240-254. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1058771>
- Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016b). *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1057/9781137500229>
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Svendsen, S. H. B. (2017). The cultural politics of sex education in the Nordics. I *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (s. 137-155). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_7
- Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Disability in physical education textbooks: An analysis of image content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(4), 310-328. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.4.310>
- Taylor, A., & Blaise, M. (2017). Queer departures into more-than-human worlds. *The Palgrave handbook of sexuality education*, 591-609. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_29
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 17-37.
- Thomas, I. (2017). Not Better, Just Different’: Reassembling Sexuality Education Research Through the Deleuzian ‘Posts’. I *The palgrave handbook of sexuality education* (s. 673-689). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_33
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

- Unis, B. (2020). *Sexual health and sexual health promotion in the transition from adolescence to emerging adulthood*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1463834/FULLTEXT02.pdf>
- Van Houdenhove, E., Gijs, L., T'Sjoen, G., & Enzlin, P. (2015). Asexuality: A multidimensional approach. *The Journal of Sex Research*, 52(6), 669-678. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.898015>
- Ventriglio, A., & Bhugra, D. (2019). Sexuality in the 21st century: Sexual fluidity. *East Asian Archives of Psychiatry*, 29(1), 30-34. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.264090806459055>
- Vesterinen, V.-M., Aksela, M., Lavonen, J. J. S., & Education. (2013). Quantitative analysis of representations of nature of science in Nordic upper secondary school textbooks using framework of analysis based on philosophy of chemistry. *Science & Education*, 22(7), 1839-1855. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9400-1>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva uppl.). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vicente, M. V. (2021). Transgender: A Useful Category?: Or, How the Historical Study of “Transsexual” and “Transvestite” Can Help Us Rethink “Transgender” as a Category. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 8(4), 426-442. <https://doi.org/10.1215/23289252-9311032>
- Viloria, H., & Nieto, M. (2020). *The spectrum of sex: the science of male, female, and intersex*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wallin, A., Bengtsdotter Katz, V., Hermansson Adler, M., Katz, O., Lustig, F., & West, E. (2012). Undervisning i sex och samlevnad: ett idématerial. <http://hdl.handle.net/2077/28879>
- Watson, E. (2017). Unexpected questions: Reflecting on the teacher's experience of responding in class. *High School Journal*, 101(1), 49-61. <https://www.jstor.org/stable/90024225>

- Wickman, P.-O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 14(3), 239-249. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1278232/FULLTEXT01.pdf>
- Wilmot, M., & Naidoo, D. (2014). 'Keeping things straight': the representation of sexualities in life orientation textbooks. *Sex Education*, 14(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.896252>
- Wood, R., Hirst, J., Wilson, L., & Burns-O'Connell, G. (2019). The pleasure imperative? Reflecting on sexual pleasure's inclusion in sex education and sexual health. *Sex Education*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1468318>
- Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle: A global history of sex education*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400865864>
- Östman, L. (2021). Kvalifikation, socialisation och personformering. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att bli lärare*. Liber AB.