

Ylwa Li Hast är lärare i biologi, kemi, fysik och teknik på Wallenbergskolan i Uppsala. Hon har examen som lärare för grundskolans senare år och gymnasieskolan i engelska och naturkunskap. Under sin utbildning intresserade hon sig för sexualundervisningens utformande och dess fostrande egenskaper.

Anna T. Danielsson är docent och universitetslektor i didaktik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier samt forskare vid Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet. Hennes forskningsintresse handlar om naturvetenskapens didaktik, med fokus på genus-, makt- och identitetsperspektiv.

## YLWA LI HAST

Raoul Wallenbergskolan, Uppsala  
ylwa.hast@raoulwallenbergskolan.se

## ANNA T. DANIELSSON

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet  
anna.danielsson@edu.uu.se

# ”I normala fall gillar tjejer killukt”: Naturkunskapens sexualitets- och relations- undervisning analyserad ur ett hetero- normativitetsperspektiv

## Abstract

*In Sweden, a new subject syllabus for Science Studies (Naturkunskap) in upper secondary school was introduced in 2011. In this syllabus knowledge about norms concerning sexualities and relations was brought to the fore as a core content. The aim of this paper is to explore how norms concerning sexuality guide the teaching, through a case study where three upper secondary school teachers were observed and their teaching was analysed from the perspective of companion meanings. All three observed teachers did teach about homosexuality, bisexuality, and transgender identities, often using genetics or evolution as their explanatory model. The teaching most often assumed that all students in the class were heterosexual, positioning LGBT-people as the Other, and did at no times take power perspectives into account.*

## INTRODUKTION

Sex- och samlevnadsundervisning har funnits med i den svenska läroplanen sedan 1942 (Centerwall, 2005). Fram till 1994 beskrevs undervisningen i detalj, men tematiken ändrades sedan till ett ämnesövergripande kunskapsområde. Sex- och samlevnadsundervisningen beskrevs då på endast en rad i läroplanen, som gav rektor ansvar för ämnesövergripande kunskapsområden som sex och samlevnad, jämställdhet, tobak, alkohol etc. Vid införandet av Gymnasieförordningen 2011 i Sverige fick Naturkunskapen nya ämnesplaner. Sexualitet och relationer lyftes fram i centralt innehåll, mål och kunskapskrav (Skolverket, 2011a). Det centrala innehållet uttrycks som:

*Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion kring normer rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa (Skolverket, 2011a).*

Det centrala innehållet visar att undervisningen ska kopplas till normer, men trots det tas ordet normer inte upp i kommentarerna till kursens centrala innehåll (Skolverket, 2011b). På sin hemsida har emellertid Skolverket publicerat texter som tydliggör vilka förväntningar de har på sexualitets- och

relationsundervisningen i gymnasieskolans olika ämnen. Om Naturkunskap skriver de bland annat: *Lust, kärlek, identitet, relationer, normer och sexualitet verkar i ett komplext samspel och eleverna ska få kunskap om hur personliga värderingar, etiska och moraliska ställningstaganden, samhällets normer, sociala förväntningar och traditionella könsmönster påverkar hur olika människor kan tänkas agera i en relation eller en sexuell situation. [...] Kursen ska ta upp hur naturvetenskap kan användas som utgångspunkt vid kritisk granskning av budskap och normer i medierna. (Skolverket, 2014)*

Ovanstående citat styrker att eleverna ska få möjlighet att reflektera kring samhällets inverkan på en persons identitet och sexualitet. Det finns alltså tydliga förväntningar på att ämnet Naturkunskap ska problematisera normer rörande sexualitet och relationer, utgående ifrån, men inte begränsat till, naturvetenskapliga aspekter.

Vidare menar Forum för levande historia & RFSL Ungdom (2011) att heteronormen, dvs. att heterosexualitet och en linjär könsidentitet ses som naturligt och önskvärt, kan betraktas som en av de starkaste och mest grundläggande normerna i vårt samhälle. Heteronormens inflytande i skolan beskrivs av Bäckman (2003) som menar att heterosexualitet ofta ligger till grund för sexualitets- och relationsundervisning. I Ungdomsstyrelsens (2010) rapport *Hon Hen Han*, en analys av hälsosituationen för unga homosexuella, bisexuella och transpersoner (HBT-personer), visar resultaten på att HBT-personer ofta osynliggörs och diskrimineras. Analysen visar på att HBT-ungdomar ofta känner sig utsatta i skolan, trots att många lärare har goda intentioner. Sammantaget motiverar detta till vidare studier av hur undervisning om sexualitet och relationer genomförs inom ramen för ämnet Naturkunskap. I denna artikel presenteras en fallstudie, utgående från observationer i sju svenska gymnasieklasser, av hur naturkunskapsundervisning kan förstås utifrån ett heteronormativitetsperspektiv. I korthet kan heteronormativitet beskrivas som antagandet att det är viktigt att det finns en linjäritet mellan kön, genus och begär för att uppfattas som godtagbara män och kvinnor (Ambjörns-son, 2006). Studien fokuserar på vilka följemeningar (Östman, 2008) som undervisningen får, alltså vilken socialisering som sker utifrån kunskapsinnehållet. Analysen baseras på Östmans (2008) beskrivning av hur kunskapsinnehåll och skolans socialiserade effekt inte kan skiljas åt.

Tidigare forskning om sexualitet- och relationsundervisning har uppmärksammat att denna undervisning ofta utgår från vad som kan beskrivas som ett toleransperspektiv. Røthing och Bang Svendsen (2011) beskriver att sådan undervisnings mål är att genom diskussioner om *de andra* (alltså de som inte faller inom normen) främja tolerans för minoriteten. Dock argumenterar de för att undervisning ämnad att öka toleransen för homosexuella ofta utgår ifrån att alla elever är heterosexuella och när homosexualitet görs till något som handlar om andra än de som är i klassrummet tvingas alla elever att ingå i heterosexualiteten (Røthing & Bang Svendsen, 2008). Kumashiro (2000) visar vidare på att det kan uppstå problem att uppnå syftet tolerans för *de andra* när samtal om *de andra* baseras på stereotyper och myter. Att undervisa om *de andra* leder i sig inte till förändring då fokus kan hamna på olikheter och inte nödvändigtvis förändrar definitionen av vad som ses som normalt (Kumashiro, 2009). Även Røthing och Bang Svendsen (2008) har uppmärksammat att det finns risk med att undervisning om *de andra* inte säkert leder till tolerans utan kan förstärka fördomar. Diskussioner om homosexualitet utförs ofta så att det är något elever ska vara för eller emot, och tolerans mot de andra blir ett privilegium för de heterosexuella och befäster en hierarki (Røthing & Bang Svendsen, 2011). När elever förväntas vara för eller emot homosexualitet skapas också en verklighet där HBT-elever inte kan vara säkra på att deras liv och sexualitet accepteras. Toleransperspektivets problematik diskuteras även av Reimers (2008). Hennes empiri är insamlad genom observationer under en temadag för lärarstudierande om HBT-perspektiv i skolan. Vid ett tillfälle under temadagen fick lärarstudenterna frågor om hur man ska diskutera icke-heterosexualitet och transpersoner när man tror att föräldrar och elever inte kommer vara toleranta. Genom dessa typer av frågor menar Reimers att hetero- och bisexualitet samt transpersoner görs till något som man antar att människor kan motsätta sig. Utöver detta så placeras problemet utanför skolan, lärarna är alltså inte en del av

problemet. Genom detta blir det individer som problematiseras och inte normer, som man själv kan vara en del av. När lärarstudenterna får diskutera utifrån andras intolerans skapas samtidigt en bild av dem själva som toleranta.

Røthings (2009) observationsstudie visade vidare på att sexualitets- och relationsundervisning ofta utgår ifrån olika teman. Eleverna får ofta utgå från olika situationer och sedan diskutera dessa i smågrupper. Røthing och Bang Svendsen (2011) tror att denna typ av undervisning ofta kommer från goda intentioner om att synliggöra en minoritet och förhoppningsvis skapa tolerans och hindra diskriminering. Genom att tematisera undervisningen om homosexualitet sida vid sida med teman som sexuellt överförbara sjukdomar och abort kan homosexualitet dock komma att ses som något problematiskt. När lärare väljer att göra ett tema om homosexualitet ses det dessutom som något åtskilt som inte kan inkluderas i de andra temana. Andra aspekter som Røthing (2009) pekar ut som problematiska är att undervisningen inte sällan utgår från *vi heterosexuella* som diskuterar *de homosexuella*. Røthing visar att homofobi eller heterosexism sällan blir problematiserat, istället kopplas alla problem samman med den homosexuella. Inom den undervisning som Røthing och Bang Svendsen (2011) observerade problematiserades aldrig den privilegierade ställning som heterosexualiteten har i samhället, inte heller fick de se någon undervisning som i större utsträckning ifrågasatte binariteten i uppdelningen mellan heterosexualitet och homosexualitet.

Sahlström (2006) menar vidare att lärares kränkande beteenden främst tar sig uttryck i heteronormativa antaganden och exkluderande språkbruk, snarare än kränkande jargong och skällsord, vilket kan förekomma bland eleverna. Internationella studier av sexualitets- och relationsundervisning visar också på liknande konstruktioner av heteronormativitet som den här beskrivna nordiska forskningen (Elia & Eliason, 2010; Gowen & Wings-Yanez, 2013)

Undersökningar av de normer rörande sexualitet som kommuniceras i naturvetenskaplig undervisning visar på samma mönster som sexualitets- och relationsundervisningen beskriven ovan. Queer-teoretiska studier har påvisat olika sätt på vilka naturvetenskaplig undervisning är heteronormativ och därmed begränsande i termer av vilka identiteter som görs synliga och möjliga i klassrummet (Ah-King, 2013; Letts, 2001; Snyder & Broadway, 2004). Vid läromedelsanalyser fann både Snyder och Broadway (2004) och Bazzul och Sykes (2011) att de gymnasieläroböcker i biologi som undersöktes utslutande konstruerade sexualitet i termer av heterosexualitet. I de av Snyder och Broadway (2004) analyserade böckerna förekom begreppet homosexualitet endast i relation till AIDS, där homosexuella män identifierades som en riskgrupp. Bazzul och Sykes (2011) diskuterar också hur attraktion mellan individer beskrivs som utslutande ett biologiskt fenomen, kopplat till hormoner. Genom att på detta sätt koppla heterosexuell attraktion till hormoner, samtidigt som andra typer av sexualitet osynliggörs, menar Bazzul och Sykes (2011) att heterosexualitet konstrueras som den enda naturliga formen av sexualitet. **Såväl** Bazzul och Sykes (2011) som W. J. Letts (1999) visar dessutom hur kön/genus konstrueras som strikt binära kategorier, bland annat genom att kulturella föreställningar om genus implicit och explicit kopplas till biologiska könskategorier. I en analys av hur djurs sexuella beteende beskrivs i svenska gymnasieläromedel i biologi finner Ah-King (2013) samma mönster, här beskrivs hanars och honors sexuella beteenden typiskt som dikotoma och inbördes utslutande, även om alla undersökta böcker också visar på motexempel. I de av Ah-King (2013) undersökta böckerna skildras djurs sexuella beteende nästan enbart i heterosexuella sammanhang och hon menar att detta inte enbart påverkar elevernas förståelse av biologinnehållet, utan också kan påverka elevernas identitetsprocesser (genom t.ex. implicita konstruktioner av homosexualitet som "onaturligt"). Gunckel (2009) menar vidare att hur skolans naturvetenskap så starkt fokuserar på klassificeringar kan bidra till att naturalisera vissa kategorier och konstruera det som inte passar in i dessa kategorier som onaturligt. Andra forskare ser möjligheter i att undervisa om genetiska orsaker till sexuell läggning för att reducera intolerans och diskriminering (Good, Hafner, & Peebles, 2000). Forskningen kring normer kopplade till sexualitet i naturvetenskaplig undervisning består till övervägande del av läroboksanalyser, men det finns även ett fåtal klassrumsstudier som berör tematiken

(Lundin, 2014; Orlander, 2014). Lundin (2014) har, utifrån en queerteoretisk ansats, studerat normer inom sexualundervisningsområdet, genom videoobservationer av NO-lektioner på högstadiet. Lundin (2014) visar att heterosexualiteten som norm både återskapas och utmanas under de lektioner han analyserat, bl.a. förutsätts i en övning att flickorna ska vara intresserade av pojkar och vice versa och olika slags frågor om det motsatta könet, medan i en annan övning förväntas både pojkar och flickor kommentera vad som är attraktivt hos båda könen. Lundin menar att ett sätt att skapa ett mer inkluderande klassrum är genom att arbeta med att "getting used and familiar with things [subject positions] that are not part of the norm" (s. 389). I en kommentar till Lundin (2014) kritiserar Fifield och Letts (2014) detta förhållningssätt och menar att queerteoriens styrka är att den låter oss skärskåda normen och utmana själva kategoriserandet, snarare än att, som i ett liberalt identitetspolitiskt projekt, försöka inkludera flera identitetskategoriseringar innanför en relativt oförändrad heteronorm. Orlander (2014) utforskar vad som händer i klassrummet vid presentation av "basfakta" om människans könsorgan under ett lektionstillfälle i biologi på gymnasiet, genom en analys av vilka följemeningar denna basfakta kan sägas ge upphov till. Orlander (2014) visar att dessa följemeningar är relaterade till normer för kön och sexualitet, t.ex. konstrueras heterosexualitet som norm och män och kvinnor "som gjorda för varandra".

I denna artikel ansluter vi oss till den forskningsinriktning som problematiserar konstruktioner av kön/genus och sexualitet inom ramen för naturvetenskaplig undervisning, med fokus på sexualitets- och relationsundervisningen i gymnasiets naturkunskap. Utgående från hur tidigare forskning har uppmärksammat hur undervisning om sexualitet och relationer likväl som naturvetenskaplig undervisning i stort ofta genomsyras av heteronormativa antaganden har vi valt att särskilt fokusera denna aspekt.

Syftet med denna studie är att undersöka följemeningarna av sexualitets- och relationsundervisningen inom ramen för gymnasieskolans naturkunskap utifrån ett heteronormativitetsperspektiv. Detta görs genom frågeställningarna:

- Mot vilka elever riktar lärarna sin undervisning och på vilket sätt sker detta?
- Undervisar lärarna *för* de andra och/eller *om* de andra (Røthing, 2008) och förstärker eller utmanar detta heteronormen?
- Problematiserar lärarna existensen av en *heteronorm* i samhället i sexualitets- och relationsundervisningen, och i så fall på vilket sätt?

## METOD

### Datainsamling

Studien ämnar undersöka om heteronormativitet ligger till grund för sexualitets- och relationsundervisningen i naturkunskapsämnet och hur frågor om icke-heterosexualitet behandlas. Då studien avser att undersöka vad som faktiskt händer i undervisningssituationen har observation valts som metod (Einarsson & Hammar Chiriak, 2002). Enkät och/eller intervju valdes bort som möjliga metoder för datainsamling, då lärare möjligen skulle ha svårt att själva utvärdera sin undervisning med avseende på om den befäster heteronormen och resultaten skulle riskeras påverkas av att merparten av lärare troligen hoppas att deras undervisning är inkluderande och/eller normkritisk. Då frågeställningarna är begränsade till att endast undersöka aspekter kopplade till heteronormen, och inte sexualitets- och relationsundervisningen som helhet, genomfördes observationer med en hög grad av struktur. Observationerna dokumenterades med hjälp av fältanteckningar, där relevanta situationer nedtecknades så ordagrant som möjligt. Fältanteckningarna fördes i löpande text och efter samtliga observationer genomfördes analys, såsom beskriven nedan. Då ämnet för studien kan anses känsligt och ljud- eller videoinspelningar av undervisningen skulle kunnat ha inneburit att elever och lärare känt sig hämmade att uttrycka sig fritt valdes inspelning bort som möjligt datainsamlingsverktyg. Detta för att undvika att studien skulle kunnat påverka utförandet av och kvalitén på undervisning.

Förfrågningar om att delta i observationsstudien skickades ut till ett trettiotal gymnasielärare med naturkunskap som undervisningsämne. Endast tre lärare svarade att de skulle ha undervisning om sexualitet och relationer under observationsstudiens avsatta tid och var positiva till att delta i studien. Samtliga av dessa tre lärare observerades, samt en lärarstudent som höll i större delar av den ena lärarens undervisning. För att skydda lärarstudenten och dess handledares anonymitet är observationerna beskrivna som om de är utförda av en lärare. Vi har i artikeln valt att avstå från att ge någon ytterligare information om de observerade lärarna och deras skolor då ämnet kan anses känsligt och lärarnas anonymitet är viktig. Dessutom innebär studiens fokus på undervisningsinnehåll och följemeningar att ytterligare information om lärarna inte ses som relevant. Vidare har eleverna i klassrummet endast berörts då de gjort uttalanden som bedömts som väsentliga för att förstå och kunna beskriva lärarens undervisning samt analysera dess följemeningar.

Sammanlagt observerades undervisning i sju olika klasser. Observationerna pågick under tre veckor, och sammanlagt observerades 16 lektioner (sammanlagt 18 timmar):

Lärare A observerades vid nio tillfällen och sammanlagt nio timmar

Lärare B observerades vid sex tillfällen och sammanlagt åtta timmar.

Lärare C observerades vid ett tillfälle och då sammanlagt en timme.

På grund av det låga antalet deltagare kan och bör inga generella slutsatser dras om sexualitets- och relationsundervisning. Även Røthing (2009) hade svårt att få ett stort empiriskt material. Hon menar att mycket tyder på att många lärare tycker att det är jobbigt att undervisa om sexualitet och relationer och hon antar att många lärare därför inte vill ha besök av en forskare under den delen av sin undervisning. Vidare anser hon det möjligt att den undervisning som hon fått ta del av har varit av högre standard eftersom lärarna har känt sig bekväma med att släppa in en forskare under undervisningen.

De observerade lärarna har i enlighet med informationskravet och samtyckeskravet informerats om att deltagandet är frivilligt och att läraren har rätt att avbryta sin medverkan när som helst (Vetenskapsrådet, 2002). Dock informerades lärarna endast om att undersökningen berör lärares sexualitets- och relationsundervisning och inte att det är heteronormen i sexualitets- och relationsundervisningen som är studiens fokus. Att detaljerat informera deltagarna i studien om syfte och frågeställningar skulle kunnat påverka studiens validitet (Einarsson & Hammar Chiriac, 2002), då de vore möjligt att lärarna medvetet eller omedvetet skulle anpassat sin undervisning till att bli mer normkritisk ifall de varit medvetna om studiens fulla syfte. Denna uppfattning delas av Røthing (2008) som undersökte homotolerans och heteronormativitet i norska skolan. Lärarna gavs efter genomförandet av observationsstudien fullständig information om studiens specifika syfte och frågeställning och gavs därefter åter möjlighet att avstå från deltagande (Einarsson & Hammar Chiriac, 2002). I enlighet med konfidentialitetskravet har lärare och elever behandlats med största möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). Eleverna informerades om att observationerna var inriktade på lärarna. Eleverna informerades även om att i de fall som något de sa till läraren resulterade i en intressant kommentar eller svar från läraren skulle detta möjligen komma att vara med i studien. Samtliga elever gav sitt samtycke till detta.

### Dataanalys

Analysen utgår i vid mening från diskursanalys, genom ett fokus på kategoriseringar, normalisering, identiteter och subjektspositioneringar (Börjesson & Palmblad, 2007). I synnerhet har vi fokuserat på gränsdragningar mellan sexualiteter och identiteter och därmed skapandet av *de andra*, de som skiljer sig från normen (Börjesson & Palmblad, 2007). Vid analys av heteronormen antas att ett makt- och styrningsperspektiv existerar som socialiserar in människor i olika diskurser för att handla efter olika mönster (Öhman, 2007). Analysen av undervisningen ämnar belysa hur heteronormen återskapas och hur *de andra* som kategori aktivt skapas i relation till normen, genom att undersöka om, och i så fall hur, den observerade undervisningen utgår från en heteronorm där heterosexualiteten ses som

naturlig och mest önskvärd. Därmed berörs både det som sägs och det som utsluts och därmed osynliggörs. Analysen gjordes i tre steg. I ett första steg renskrevs fältanteckningarna i ett trekolumnsdokument, där observationerna beskrevs i den första kolumnen, möjliga tankar kring beskrivande analys i den andra och vilken övergripande analyskategori (*Undervisning om de andra*, *Undervisning för de andra* och *Undervisning som problematiserar heteronormen*) observationen passade in. I detta analyssteg grupperades även vissa observationer under kategorin *Kränkande beteende*. De övergripande analyskategorierna utvecklades utifrån från Røthing och Bang Svendsen (2011) samt Kumashiro (2000). *Undervisning om de andra* ger information om *de andra*, ofta i hopp om att detta ska leda till större acceptans och tolerans (Røthing & Bang Svendsen, 2011; Kumashiro, 2000). Dessutom ämnar undervisningen ofta visa att *de andra* är som *vi*. *Undervisning om de andra* är avsedd för alla även om mycket tyder på att den i realiteten riktar sig främst till majoriteten (Røthing & Bang Svendsen, 2011). *Undervisning för de andra* är utformad så att den ska ta hänsyn de olika elevernas mångfald och särskilda behov (Røthing & Bang Svendsen, 2011). Undervisningsperspektivets främsta mål är att ge anpassad undervisning så att alla elever får den bästa möjliga undervisningen. *Undervisning som problematiserar heteronormen* har som mål är att skapa förändring genom att synliggöra, diskutera och eventuellt problematisera det som ses som självklart och privilegierat med avsikt att förhindra diskriminering och marginalisering. Undervisningen har inte sällan utgångspunkt i majoritetens privilegier (Røthing & Bang Svendsen, 2011).

I ett andra steg gjordes en mer finstrukturerad organisation av fältanteckningarna, under huvudkategorierna *Lärarnas metoder* och *Kunskapsinnehåll i undervisningen*. Under huvudkategorin *Lärarnas metoder* identifierades underkategorierna *Föreläsningar*, *diskussioner* och *filmer* samt *Att arbeta med projekt*. Under huvudkategorin *Kunskapsinnehåll i undervisningen*, identifierades underkategorierna *Undervisning om de andra* (med underrubrikerna *Ordkunskap*, *Ett historiskt perspektiv på de andra*, *Biologiska förklaringar till de andra* och *Könsroller och sexualitet*), *Undervisning för de andra* och *Undervisning som problematiserar heteronormen*. I ett tredje steg fördjupades analysen med hjälp av följemeningsbegreppet.

Traditionellt har kunskapsinnehåll och socialisationsinnehåll särskilts (Östman, 2008). Östman menar att det inte är möjligt att skilja på kunskapsinnehållet och skolans socialiserande effekt då valet av undervisningsmaterial i sig värdesätter vad som är värdefullt att veta. Undervisningsmaterialet skapar således en följemening, det vill säga en socialiserande inlärning vid sidan av kunskapsinnehållet. Följemeningarna kan vara uttalanden som är explicit värderande eller normer som eleverna måste lära sig för att kunna ta in ett visst kunskapsinnehåll. Alla normer kan kritiseras och bör när man använder följemeningar som redskap för analys ses som något som uttrycker en moral, det vill säga att det finns en värdering i det som sägs. Meningen med följemeningar kan således sägas vara att identifiera olika värderande delar av undervisningen. Orlander och Wickman (2011) beskriver att följemeningar ofta finns i det osagda, det som inte tas upp till diskussion. Följemeningar påverkar hur elever ser på vad som lärs ut men även hur de värdesätter sin egen delaktighet i undervisningen.

Vid varje hantering av empirin, från fältanteckningarna till artikelskrivandet, har analytiska bearbetningar skett. Analysen ska ses som en aktiv process där avvägningar och beslut fattats och inte som en objektiv återgivning av verkligheten. En analys som var särskilt svår att göra var att avgöra vad som kunde anses kränkande, och observationer som i det första analyssteget identifierades som sådana utslöts senare från den vidare analysen.

## RESULTAT OCH DISKUSSION

I detta avsnitt återges resultatet av observationsstudien under de övergripande rubrikerna *Lärarnas metoder* och *Kunskapsinnehåll i undervisningen*. Det senare avsnittet har även getts underrubrikerna *Undervisning för de andra*, *Undervisning om de andra* och *Undervisning som problematiserar heteronormen*. Observationerna beskrivs först under dessa rubriker följt av en analys av följemeningar för varje avsnitt.

## Lärarnas metoder

### *Föreläsningar, diskussioner och filmer*

Alla tre lärare använde sig av föreläsningar i sin undervisning. Lärarna ställde frågor till eleverna, dessa var ofta av reflekterande karaktär även om de ibland även efterfrågade faktainformation. Eleverna uppmanades att vara delaktiga och Lärare B hade i samband med sin HBT-(QIP) undervisning färdiga diskussionsuppgifter som användes i smågrupper. Lärare A och B använde sig av filmer i undervisningen. Ingen av lärarna använde någon kursbok vid något av de observerade lektionstillfällena.

### *Att arbeta med projekt*

I lärare Bs klasser är nästan två månader avsatta för sexualitet- och relationsundervisningen. Deras stora examinationsuppgift är ett grupprojeckt som de jobbar kontinuerligt med under dessa åtta veckor. Projektet går ut på att eleverna ska skapa ett fiktivt fall som ska innehålla en problematisering av ett eller flera ämnen kopplade till sexualitet och relationer, utöver detta ska de hålla en kortare faktapresentation och leda en diskussion med resten av klassen om deras ämnen. Eleverna får själva välja teman som deras fiktiva fall ska behandla. Läraren har angett tolv ämnen på sin lista över möjliga områden att utgå ifrån, plus möjligheten att välja en egen idé. Ämnena är: graviditet, abort, preventivmedel, könsstympning/omskärelse, könssjukdomar, anatomi och fysiologi, insemination/IVF, lust och orgasm, HBT, pornografi, alkohol/narkotika/tobak och sex, könsroller. Läraren säger under sin presentation av grupprojeckt att eleverna kan välja att inkludera flera av de olika ämnena i sitt fall.

### *Följemeningar av lärarnas metod*

Undervisningsupplägget att arbeta med projekt har mycket starka likheter med den temaundervisning Røthing (2009) uppmärksammade under sin studie. Røthing menar att denna typ av undervisning troligen har goda intentioner att synliggöra en minoritet och förhoppningsvis skapa tolerans och hindra diskriminering. Detta innebär dock inte att det socialiserande innehåll undervisningen kan ses som oproblematiskt från ett heteronormativt perspektiv. För det första kan HBT-frågor bli helt osynliga i undervisningen om inga elever väljer att behandla det området. I detta fall har HBT gjorts till ett möjligt ämne för fallbeskrivningar men inte heterosexualiteten. Heterosexualiteten i sig anses inte kunna problematiseras, utan är en naturlig grund för andra problem. Därmed kan heterosexualiteten ses som självklar och oproblematisk i jämförelse med sin motpol, homosexualiteten. För det andra, skapas ett problem då fallet måste innehålla en problematisering. Kumashiro (2009) menar att alla elever kommer till skolan med kunskaper om minoriteter som inte sällan är grundade i generaliseringar, förutfattade meningar och stereotyper. När eleverna då uppmanas att skapa egna fall anser vi att det finns en risk att fallen blir stereotypa i sin karaktär. Problemen som presenteras baseras på elevernas förkunskaper och fallen skrivs utifrån vad eleverna antar att HBT-personer utsätts för. Røthing och Bang Svendsen (2011) framhåller att då homosexualitet tematiseras sida vid sida med problem som sexuellt överförbara sjukdomar och abort kan homosexualitet också komma att ses som något problematiskt. Røthing menar också att homosexualitet inte garanterat inkluderas i de andra problematiseringarna utan att de diskuteras utifrån ett heterosexuellt perspektiv. Lärare B framhåller under sin presentation att en fallbeskrivning kan innehålla mer än ett tema, och lämnar därför möjligheten för eleverna att använda homosexualitet även som grund för andra problem. För det tredje, utmanar inte projektet elever att tänka på maktstrukturer och normer, utan att beskriva problematiseringar utifrån den rådande normen och presentera lösningar inom denna norm. Detta kan leda till lösningar om hur de fiktiva personerna bättre kan anpassa sig till normen istället för att ifrågasätta skapandet av privilegium och utanförskap. Røthing (2009) menar att en tematiserad undervisning inte sällan får som följemening att problematiken kopplas till de homosexuella, och undgår att problematisera underliggande samhällsstrukturer.

## Kunskapsinnehållet i undervisningen: Undervisning om de andra

### **Ordkunskap**

Två av lärarna, Lärare B och Lärare C, undervisade om betydelsen av de olika beteckningar som finns för att beskriva gränsdragningen mellan olika sexualiteter/könsidentiteter:

Lärare C visar i slutet av lektionen upp ett papper som eleverna har fått tillgång till via sin elevsida på internet. Titeln är HBTQ från A till Ö. Läraren säger att den innehåller ord som kan vara bra att veta. Hon menar att ibland kan man ha fel uppfattning, som exempel ger hon transvestit och transsexuell. Hon vill att eleverna ska kolla på det [pappret] så återkommer de till det vid ett senare tillfälle.

Lärare B hade föreläsning om HBT-(QIP) vid tre olika tillfällen, de första två tillfällena låg på samma dag och det tredje några dagar senare. Vid de första två lektionerna pratade endast läraren och undervisningen var i princip identisk. Vid den tredje föreläsningen hade vissa förändringar gjorts och elevgruppen var aktiv:

Läraren frågar eleverna vad HBT-(QIP) står för. Eleverna svarar med rätt ord, men ingen ytterligare förklaring ges av varken lärare eller elever. Ingen vet vad P står för, läraren säger Parafili, men förklarar inte innebörden av ordet. Läraren återberättar en sketch av Jonas Gardell, där han anser att alla bokstäver är ett problem. Läraren förklarar att Gardell vädjar om att slippa vara en bokstav och istället få vara en person. Läraren ger två möjliga synsätt att ta ställning till förkortningarna. Antingen anser man att bokstäverna gör det möjligt för fler människor att kunna hitta ett begrepp som beskriver dem själva eller så anser man att man bör bredda de begrepp som finns för att innefatta fler. Läraren menar att han faller inom den senare gruppen.

Lärare B fortsätter sin undervisning med att diskutera myter kring bisexualitet, samt genom att förklara begreppet transperson:

Första sliden visar en bild på Christer Lindarw. Läraren säger att han är en transvestit vilket betyder att han behöver klä sig i kvinnokläder för att må bra. Läraren säger att det viktigaste att ta med sig från denna lektion är att transsexualitet inte är en sexuell läggning. Om man är transsexuell känner man sig biologiskt fel och mår ofta väldigt väldigt dåligt.

### **Ett historiskt perspektiv på de andra**

Under de tillfällen som observerades tog både Lärare A och Lärare B upp historiska perspektiv på sexualitet. Lärare B återgav endast två olika lagändringar som eleverna fick gissa året för genom att använda sina telefoner som mentometerknappar:

Under de första två lektionerna tar läraren upp bilderna en i taget och låter eleverna gissa. Fråga ett är "När blev homosexualitet inte klassat som en sjukdom längre i Sverige?" Och alternativen är 1983, 1979, 1954, 1968. Läraren väntar tills att han kan se att de flesta elever har svarat innan han berättar att rätt svar är 1979. Fråga två lyder "Vilket år var inte homosexualitet klassat som en sinnessjukdom av WHO?" Alternativen är 1983, 1979, 1990, 1994. Läraren säger att rätt svar är 1990 och frågar sen eleverna vad de anser om svaren. När ingen elev säger något säger att han anser att det är "sjukt sent".

Lärare A hade en genomgång av sexualhistoria fram till 2003 med samtliga av sina fyra klasser, endast avkriminaliseringen av homosexualitet diskuterades eller gavs någon mer beskrivning än att läraren läste texten. Denna diskussion återges och analyseras särskilt under underrubriken "*Biologiska förklaringar till de andra*".

### **Biologiska förklaringar till de andra**

Både Lärare A och Lärare B berörde olika aspekter av genetik för att förklara *de andra*. Båda lärarna höll samma undervisning med flera klasser.



Följande skedde under Lärare Bs tre HBT-föreläsningar. Först ges en generell beskrivning av uppgiften och sedan en kortfattad sammanfattning av en av diskussionerna som följde.

Lärare B berättar att Knut Larsson forskar för att undersöka huruvida det finns en "homogen" eller inte. Eleverna får sedan ge för- och nackdelar för forskning efter en homogen.

I en klass menar en elev att om man skulle hitta en "homogen" skulle homosexualitet komma att kunna ses som en sjukdom, då det skulle vara en mutation av "den vanliga genen" Läraren håller med och menar att det skulle ju kunna leda till att föräldrar kollar upp om deras embryon har den genen, och abortera.

Lärare A kopplade homosexualitet till olika biologiska orsaker vid ett par olika tillfällen:

Lärare A förklarade för en av sina klasser att de flesta studier gjorts på homosexuella män, och att man därför förstår manlig homosexualitet bättre än kvinnlig. Det flesta av de forskningsstudier och biologiska förklaringar han återger kopplas till manlig homosexualitet.

En av de biologiska förklaringar till homosexualitet Lärare A gav var vikten av luktcentrat i näsan. Han tog upp det ämnet i tre av sina klasser under observationstillfällena. Nedan återges ett av dessa lektionstillfällen:

Läraren frågar eleverna om de vet vilka som blir homosexuella män. Eleverna gissar på olika nationaliteter från alla kontinenterna eller att man skulle födas på en viss tid på året. Nej, menar läraren, det är män som har många äldre bröder. Eleverna skrattar då åt en kille i klassen som har många yngre bröder, läraren kommenterar inte. Läraren frågar om eleverna vet varför det är så. Ingen svarar. Han förklarar att om kvinna är gravid med ett manligt foster kan hennes immunförsvar angripa fostret och försöka göra det mer feminint. Kroppen utsöndrar då mer hormoner. Ju fler graviditeter en kvinna går igenom desto starkare immunförsvar får kvinnan. Kvinnans kropp kan då lyckas förändra och göra fostret mer feminint, och då blir fostret homosexuellt eftersom luktreceptorerna ändras. Läraren säger att sexualitet mest sitter i luktsinnet, där finns receptorer som reagerar på antingen manligt eller kvinnligt könshormon. Det finns de som reagerar på samma hormon som sitt egna, och då blir man homosexuell. För att förtydliga klargör läraren att i normala fall gillar tjejer killlukt och killar gillar tjejluk. Man har gjort en studie på Karolinska Institutet på män och resultaten visar att hos heterosexuella män reagerar luktcentrat på kvinnliga hormon, östrogen och progesteron. Homosexuella män har andra reaktioner på hormoner. De reagerar på androstorogeron, det vill säga svettlukt. Läraren säger att svettlukten innehåller massor av intressanta saker. Sen frågar han varför eleverna tror att det kan bli så här? Hur kan män få kvinnliga luktreceptorer? Läraren förklarar att det är ett protein som gör det men det är inte en mutation. Både tjejer och killar har anlag för att attraheras av både manligt och kvinnligt könshormon i sitt DNA för att kunna föra vidare anlagen till sina söner och döttrar. Men det blir inte alltid rätt i fosterutvecklingen. Om något händer vid fel tillfälle under graviditeten så blir det inte som det var tänkt, ett manligt foster kan få för hög dos av östrogen och utvecklar då fel receptorer. En elev frågar hur det då är om man är bisexuell. Läraren svarar att då har man helt enkelt receptorer för båda kontaktämnen.

I samband med undervisningen om homosexualitet kopplat till receptorer i luktcentrat togs levnads-situationer för homosexuella kort upp.

Lärare A har just berättat att anledningen att man blir homosexuell är för att attraktionen sitter i luktcentrat i näsan. Män som har receptorer för manliga kontaktämnen, attraheras då av män och blir homosexuella. En elev undrar då om det inte går att fixa det [luktcentrats receptorer]. Läraren frågar eleven varför man skulle vilja göra det. Eleven menar att personen [den homosexuella] skulle slippa stå ut med en massa saker då. Läraren undrar om en homosexuell person måste stå ut med massa saker och lämnar ämnet.

När Lärare A föreläser om olika förändringar inom lagstiftning kring sexualitet tar läraren bland annat upp att innan 1943 sågs homosexualitet som ett brott och en sjukdom. Läraren föreläser sedan för samtliga av sina fyra klasser om vad han beskriver som ett klassiskt experiment som utfördes i England på 50-talet. Nedanstående beskrivning kommer från en av klasserna, undervisningen i de andra klasserna var snarlik:

Läraren berättar att man i England försökte bota homosexuella män, men inte kvinnor då de inte ansågs kunna vara homosexuella. Påkomna homosexuella män fick välja mellan fängelse eller en behandling. Man behandlade männen med testosteron. Läraren berättar att man gjorde detta för att det fungerar på får. Läraren frågar eleverna om de vet varför testosteron behandling fungerade på fåren men inte på de homosexuella männen. Ingen elev säger något. Läraren menar att det är för att fåren har en parningssäsong, medan människor är fertila året om. Läraren spekulerar att om människor hade en parningssäsong skulle det säkert ha fungerat på dem också.

### **Könsöverskridande identitet**

Lärare Bs filmvisning av ett avsnitt av *Sex veckor* om en tjej som får testa vara kille för en dag kom också att beröra transpersoner. Linnéa, kvinnan i filmen, blir sminkad till man och får lära sig röra sig mer maskulint. Hon får sedan utföra olika ärenden klädd som en man. Efter filmen får eleverna fyra frågor som de ska diskutera i grupper. Fråga nummer fyra berör könsöverskridande identitet.

4. Skulle du själv vilja prova på att byta kön för en dag? Varför/varför inte?

Lärare B avslutar en av lektionerna med att uppmana eleverna att ta ställning till huruvida de skulle vilja testa på samma upplevelse som Linnéa.

”Skulle ni kunna tänka er göra det här [byta kön för en dag]?” Ett antal elever svarar ja. Därefter avslutar läraren lektionen.

### **Följemeningar av undervisning om de andra**

*Ordkunskap:* Lärare B och Lärare C undervisade båda om begrepp kring olika sexualiteter och identiteter under de observerade lektionerna. Att Lärare C inkluderade *heterosexuell* på sin lista synliggör heterosexualliteten och likställer den med homosexualiteten. De båda beskrivs med liknande ord, ”Att vilja ha sex med och bli kär i en person av samma kön” respektive ”Att vilja ha sex med och bli kär i en person av oliket kön”. Då heterosexuallitet inte är inkluderat i Lärare Bs föreläsningen, blir den osynlig och kan ses som grunden till förståelsen av de andra begreppen. Røthing och Bang Svendsen (2011) uppmärksammade i samband med sin studie att homosexualitet ofta diskuterades medan heterosexualliteten förblev osynlig. De anser att detta kan få till följd att heterosexuallitet ses som självklar och blir ramverket för diskussioner om homosexualitet. Om undervisningen anses utgå från en osynlig självklar heterosexuallitet skulle syftet kunna ses som ordkunskap som hjälper den heterosexuella klassen att förstå vilken typ av *andra* som finns. I Lärare Bs klassrum uppmanades även den förmodade heterosexuella klassen av elever ta ställning till huruvida de anser att det bör finnas fler eller färre ord för att beskriva olika typer av sexualiteter eller typer av könsöverskridande identitet. Det förs dock ingen diskussion om vilka begrepp som kan tas bort, men förslaget får det att framstå som om normen bör få ha en bestämmande roll i vilka begrepp som bör eller inte bör tillåtas. Røthing och Bang Svendsen (2011) uppmärksammade i samband med sin studie att eleverna ofta uppmanades att vara för eller emot homosexualitet, vilket de anser befäster hierarkin då den förmodade heterosexuella klassen får möjligheten att välja vad de vill vara toleranta emot.

Vid Lärare Bs undervisning om transpersoner låg fokus på en problembeskrivning, där transpersoner sågs må väldigt dåligt. Det kan framstå som om problematiska upplevelser är de enda upplevelserna som är möjligt att ha, men problemen kopplas till transpersoner och inte till samhällets sociala strukturer och de maktförhållanden som råder. I Ungdomsstyrelsens rapport *Hon Hen Han* tyder intervjuerna med femton unga transpersoner på att de är särskilt utsatta för stigmatisering och osynliggörande, något de själva kopplar samman med heteronormativa föreställningar kopplat till kön (Ungdomsstyrelsen, 2010).

*Ett historiskt perspektiv på de andra:* Både Lärare A och Lärare B tog upp historiska perspektiv kring hur lagar och förordningar begränsat homosexuellas rättigheter. Undervisningen kan anses lyfta fram hur samhällets strukturer är diskriminerande och uppmanar eleverna att känna empati för *de andra*. Lärarna kopplar dock inte undervisningen till dagens maktstrukturer och uppmanar inte de förmodade heterosexuella eleverna att själva arbeta med sin egen privilegierade position. Kumashiro (2000) menar på att hur man pratar om *de andra* kan få skadliga effekter, även om målet är empati. Undervisning som har empati som mål baseras ofta på olikheter och skillnader mellan *de andra* och normen. Han menar även att undervisning med empati som mål inte kommer leda till att normen arbetar mot sina egna privilegier.

I övrigt kan det framhållas att ingen av lärarnas undervisning gav en helhetsbild av normsystemens förändringar genom tiden. Lärare B valde endast två olika nedslag i historien vilket inte resulterar i någon helhetsbild av hur homosexuella har begränsats av avsaknad av de privilegier heterosexuella har haft. I undervisningen var heterosexualiteten en osynlig motpol, som osagt blir naturlig i jämförelse med sjuklig och berättigad i jämförelse med oberättigad. Kumashiro (2000) skriver att *de andra* inte sällan beskrivs i termer av hur de skiljer sig från normen. Homosexualitet belyses därmed ofta i jämförelse med heterosexualiteten och riskerar att framstå som sjuklig och en kärlek som inte leder till barn och giftemål. Lärare A hade en generell genomgång av sexualhistorien där homosexualitet och heterosexualitet beskrevs sida vid sida. Att Lärare A inte hade med någon information efter 2003 kan ge en föråldrad syn på vilka rättigheter som homosexuella har. Genom att bryta genomgången vid 2003 missar läraren viktiga förändringar så som den könsneutrala äktenskapslagen eller möjligheten till insemination.

*Biologiska förklaringar till de andra:* Både Lärare A och Lärare B kom att beröra olika genetiska och biologiska förklaringar till homosexualitet och intersexualitet i sin undervisning.

Heterosexualiteten som norm blir tydlig i ett par av observationerna av Lärare A som kategoriserats som *Biologiska förklaringar till de andra*. Lärare A använde uttryck som *i normala fall* när han talade om heterosexualitet och *att det inte blir som det var tänkt* när han beskrev homosexualitet, därmed skapade han en situation där homosexualitet ses som något som avviker från normen, på samma sätt som den undervisning som observerats och analyserats av Orlander (2014). Lärare A använde även en gång *ni* för att beskriva eleverna och *de* för att beskriva homosexuella, vid detta tillfälle blir det uppenbart att läraren förutsätter att alla elever identifierar sig som heterosexuella. När Lärare A i samband med undervisningen kring studien av testosteronbehandling av får reflekterar kring en möjlighet att bota homosexualitet skapas en heteronorm där homosexualitet framstår som oönskad.

Lärare As undervisning framställer homosexuella män som mindre maskulina ur ett biologiskt perspektiv. Detta sker bland annat då läraren beskriver att *fostret blir mer feminint* ju fler söner en kvinna föder och att homosexuella män har *kvinnliga luktreceptorer*. Även hans undervisning kring testosteronbehandling av får antyder att homosexuella män skulle ha lägre testosteronhalt. Visserligen säger läraren aldrig uttryckligen att så är fallet, men läraren menar trots allt att en hormonbehandling av homosexuella män skulle kunna vara effektivt om människan hade en parningssäsong.

Under Lärare Bs föreläsning uppmanas klassen ta ställning till huruvida det skulle vara bra eller inte för homosexuella att veta om att deras läggning beror på en viss gen. Diskussionen om en möjlig existens av en *homogen* upprätthåller en binär syn på en oföränderlig sexualitet. Lärare B funderar över att en upptäckt homogen kanske skulle leda till att föräldrar skulle vilja abortera ett foster med en homogen, detta ger en tydlig signal om att homosexualitet är mindre önskvärt än heterosexualitet. Diskussionerna utgår inte ifrån att det är normer eller samhällstrukturer som orsakar problem för homosexuella, och därmed blir homosexualiteten problemet. Røthing (2009) uppmärksammade att homofobi och heterosexism sällan blev problematiserat, problem kopplas istället samman med den homosexuella. Därmed kan det framstå som om det inte skulle finnas några problem om det inte fanns homosexuella.

*Könsöverskridande identitet:* Som avslutning på Lärare Bs föreläsning kring temat HBT visas en film. Den sista frågan uppmanar elever till att ta ställning till om de själva skulle vilja byta kön för en dag. Edemo (2010) diskuterar att en person med linjär könstillhörighet kommer ha svårigheter att sätta sig in i varför någon skulle vilja förändra sin kropp med hjälp av hormoner och kirurgi. Hon menar att identifikation inte kommer leda till demokrati och rättvisa, utan att förändring av normer sker genom ifrågasättande av sina egna vanor och värderingar. Detta synsätt delas av Fifield och Letts (2014). När eleverna under de observerade lektionerna ombes ta ett beslut om huruvida de skulle vilja vara normbrytande en dag, hamnar fokus på de problem som upplevs av en individ inte på de privilegier och maktstrukturer som skapar gränsdragande normer och den delaktighet alla har i att upprätthålla dessa strukturer.

### **Kunskapsinnehållet i undervisningen: Undervisning för de andra**

Vid två observerade tillfällen hade Lärare A genomgång om könssjukdomar med sina klasser:

Läraren talar om hur man kan skydda sig vid olika typer av sexuella aktiviteter, men binder inte samman dessa med kön eller sexualitet. Frågor kring oralsex berörs utifrån akten att ge oralsex till en tjej eller kille utan att hänvisa till kön på den som utför handlingen. En elev frågar om man kan få könssjukdomar i analen, läraren svarar även denna gång könsneutralt. Vid båda lektionerna talas det även om HIV och AIDS, men varken elever eller lärare tar upp något om homosexualitet. Läraren ger endast allmän information om viruset.

Lärare C läser upp vilka frågor som eleverna i klassen har lämnat in till en frågelåda som de ska gå igenom i slutet av temat:

Här är det en person som har frågat "Varför längtar man efter det motsatta könet?" Ja, det får jag nog fundera på för det känns svårt att ge ett bra svar på. Men här kan man ju tänka sig samma kön också.

### **Följemeningar av undervisning för de andra**

Undervisningen om könssjukdomar är anpassad för alla, genom att tala om sexuella akter istället för att fokusera på vem som gör vad med vem. Heterosexualiteten ligger således inte till grund för undervisningen, inte heller kopplas manlig homosexualitet till stereotypa antaganden kring analsex eller HIV/AIDS. Undervisningen skiljer sig därmed ifrån de av Snyder och Broadway (2004) analyserade läroböckerna, som enbart diskuterade homosexualitet i sammanhanget av HIV/AIDS.

Eleven som har ställt frågan *Varför längtar man efter det motsatta könet?* i Lärare Cs frågelåda har utgått från att alla längtar efter det motsatta könet, men genom att inkludera längtan efter samma kön bryter läraren mot den givna och självklara heterosexualiteten. Undervisningen blir inkluderande för alla och läraren uppmärksammar eleverna på att det kan finnas en diversitet i elevgruppen där inte alla antas ingå i heterosexualiteten. Både Kumashiro (2000) samt Røthing och Bang Svendsen (2011) framhåller att fördelen med *undervisning för de andra* är att både lärare och elever blir medvetna om att det finns en möjlig mångfald i klassrummet.

### **Kunskapsinnehållet i undervisningen: Undervisning som problematiserar heteronormen**

En del av den observerade undervisningen har kategoriserats som *undervisning som utmanar heteronormen*, detta ska emellertid inte förstås som att undervisningen därmed har problematiserat heterosexualitetens privilegierade status i samhället. I likhet med Røthing och Bang Svendsens (2011) observationsstudie belystes aldrig maktstrukturer under de observerade lektionerna. Istället ska det som inkluderats i denna kategori ses som undervisning som inte har heterosexualiteten som en självklar grund.

Under introduktionen till temaarbetet kring sexualitet och relationer visade Lärare B en elevfilm från året innan som ett exempel på hur man kan göra uppgiften:

Temat för filmen är könssjukdomen syfilis. Filmens huvudperson är en tjej går ut på en klubb och har sex med en kille. Några veckor senare upptäcker hon att hon har fått syfilis. Hennes bror har drabbats av samma symtom och de två kommer fram till att de har haft oskyddat sex med samma kille.

Under Lärare Bs andra föreläsning om olika begrepp kopplade till sexualitet säger han att han tycker att Christer Lindarw är *jävligt snygg som kvinna*.

### ***Följemeningar av undervisning som problematiserar heteronormen***

Den elevfilm som visas som introduktion till Lärare Bs temaundervisning utmanar heteronormen då heterosexualiteten inte får ligga till grund för filmen. Homosexualiteten i sig är inte problematiserad utan upplevs som naturlig och lika självklar som heterosexualiteten. Dock följs inte filmen av någon reflektion eller diskussion kring de maktstrukturer som privilegierar heterosexualiteten som ständigt visas på detta icke problematiserade sätt. Undervisningen uppmanar därmed inte heller eleverna till att ifrågasätta maktstrukturer och heterosexualitetens privilegierade position. Då den sociala strukturen som upprätthåller och återskapar förtryckande normer inte problematiseras kan undervisningen inte anses uppnå den normkritiska pedagogik som Kumashiro (2000) beskriver.

Att Lärare B säger att han tycker att en man utklädd till kvinna är snygg, kan anses utmana heteronormen, genom att läraren uttrycker en viss attraktion till en annan man tillika en person som inte presenterar en linjär könstillhörighet. Å andra sidan uttrycker Christer Lindarw en stereotyp feminitet som i sig inte utmanar det kvinnliga könsuttrycket och därmed kan lärarens uttryck av åsikt ses som relativt okontroversiell.

### **SAMMANFATTANDE DISKUSSION**

Utgångspunkten för vår studie är, i likhet med Røthing och Bang Svendsen (2011), att de flesta lärare har goda intentioner med sin undervisning och ämnar vara inkluderande, men att undervisningen trots detta kan vara heteronormativ och innebära att vissa elever kan känna sig exkluderade. I likhet med Røthing och Bang Svendsens studie visar vår fallstudie på att inte sällan när *de andra* berörs i sexualitets- och relationsundervisning så görs detta utifrån ett perspektiv där *de andra* är några utanför klassrummet och alla elever förväntas ingå i heteronormen. Studien belyser även flertalet tillfällen när elever uppmanas att ta ställning till olika problem som de som faller utanför heteronormen kan förväntas stå inför. Genom att undervisa om hur homosexuella har omfattats av andra lagar och förordningar än heterosexuella är det möjligt att lärarna vill skapa sympati för *de andra*. Både Kumashiro (2000) och Røthing och Bang Svendsen (2011) beskriver hur tolerans blir ett privilegium för normen och vi menar att även sympati således kan bli något normen kan välja att visa eller inte. Sympati kan därmed sägas befästa hierarkin mellan normen och de avvikande. Lärarna i vår studie uppmanar även eleverna vid ett par tillfällen att uttrycka att *de andra* bör få leva som de vill, vilket kan tolkas som ett toleransperspektiv. Precis som Røthing observerades inte heller någon undervisning där normer och privilegier användes som begrepp eller diskuterades. Två undervisningssekvenser analyserades förvisso som att de utmanade heteronormen, men inte på ett sådant sätt att lärarna kunde anses problematisera existensen av en heteronorm i samhället. Likt Røthing och Bang Svendsen (2011) observerades aldrig någon undervisning där heterosexualiteten ansågs som ett diskussionsämne och därmed framställs heterosexualiteten som oproblematiserad.

Den undervisning som analyserats som *om de andra* ger vid flertalet tillfällen en biologisk förklaring till *de andra*, vilket stämmer väl överens med tidigare forskning (Bazzul & Sykes, 2011). Denna användning av biologiska förklaringsmodeller skulle kunna förstås som ett slags naturvetenskapligt baserat toleransperspektiv, likt det Good et al. (2000) argumenterar för. Dock får undervisningen vid flertalet tillfällen problematiska följemeningar, där de biologiska förklaringarna leder till att kränkande ord och beskrivningarna blir tydligt exkluderande när lärarna uppmanar de förmodat heterosexu-

ella eleverna att ta ställning till frågor som rör HBT-personer. Att homosexualitet beskrivs som något som gått fel i fosterutvecklingen som möjligen skulle kunna botas eller en genetisk variation på en gen som skulle kunna leda till abort, är särskilt problematiskt då homosexualitet därmed framställs som något icke önskvärt. Liknade följemeningar har också identifierats i tidigare forskning, där både läromedelsanalyser (Ah-King, 2013; Bazzul & Sykes, 2011) och klassrumsstudier (Orlander, 2014) visat på hur heterosexualitet på olika sätt framställs som "naturlig", vilket får till följd att andra sexualiteter konstrueras som "onaturliga". Ytterligare en allmän följemening är att genom de upprepade referenserna till naturvetenskapliga förklaringar ges detta perspektiv tolkningsföreträde, vilket kan sägas ha visst stöd i det centrala innehållet i ämnesplanen för naturkunskap, men framstår som begränsande i relation till hur Skolverket på hemsidan poängterar att identitet, relationer, normer och sexualitet måste förstås som verkande i ett komplext samspel.

Även om den genomförda fallstudien är mycket begränsad och således inte kan generaliseras menar vi att de resultat som framkommit ger indikationer på att det kan finnas problematiska inslag i sexualitets- och relationsundervisningen inom naturkunskapsämnet med avseende på iscensättandet av ett heteronormativt perspektiv. Trots att naturkunskapens centrala innehåll framhåller att kursen ska hantera "Naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion kring normer rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa" (Skolverket, 2011a) så observerades ingen undervisning som berörde normer. Dessutom problematiserade undervisningen inte majoritetens status och de privilegier som den för med sig. I synnerhet anser vi att hur lärarna använder sig av och ger företräde för biologiska förklaringar i naturkunskapens sexualitets- och relationsundervisning är något som skulle vara relevant att undersöka ytterligare, till exempel genom att undersöka hur lärare förhåller sig till biologiska förklaringar.

## REFERENSER

- Ah-King, M. (2013). Queering animal sexual behavior in biology textbooks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 1(2), 46-89.
- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur
- Bazzul, J., & Sykes, H. (2011). The secret identity of a biology textbook: Straight and naturally sexed. *Cultural Studies of Science Education*, 6(2), 265-286.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss. Stockholm
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktik*. Stockholm: Liber
- Edemo, G. (2010). *Att bota en fördom eller undersöka en föreställning – om systembevarande och systemförändrande*. I J. Bromseth & F. Darj (red) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetsstryckeriet
- Einarsson, C. & Hammar Chiriac, E. (2002). *Gruppsobservationer – Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elia, J. P., & Eliason, M. (2010). Discourses of exclusion: Sexuality education's silencing of sexual others. *Journal of LGBT youth*, 7(1), 29-48.
- Fifield, S., & Letts, W. (2014). [Re] considering queer theories and science education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 393-407.
- Forum för levande historia & RFSU Ungdom, (2011). *Bryt! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm: Dixa AB
- Good, R., Hafner, M., & Peebles, P. (2000). Scientific understanding of sexual orientation: Implications for science education. *The American biology teacher*, 62(5), 326-330.
- Gowen, L. K., & Wings-Yanez, N. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning Youths' Perspectives of Inclusive School-Based Sexuality Education. *The Journal of Sex Research*, 51(7), 788-800. doi: 10.1080/00224499.2013.806648
- Gunckel, K. L. (2009). Queering science for all: Probing queer theory in science education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 48-61.

- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53
- Kumashiro, K. (2009). *Against common sense*. Oxon: Routledge.
- Letts, W. (2001). When Science is Strangely Alluring: interrogating the masculinist and heteronormative nature of primary school science. *Gender and Education*, 13(3), 261-274.
- Letts, W. J. (1999). How to make "boys" and "girls" in the classroom: The heteronormative nature of elementary-school science. *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling*, 97-110.
- 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.
- Orlander, A.A. & Wickman, P.O. (2011). Bodily experiences in secondary school biology. *Cultural Studies of Science Education*. 6(3), 569-594.
- Orlander, A. A. (2014). "What if we were in a test tube?" Students' gendered meaning making during a biology lesson about the basic facts of the human genitals. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 409-431.
- Reimers, E. (2008). Assexuell heteronormativitet? I L. Martinsson & E. Reimers (red). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup
- Røthing, Å. (2009). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education*, 20(3), 253-266.
- Røthing, Å & Bang Svendsen, S.H. (2008). *Undervisning om seksualiteter ved ungdomsskolene i Trondheim kommune*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Røthing, Å & Bang Svendsen, S.H. (2011) *Sex och samlevnad – perspektiv på undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlström, J. (2006). *RFSL, En utmaning för heteronormen – lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. Rentryck AB [http://app.rfsl.se/apa/37/public\\_files/UY\\_En\\_utmaning\\_for\\_heteronormen.pdf](http://app.rfsl.se/apa/37/public_files/UY_En_utmaning_for_heteronormen.pdf) (Hämtad 2012-11-26)
- Skolverket (2011a). *Ämnesplaner för Naturkunskap* <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/nak> (hämtad 2013-01-21)
- Skolverket (2011b). *Kommentar till centralt innehåll i Naturkunskap* <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/nak> (hämtad 2013-01-21)
- Skolverket (2014). *Sex- och samlevnad i undervisningen - naturkunskap* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/vardegrundsarbetet/sex-och-samlevnad/i-undervisningen/naturkunskap-1.204851>
- Snyder, V. L., & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636. doi: 10.1002/tea.20014
- Sörensdotter, R. (2010). *En störande, utmanande och obekväm pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning*. I J. Bromseth & F. Dar (red) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetstryckeriet
- Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon hen han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öhman, M. (2007). Styrning i "jumpasalen" – analys av videoinspelad undervisningspraktik. I M. Börjesson & E. Palmblad *Diskursanalys i praktik*. Stockholm: Liber
- Östman, L. (2008). Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 113-137.