

Vem är den goda läraren?

Föränderliga lärarideal i undervisning om sexualitet och relationer

Jonas Nordmark & Eva Bolander

WHO IS THE GOOD TEACHER? TEACHER IDEALS IN SEXUALITY EDUCATION. This paper explores the construction of teacher ideals in the context of sexuality education – a curricular area marked by numerous, and often conflicting, expectations on the teachers responsible for teaching it. Using a curriculum theory approach, a thematic analysis of Swedish teacher guides on sexuality education from 1956 to 2014 was conducted. The study examines how these manuals shape conceptions of both the knowledge domain and teacher ideals. The findings identify four main teacher ideals across the guides, revealing a mix of divergent and recurring ideas about teachers' roles, encompassing both personal and professional qualities. Notably, the teacher ideals in the earlier guides (from 1956 and 1977) are presented implicitly, while the 1995 guide explicitly outlines the attributes of a good teacher. The study suggests that shifts in teacher ideals may be linked to broader changes in the content focus of the guides, though this relationship must be understood within the often-fragile amalgamation of competing ideals.

Keywords: teacher ideals, sexuality education, curriculum.

Det senaste decenniet har ett normkritiskt förhållningssätt lyfts fram som ideal utgångspunkt för undervisning om sexualitet och relationer (Skolverket 2013a, b, 2014). Ett sådant förhållningssätt förutsätter att lärare vågar granska den egna personen i termer av ”att få syn på sig själv” i relation till olika maktstrukturer (Bromseth 2010, s 41).

Jonas Nordmark är fil.dr i didaktik och lektor i pedagogik vid Linköpings universitet. E-post: jonas.nordmark@liu.se
Eva Bolander är fil.dr och lektor i pedagogiskt arbete, Linköpings universitet. E-post: eva.bolander@liu.se

Följaktligen beskriver lärare och andra utbildare som anammat detta förhållningssätt inom undervisning om sexualitet och relationer att det inneburit förändring på flera sätt (Bengtsson & Bolander 2019, Sherlock 2015). Vidare finns forskning som lyfter lärarideal i form av "avsexualiserad heteronormativitet" (Reimers 2020, s 83). Det innebär att den ideala läraren är neutral exempelvis i bemärkelsen att inte sticka ut utseendemässigt och inte uppfattas som sexuell. Vid närmare granskning framkommer att det förment neutrala i själva verket är att vara heterosexuell och följa ett förväntat livsmanus (Reimers 2020, Fingalsson 2023). Sexualitet kopplas alltså till lärares identitet och roll, vilket adderar en dimension som handlar om lärarens personliga egenskaper. Dessa exempel visar hur kunskapsområdet som idag benämns sexualitet, samtycke och relationer rör frågor som handlar både om lärarens professionella och personliga identitet och pekar tillsammans på värdet i att reda ut vilka lärarideal som direkt och indirekt skapas inom det. I förlängningen erbjuder ett fokus på lärarideal möjligheten att klargöra eventuell diskrepans mellan föreställningar om lärares yrkesroll och de faktiska krav sådana föreställningar ställer på lärare. Olika lärarideal hör starkt samman med uppfattningar om hur läraren ska arbeta (Englund 2012, Furlong 2013). Genom att undersöka detta kunskapsområde i relation till föreställningar om den ideala läraren är artikelns syfte att belysa framställningar av lärares personliga egenskaper och identitet i termer av lärarideal. Vi gör det genom en övergripande och en mer textnära analys av svenska lärarhandledningar mellan åren 1956 och 2014. Undersökningen ska ses som ett bidrag till empirisk forskning om den idealiserade bilden av lärares professionella och personliga kvaliteter, men också lärarens förebildliga relation till elever och kunskap (jfr Chang-Kredl & Collanino 2017, Furlong 2013, Furuhausen, Holmén & Sääntti 2019, Rusu, Laurentiu & Panaite 2012). Undersökningen kan också ses som ett bidrag till en vidare diskussion om förutsättningarna för undervisning på området sexualitet, samtycke och relationer i ljuset av samtida lärarideal.

Vad är ett lärarideal?

Lärarideal tar ofta form i en politiskt färgad debatt i offentligheten (Edling & Liljestrand 2020, Englund 2012), men för att på djupet svara på frågan vilka lärarideal som görs verksamma i skola och utbildning så måste olika arenor och sammanhang belysas. Området sexualitet, samtycke och relationer kan betraktas som både arena och sammanhang där olika lärarideal projiceras på den undervisande läraren.

Theo Wubbels, Mieke Brekelmans och Herman P. Hooymayers (1992) visade tidigt att lärares självuppfattning som professionella subjekt korresponderar mot egna ideal om hur de bör undervisa, snarare än mot hur de i praktiken gör. Det betyder inte att lärare generellt idealiserar den egna undervisningen, utan en stor del lärare undervärderar tvärtom sitt hantverk i relation till de egenformulerade läraridealerna (Wubbels & Brekelmans 2005). Lärarideal uppstår emellertid inte i ett pedagogiskt vakuum. Bilden av läraren är en sammansatt och ofta dispat idealfigur som etableras i byråkratisk kontext genom styrdokumentsproduktion, i lärarutbildningar, i politisk kontext, i kulturell reproduktion via media samt i allmänhetens uppfattningar (Chang-Kredl & Collanino 2017). Detta bidrar rimligtvis till ett yttre tryck på lärare att leva upp till stereotypa men samtidigt mångfaldiga lärarideal (Chang-Kredl & Collanino 2017). Ett praktiskt exempel hur ett yttre tryck också internaliseras i självbilden hos de som ska arbeta som lärare beskriver Catherine Furlong (2013) i en analys av lärarstudenters egen idealisering av sig själva som framtida lärare. Lärarstudenterna ger uttryck för ett ”push and pull syndrome” (s 79), det vill säga att de slits mellan olika traditionella och progressiva lärarideal när de beskriver vilken slags lärare de vill bli. Björn Furuhausen, Janne Holmén och Janne Sääntti (2019) har på senare tid visat att olika lärarideal särskilt i svensk kontext varit starkt knutna till politiska föreställningar om den goda läraren, mer så än i jämförelse med exempelvis Finland där sådana föreställningar de senaste decennierna alltmer depolitiserats (Furuhausen, Holmén & Sääntti 2019). Lärare måste i sin praktik förhålla sig till sådana externa ideal, i synnerhet i svensk kontext där bilden av läraren framträder i en ofta polemisk debatt utanför pedagogikens område (Edling & Liljestränd 2020). Kritiska perspektiv på lärarideal fokuserar således en social och politisk dimension av hur föreställningar om läraren tar form men också vilket utrymme lärare ges att hantera dessa ideal.

Vemet i vadet?

Tidigare forskning om lärarideal med relevans för undervisning om sexualitet, samtycke och relationer kan sammanfattande konstateras ge många faktorer betydelse för lärares möjligheter att leva upp till uttalade och outtalade ideal. Däremot finns det ingen entydig bild av hur dessa faktorer slår utan sammanhanget där idealen uppstår har central betydelse.

Medan föreliggande studie undersöker produktionen av lärarideal på styrdokumentnivå fokuserar närliggande tidigare forskning i relation

till sexualitet och relationer i hög grad på lärares identitet och roll i undervisningen. Sådan forskning bidrar med fördjupad förståelse av hur föreställningar om den ideala läraren sammankopplas med faktiska förväntningar på hur en lärare ska vara och arbeta i sin undervisning. Sara Irisdotter Aldenmyr (2010) visar i en intervju- och observationsstudie av svenska lärares arbete med området livskunskap (ett närliggande ibland överlappande område, i vissa fall synonymt med sex- och samlevnadsundervisning cirka 1995–2011. Se exempelvis Löf 2015, Bäckman 2003, Statens skolverk 1995) hur läraridentiteten förändras och nya möjliga identiteter tar form. Det påverkar både hur lärare uppfattar lärarprofessionen och ställer krav på lärarna att utvecklas på ett personligt plan. Irisdotter Aldenmyr (2010) argumenterar för att denna process har en terapeutiserande dimension som kan kritiseras för att inte ta hänsyn till distinktionen mellan ett privat jag och en professionell yrkesidentitet. Det finns också enstaka studier som för en diametralt annorlunda argumentation. I en studie av undervisning om "aids och sex" hävdar Tina Kindeberg (1997) att den traditionella bilden av läraren som objektiv och könlös är kontraproduktiv på detta område. I stället lyfter hon lärares känslor, engagemang och till och med vikten av att våga vara privat som varande av central betydelse för framgångsrik undervisning på området (Kindeberg 1997).

Den personliga (eller privata) dimensionen handlar emellertid inte bara om hur läraren själv förhåller sig till undervisningsinnehållet utan också om vilka personliga egenskaper läraren som undervisar som sexualitet och relationer förväntas ha. Utifrån en enkätstudie och fokusgrupper med unga på Nya Zeeland framkommer stor variation i uppfattningar om "vem" och "hur" läraren ska vara (Allen 2009). Utifrån det resultatet argumenterar Louisa Allen (2009) för att det viktigaste är vilka egenskaper läraren uppvisar, inte vem den "är". Generella kvaliteter som lyftes var att ha personliga erfarenheter, vara kunnig, tillgänglig, öppensinnad, ej moraliserande och att kunna relatera till olika kulturer. Liknande resultat presenteras av Gillian Hilton (2003), som undersökt vilka positiva egenskaper och karaktärsdrag hos läraren pojkar i gymnasieåldern föredrar i sexualundervisning. Där framkom en tydlig variation i uppfattningar och någon entydig bild av idealläraren gick därför inte att teckna. Däremot föredrog en majoritet av pojkarna vissa generella karaktärsdrag hos läraren, bland annat att läraren skulle vara "avslappnad" i sin undervisning samt skapa ett undervisningssammanhang där de kunde känna tillit till och förtroende för läraren (Hilton 2003). Kön på läraren spelade mindre roll, och likaså ålder – även om yngre lärare beskrevs kunna ha bättre inblick i elevernas erfarenhetsvärld. Dessa

studier problematiserar forskning som efterfrågar en specifik identitet hos lärare, exempelvis i termer att vara nära i ålder, tillhöra samma kön som eleverna och så vidare. Allen (2009) varnar för den typen av essentialistiska förklaringar men betonar samtidigt att det inte går att bortse från komplexa intersektioner mellan exempelvis ålder, sexualitet, etnicitet och religiös tillhörighet avseende både elever och lärare kan ha betydelse för hur sexualundervisning genomförs och upplevs.

Ett konkret exempel på det senare, specifikt om genomförande av undervisning är Beate Goldschmidt-Gjerløws (2021) undersökning av i vilken grad samhällskunskapslärare i Norge implementerat nytt innehåll i undervisning om sexualitet och relationer. En av hennes huvudpoänger är att vem som undervisar spelar roll. Hon utgår ifrån en bourdieusk teoriram och argumenterar för att lärares kulturella kapital (framför allt i form av akademiska meriter) har betydelse för vilka frågor som fokuseras, hur det görs och varför. Vidare angavs ålder i samspel med kön som förklaring för varför yngre kvinnor var mest benägna att lyfta sexuella trakasserier som ämnesinnehåll. De beskrivs ha en närhet till ämnet, då de tillhör den grupp som är mest utsatt för sexuella trakasserier, samtidigt som de i kraft av ålder är nyligen utbildade och därför snabba att inkorporera nytt innehåll. Äldre lärare eller rättare sagt lärare som arbetat länge (både män och kvinnor) berörde ämnet i lägre grad, vilket förklaras med dem som varande mindre benägna att ta till sig nytt innehåll. Med hjälp av Goldschmidt-Gjerløws (2021) studie belyses också problematiken med att å ena sidan undvika att tillskriva ett undervisningsområde särskilda läraridentiteter och å andra sidan bortse från att sociala kategorier kan ha betydelse för vad som faktiskt görs eller blir möjligt att göra i undervisningen. Utifrån intervjuer med lärare beskriver Rebecka Fingalsson (2023) fördelar som (heterosexuella) kvinnliga lärare upplever i undervisningen och i relation till eleverna. Att vara nära i ålder och därmed nyligen ha befunnit sig i liknande situationer alternativt att ha levt länge i äktenskap och fött barn är erfarenheter som används som verktyg i undervisningen. Motsvarande förstås som problematiskt för i synnerhet yngre män, bland annat utifrån en allmän föreställning om män som alltför intresserade av sexualitet. De manliga lärarna beskrivs därför behöva rikta uppmärksamheten bort från sina kroppar och erfarenheter mot exempelvis aktuella samhällsfrågor som utgångspunkt för undervisningen. Fingalsson (2023) närmar sig också en beskrivning av ett lärarideal: ett normativt ”vem” i sexualundervisningens ”hur”, i form av ”tantan”. Genom en lång tradition av framstående kvinnor inom svensk sexualupplysning och -undervisning, såsom Karolina Widerström och Elise Ottensen-Jensen, har denna figur etablerats: en trygg kvinna som kan tala klarspråk

om allvarliga, känsliga frågor på ett avdramatiserat sätt. En liknande beskrivning görs av den lärare som står i centrum av Maria Bäckmans avhandling som etnografiskt undersökt ”ideal” samlevnadsundervisning (Bäckman 2003).

Lärarydeal i ett läroplansteoretiskt perspektiv

I ett svenskt forskningssammanhang har läroplansteoretisk forskning visat att bilder av den ideala läraren tar form i media, i allmän utbildningspolitik, i mer specifik utbildningspolitisk debatt om lärarutbildningarnas roll och utveckling, samt i mer principiell debatt om föräldrainsflytande i skolan (Englund 2012, Erikson 2012, Wiklund 2006, Wiklund, 2012). Ett grundantagande i läroplansteori är att styrdokument som läroplaner och lärarhandledningar både återspeglar uppfattningar om vad som är värt att veta och vem skolan ska skapa (Wahlström & Sundberg 2018). I en läroplansteoretisk tradition undersöks de processer som ger ett särskilt kunskapsinnehåll i skolan legitimitet (Wahlström & Sundberg 2018). Det innebär bland annat att undersöka de intentioner som ger kunskapsinnehållet legitimitet i en pedagogisk praktik (Kelly, Luke & Green 2008, Young 2013). Legitimering baseras på de skäl som svarar mot de förutsättningar, krav och förväntningar som finns i just den praktik där legitimeringsprocessen etablerats. I ett läroplansteoretiskt perspektiv blir det därför befogat att kritiskt belysa hur lärarydeal tar form i det Basil Bernstein (1999) beskrev som en vertikal bestämning av skolans innehåll. Officiella styrdokument som läroplaner och lärarhandledningar upprättat ovanifrån generella krav och förväntningar på vad läraren ska göra och hur den ska vara, och tecknar därmed ideala bilder av läraren som inte nödvändigtvis svarar mot en pedagogisk praktik. Inspirerade av Bernstein (1990, 1996) antar vi att normativa dokument liksom läroplaner och lärarhandledningar återspeglar reglerande principer som bestämmer ramarna för möjliga sätt att tolka innehållet i undervisningen.

Material och metod

Materialet utgörs av lärarhandledningar/motsvarande stöd- och referensmaterial. Urvalet med start i 1956 års handledning görs utifrån att det är den första sedan sexualundervisningen blev obligatorisk. Det bör noteras att den i stora delar bygger på tidigare handledningar för folkskola och högre skolformer (till exempel Skolöverstyrelsen

1945). Slutpunkten sätts 2014 eftersom det senaste stödmaterialet publicerades då. Därefter, i samband med förändringar i läroplanen 2022, har Skolverket hittills publicerat motsvarande information – vilken till stor del ligger i linje med 2013/2014-års stödmaterial – via sin hemsida men inte gett ut någon ny lärarhandledning. Materialet består av följande:

- *Handledning i sexualundervisning* (Skolöverstyrelsen 1956)
- *Samlevnadsundervisning* (Skolöverstyrelsen 1977),
- *”Kärlek känns! förstår du”: samtal om sexualitet och samlevnad i skolan* (Statens skolverk 1995)
- *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år: jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen: årskurserna 7–9.* (Skolverket 2013a)
- *Sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolan: sexualitet, relationer och jämställdhet i de gymnasiegemensamma ämnena.* (Skolverket 2013b)
- *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans tidigare år: jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen: årskurserna 1–6.* (Skolverket 2014).

Flera av materialen har getts ut flera gånger, exempelvis kom 1956 års handledning i omtryck 1967. Det finns också enstaka exempel på uppföljande material som fördjupar någon aspekt av det som tas upp i lärarhandledningar. Särskilt bör nämnas att 1977 års lärarhandledning följs upp av det som kallas ett servicematerial, *Samtala om samlevnad*, utgivet 1985 och 1988, vilket avser att guida läraren i samtal och värderingsövningar. Det finns också material i form av exempelvis statliga utredningar, remissvar, riksdagsmotioner och motsvarande vilket kan bidra till att synliggöra hur kunskapsområdet har växt fram och förändrats i förhandling mellan olika aktörer. I föreliggande undersökning har vi dock avgränsat till fokus på vad som kan ses som en av flera slutprodukter (andra är till exempel kursplaner och läromedel), det vill säga lärarhandledningarna. Lärarhandledningarna är i huvudsak upplagda med gemensamma delar samt avsnitt för olika skolformer/stadier, där referensmaterialet från 1995 skiljer ut sig i att vara mindre tydligt och ingående avseende skolformer och ämnen. Texterna omfattar mellan 100 och närmare 300 sidor, där 1956 års handledning är kortast och 1977 års är längst. 1977 års handledning innehåller avsnitt om *Samlevnadsundervisning om och för elever med handikapp*, vilket senare följs av separat stödmaterial för arbete i särskolan, material som inte ingår i föreliggande undersökning.

Undersökningen avgränsades inledningsvis till grundskolan men då materialen i de flesta fall behandlar både grundskola och

gymnasium (elever/barn/unga i åldern 7–20 år) har vi valt att låta materialet styra. Resonemangen som förs utgår inte sällan ifrån barn och ungdom i stort. Det är särskilt tydligt i materialet från 1995, där det betonas att kunskaper som ingår i området är aktuella på olika sätt genom barndom och ungdomstid (se också Bolander & Bengtsson 2024). Ett annat exempel kan hämtas från 1956 års handledning där en av flera liknande formuleringar lyder: ”Någon gång finner man att både skolungdom både på lågstadiet och högre upp finner ett nöje i att *visa sina könsdelar för varandra*.” (s 61). Här görs alltså ingen klar avgränsning mellan åldrar eller skolformer och termen ”ungdom” används för alla som går i skolan. Vi har därför valt att genomföra analys utifrån materialet och anger, när så är tydligt och är av kvalitativ betydelse, vilken ålder eller skolform det handlar om.

I en tematisk analys behandlar vi i handledningarna direkta instruktioner, resonemang eller beskrivningar som uttryck för antingen explicita eller implicita lärarideal. De explicita beskrivningarna identifieras på vad Virginia Braun, Victoria Clarke och Paul Weate (2016) kallar den semantiska nivån. På motsvarande vis betraktar vi implicit framskrivna ideal i linje med deras beskrivning av latenta idéer, det vill säga: ”the meanings and frameworks that underpin the things explicitly stated by participants or in textual representations” (Braun, Clarke & Weate 2016, s 192). Vi har i analysprocessen generellt följt faserna för tematisk analys Braun & Clarke (2006) beskriver, nämligen: 1) bekantat oss med datamaterialet i stort; 2) framställt initiala (explicita) koder i varje handledning; 3) förenat koder i potentiella teman på implicit nivå; 4) granskat de potentiella temana per handledning och valt ut de övergripande för varje handledning, samt 5) namngett temana som återspeglas i rubrikerna i analysavsnittet. Vår textnära analys inleddes således med frågor till materialet om explicita beskrivningar av egenskaper, förmågor eller karaktär som gör anspråk på att säga något om vem eller hur läraren ”är” eller ”bör” vara, exempelvis i termer av ålder, kön, sexualitet och motsvarande. Därefter följde analys av implicita beskrivningar av hur lärares egenskaper, förmågor och karaktär framträder som konsekvensen av i texterna underliggande antaganden och resonemang om undervisningens innehåll och gestaltning. Texterna har analyserats dels var för sig, dels sammantaget, och teman vilka i varierande grad återfinns i de olika texterna, har utkristalliserats. Vi har i denna undersökning inte närmre fokuserat i vilken grad de olika temana överlappar i handledningarna, även om det är rimligt att anta att så är fallet. Vi betraktar därmed de specifika temana som övergripande i varje handledning. Resultatet av vår analys bör rimligtvis kunna ligga till grund för ytterligare undersökning av konkurrens mellan

olika lärarideal i materialen, exempelvis genom en analys dominanta och marginaliserade läroplanskoder (Englund 2012). Resultat- och analysdelen inleds med en översiktstabell som kortfattat redovisar de för varje handledning typiska drag som på olika vis motiverar deras innehåll. Syftet med denna tabell är att ge den efterföljande tematiska analysen ett överskådligt sammanhang. Innehållet i tabellen sammanfattades tidigt i den analytiska processen i framställningen av initiala koder (Braun & Clarke 2006).

Resultat och analys

Översiktstabellen nedan illustrerar avgränsningen av sexualitet och relationer som ett område för skolundervisningen, i kolumnerna: (I) Övergripande utgångspunkter för undervisningens innehåll; (II) sexualitet och relationer i skolämnen; (III) undervisningssammanhang och metoder som anges eller föreslås i lärarhandledningarna:

	1956	1977	1995	2013/2014
I)	Kollektivistisk medborgarfost- ran. Reproduktion (biologisk och social). Avhållsamhet; Naturveten- skapliga och medicinska utgångspunkter	Samlevnad. Jämställdhet. Frigörelse. Pluralism; Samhällsveten- skap och medi- cin, (sociologi, religionsveten- skap, social- antropologi, sexologi) som utgångspunkter	Värdegrund. Livskunskap. Hälsa. Individualism; Socialpsyko- logiska ut- gångspunkter; sexologi	Antidiskrimi- nering. Norm- kritik. Integritet; Samhällsve- tenskapliga utgångspunkter

II)	Hembygdskunskap, naturkunskap, samhällskunskap, biologi, kristendoms-kunskap och historia.	Naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap, svenska, biologi, hemkunskap, gymnastik, timmar till förfogande (ttf) och linjespecifika ämnen. ¹	Biologi, historia, geografi, samhällskunskap, idrott och hälsa, svenska och lokalt tillval (t ex livskunskap).	Samhällskunskap, historia, religionskunskap, biologi, kemi, fysik samt hem- och konsumentkunskap, svenska, svenska som andraspråk, modersmål, engelska, geografi, musik, idrott och hälsa, modersmål, slöjd, teknik, matematik och programspecifika ämnen.
III)	Förmedling och svara på elevers frågor	Läroplanstyrd diskussion och argumentation, förevisning (t ex av preventivmedel), träning i kritiskt tänkande och gestaltning	Erfarenhetsbaserade samtal, dialog/diskussion och reflektion	Kontextbaserad metodik (eklektism), samtal och gestaltning

Tabell 1: Områdesavgränsning för sexualitet och relationer

Tabellen ger vid handen att kunskapsområdet har haft varierande central innebörd i de olika lärarhandledningarna. Olika nyckelvärden och mål har satt sin prägel på deras innehåll och tabellen synliggör det som framträder som mest tongivande för respektive material. Det ska inte läsas som att företeelsen enbart finns i det materialet. Exempelvis är jämställdhet ett område som lyfts först 1977 och som återfinns i kommande material (1995, 2013/2014) och reproduktion, som är centralt i 1956-års material, finns fortsatt med men ges succesivt mindre utrymme och betoning. Områdets avgränsning i skolämnen har genom små förändringar ändrats över tid, men den stora skillnaden syns i den större utspridningen över ämnen i 2013/2014 års handledning jämfört med de tidigare. Därutöver bör tydliggöras att kunskapsområdet förutom att integreras i olika ämnen ska hanteras ämnesövergripande och att lärare ska kunna ”fånga frågan i flykten” (2013a s 14). I och med en med tiden ökad betoning på det senare och

i linje med spridningen till fler skolämnen (ökad ämnesintegrering) görs fler lärarkategorier direkt berörda.²

I analysen av läraridealen i det följande framträder bland annat motiven till undervisningssammanhang, ramar och metodik i de olika handledningarna. Analysen av läraridealen i lärarhandledningarna presenteras kronologiskt.

1956 – Den upplysta läraren

Sexualiteten som kunskapsområde framställs i denna lärarhandledning som kraftfullt avgörande för individens karaktärsutveckling och det framgår med all tydlighet att sexualundervisningen i skolan ska vara upplysande. Inledningsvis står exempelvis: ”Det är obestridligt, att det dunkel och hemlighetsmakeri med vilka hithörande ting har omgivits, ur flera synpunkter varit till skada” (s 10). Undervisningen ska därför inte väja för svåra frågor eftersom det kan göra negativt avtryck i yngre barns och ungdomars utveckling. Samtidigt ska läraren ta hänsyn till den ”naturliga blygheten” (s 12) hos unga, och deras ”långsamma uppvaknande” (s 12) och mognad. Läraren måste alltså uppvisa ett mått av känslighet i sin undervisning om sexualiteten. I handledningen görs dock en distinktion mellan blyghet och prydhets, där prydhetsen senare beskrivs som ett oönskat karaktärsdrag som tecknar sexualiteten som skamfull. Den prydhetsen ska läraren motarbeta. Läraren framstår i denna handledning som en representant för skolan som en upplyst samhällsinstitution och ska leda barn och unga via korrekt kunskapsförmedling och upplyst fostran till ett gott liv med en sund sexualitet utan skam. Till det hör att ta i beaktning det så kallade etiska momentet i sexualundervisningen:

Det etiska momentet i sexualundervisningen skall framhäva den spänning mellan motsatta tendenser inom individen, som drar i skilda riktningar, men också visa på nödvändigheten av att genom viljestyrka och självdisciplin kontrollera den sexuella driften. Därvid kan det visserligen hända, att man måste pålägga sig band som kan kännas tryckande och svåruthärdliga. Det bör emellertid göras klart, att detta i längden gagnar individen bättre än att ge vika för studentens krav. (s 13)

Det ligger på läraren att alltså inte bara undervisa om ett innehåll utan också göra eleverna medvetna om en inre kamp mellan de infallsrika drifterna och det självdisciplinerade förnuftet. En strategi för att åstadkomma detta beskrivs ligga i hur själva sammanhanget för undervisningen om innehållet bör ta form:

Sexualundervisningen bör så naturligt som möjligt anknyta till den övriga undervisningen. Den bör försiggå under helt all dagliga former och vara fri från allt vad sensation heter. Därför är det på detta stadium också självklart, att gossar och flickor undervisas tillsammans. (s 26)

Ovanstående citat ger uttryck för ett känslomässigt neutralt undervisningssammanhang där all dagligheten motverkar sensation. Det framgår tydligt av formuleringen att ”gossar och flickor undervisas tillsammans” beskriver ett medel att etablera en all daglig och neutral undervisningssituation. Det förhållningssätt som läraren här beskrivs bör ha till undervisningssituationen ska förstås i relationen till ålder till eleverna. Exemplet ovan beskriver undervisning av yngre barn och läraren benämns med kvinnligt pronomen – ”lärarinnan” (ex. s 28) – medan i förklaringen av förutsättningarna för undervisning i sexualkunskap på högstadiet är läraren en han (ex. s 17–19). Sexualundervisning på högstadiet problematiseras också i högre grad, och gemensam undervisning för pojkar och flickor framstår inte lika självklara. I stället bör läraren mer pragmatiskt avgöra om olika moment bör hållas könsseparerat, och i vissa moment också fundera om en läkare bör hålla i vissa ”föreläsningar” (s 18). Över lag tecknas bilden av en lärare med stark medvetenhet om svårigheterna att undervisa i sexualkunskap och en god förmåga till pragmatiska beslut både i planering av undervisningssammanget och hantering av innehåll. En nyckelformulering i handledningen uttrycker detta på följande sätt:

Det kanske viktigaste är, att läraren städse håller i minnet, att de unga, som i denna ålder ofta befinner sig i ett stadium av det uppvaknande kärlekslivet, som karakteriseras av blyghet och svärmeri, är ytterst sensibla och lätt finner varje ingrepp i sin föreställningsvärld störande. Det är därför av största vikt, att sexualundervisningen bedrivs med takt och finkänslighet. Undervisningen måste ske på ett sådant sätt, att de unga känner, att den äger, rum i en anda av inbördes förtroende, och att det är för deras eget bästa och framtida väl, som läraren åtagit sig att förmedla denna viktiga kunskap. (s 49)

Läraren ska alltså ha ”takt och finkänslighet” i sin undervisning och ingjuta starkt ”förtroende” hos sina elever. Förmågorna till finkänslighet och samtidigt förtroendeingivande är talande för bilden av läraren i denna handledning.³ Att läraren därtill lyckas förmedla till eleverna att undervisningen i sexualkunskap är ett särskilt uppdrag som ligger i deras framtida intresse återspeglar dessutom en bild av läraren som återkommer på flera ställen i handledningen. Läraren

tar form som en representant för ett nytt och modernt samhälle där individuella val och beslut i samhällslivet baseras på korrekt kunskap om människans sociala liv och ett förnuft som orienterar sig mot långsiktiga mål, snarare än kortsiktiga drifter och infall. På så vis framställs idealläraren inte bara som kunskapsförmedlare utan också som en modern moralisk agent. På flera ställen i handledningen talas det om individens relation till samhället och sexualiteten är en del av den relationen. Undervisningen i sexualkunskap ska därför bedrivas "... med hänsyn till de enskilda individernas och samhällets bästa" (s 13), och "(d)et är ett samhällets krav..." (s 13) att eleverna avslutar skolan med kunskap om vad samhället kräver av dem som medborgare, också i fråga om samlivet. Familjebildning beskrivs utan omsvep som "samhällets grundstomme" (s 18) och familjen och äktenskapet beskrivs som samhällets grundläggande enhet (s 81). Samlivet "medför ett ansvar inför samhället", helt enkelt (s 81).

1977 – Värdegemenskapens neutrala representant

1977 års lärarhandledning handledning omnämns läraren genomgående som "han" (t ex s 15, 20, 96) och tenderar att teckna bilden av läraren som liksom i den äldre handledningen från 1956 som förnuftsorienterad, men av ett litet annat slag. Om läraridealets förnuft i 1956 års handledning där framställs som en disciplinerande kraft som balanserar de inre drifterna hos eleverna, så handlar läraridealets förnuft i 1977 års handledning om att leda eleverna till en egen självständig och mogen förnuftsformåga där de helt själva kan avgöra i svåra frågor som rör sexualitet och samlevnad. Det handlar alltså lika mycket om att undervisa i ett kunskapsområde som att träna eleverna i ett nyktert och förnuftigt sätt att tänka. Handledningen är emellertid tydlig i att läraren inte ska vara alltför teknisk och icke-normativ i sin förnuftsposition, utan också förmedla vissa oantastliga grundläggande normer:

Det viktigaste målet med samlevnadsundervisningen är att främja förmågan till gemenskap. Denna förmåga betecknas i den första målpunkten som en av förutsättningarna för att uppleva sexuallivet som en källa till glädje och lycka. Sexuella aktiviteter kan äga rum utan gemenskap, men skolans samlevnadsundervisning hävdar att den gemenskapspräglade sexualiteten fyller ett djupgående mänskligt behov. Att få uppleva en sådan gemenskap är ett av de väsentliga målen i den mänskliga tillvaron – vid sidan av många andra mål. (s 9)

Påståendet “att den gemenskapspräglade sexualiteten fyller ett djupgående behov” är en nyckelformulering i studiehandledningens inledande delar. Ordet gemenskap får i citatet ovan en särskild betydelse som går utöver själva sexualiteten. Sexualiteten framhålls visserligen som ett grundlagt mänskligt individuellt behov av att forma ett gemensamt liv med en annan. Men, undervisningens nyckelmål beskrivs handla om att “främja förmågan till gemenskap” som en god egenskap i allmän betydelse. Ovanstående citattext ska förstås mot lärarhandledningens betoning på att läraren inte kategoriskt ska styra eleverna i endera värdemässig riktning. Eleverna själva ska i stort lära sig att utveckla egna uppfattningar om var de står i värdefrågor, även om vissa värderingar ska framhållas som grundläggande:

Läraren får alltså i vissa frågor inte söka påverka eleverna till förmån för den ena eller andra värderingen. I andra frågor skall han däremot försöka påverka dem att ansluta sig till vissa värderingar och ta avstånd från andra. (s 14)

Läraren har alltså att balansera mellan att öppna upp för en förnufts-baserad värdepluralism i undervisningen och att samtidigt förmedla samhällsbärande normer till eleverna. Handledningen noterar också att “sanningskravet är grundläggande” (s 21), och ska reglera en för vidlyftig tolkning av värdepluralismens betydelse i klassrummet. Det finns bara ett ställe i handledningen där läraren nämns explicit som *föredöme*:

I sexual- och samlevnadsundervisningen liksom i all annan undervisning skall läraren vara ett språkligt föredöme, vilket bl a innebär att han bör medverka till ett språkbruk som bygger på allmänt accepterade ord och uttryckssätt. Att medverka till att eleverna lär sig använda ett sådant generellt användbart språk när det gäller sexuallivet innebär att man – i någon mån – bidrar till att öka deras trygghet på detta område. (s 36)

Läraren ska alltså tala ett allmänt vardagsspråk som eleverna förstår och kan relatera till. Citatet här ingår i ett större resonemang om språkets betydelse i samtal om sex- och samlevnadsundervisningen och lärarens roll framstår i resonemanget som tydlig. Genom att tala på barns och ungdomars språk tar läraren dem och deras livsvärld på allvar, men samtidigt ska läraren också ge eleverna ett språk som talar om samlevnad med “respekt, ömhet och värme” (s 37). Läraren ska alltså vara ett språkligt föredöme som därigenom

bekräftar elevernas språkvärld men parallellt leda dem in i ett moraliskt försvarbart språkbruk.

Läraren bör känna sin frihet att tillsammans med sin klass och i kontakt med föräldrarna planera undervisningen, ang. vilket år eller utspjutt över mellanstadiet. (s 46)

Implicit – men relativt tydligt – framträder läraren som en sansad och förnuftig moralisk agent i kapitlet om ”Livsåskådningsfrågor” (s 198). Nedan beskrivs roten till behovet av en lärare som kan vägleda eleverna tankemässigt genom svåra frågor:

Läraren avser kanske att informera om fakta, men eleven uppfattar det som om läraren tagit ställning. Anledningen till sådana missförstånd är ofta att man inte tillräckligt beaktat de etiska begreppens innebörd och inbördes relationer, att man inte gjort skillnad mellan fakta och värderingar. (s 198)

Ovanstående utdrag är ett talande exempel i handledningen på att läraren ska förhålla sig till spänningen mellan fakta och värderingar med en särskild metodik. Denna metodik ska inte förväxlas med en särskild undervisningsmetodik utan framträder i handledningen som ett regelbaserat, förnuftsorienterat förhållningssätt i frågor som kan vara ”känsloladdade” (s 198). Därför ska i undervisningen bland annat ”särskilt” beaktas ”regler för hur man utformar värdeutsagor” (s 198). Läraren ”får inte från början slå fast att handlingen är riktig eller oriktig. Då gör man sig skyldig till (...) resonemangsfel” (s 201). En betydande del av avsnittet om livsåskådningsfrågor ägnas åt moralfilosofisk systematik och resonemangsregler av detta slag. Värt att notera är att systematiken och reglerna inte framställs i handledningen som ett innehåll i undervisningen utan som ett sätt att tänka om, och hantera, eventuellt kontroversiellt innehåll i undervisningen på ett tekniskt konstruktivt sätt. Detta sätt att bemöta eleverna framhålls vara till fördel i undervisning också med yngre elever.

1995 Den reflekterande vägledaren

1995 års text benämns i avsiktsförklaringen inledningsvis som ett ”referensmaterial” (s 7). Men texten är att betrakta som del i den lärarhandledningstradition vi undersökt: Avsiktsförklaringen, beskrivningen av kunskapsområdet och instruktionerna till lärarna finns där. Det som tydligt skiljer denna text från övriga vi hittills analyserat är den tematiska *reflexiviteten*. Referensmaterietat placerar för det första

sin egen betydelse för sex- och samlevnadsundervisningen i relation till de tidigare lärarhandledningarna, och då framför allt 1977 års handledning (s 7, 8, 28 och 30). I stort stärks detta reflexiva tema i texten i den relativt omfattande historiska redogörelsen för sexualundervisningens utveckling (s 21–38). Det nya referensmaterialet förklarar att den tar vid där 1977 års slutar, med samma fokus på en ny modern värdenneutralitet men nu med ett djupare fokus på elevernas egna erfarenheter (s 7–8). Detta får konsekvenser för hur bilden av idealläraren framträder i materialet och det sker genom en andra form av reflexivitet, nämligen i beskrivningen av en lärare som idealt reflekterar över sig själv och sin egen personliga utveckling i relation till sex och samlevnad:

Genom att se tillbaka på sin egen tonårstid, kanske göra en lista på betydelsefulla upplevelser som format ens liv, tänka tillbaka på positiva förebilder och betydelsen av vuxna auktoriteter, kan man få en tydligare bild av vad man själv skulle ha behövt höra som tonåring. (...) Att man själv som vuxen går igenom sina ”prövningar” är oerhört värdefullt för att fördjupa självinsikten. (s 16)

Citatet ovan är en direkt uppmaning till läraren att själv undersöka sin livshistoria genom att fundera över viktiga upplevelser och personer som haft positivt inflytande över den egna personliga utvecklingen. På denna punkt skiljer sig detta referensmaterial från övriga handledningar. Ett så starkt fokus på läraren som en självreflexiv person återkommer inte i några tidigare lärarideal. I detta material används också omväxlande pronomen ”hon” och ”han” (till exempel s 11–12). Formuleringen ovan ger vid handen att i läraruppdraget ingår att aktivt arbeta med sig själv för personlig utveckling. Att ”tänka tillbaka på positiva förebilder” bör föranleda att läraren själv reflekterar över sin roll som förebild i klassrummet. Att ha *levt* är att betrakta som en resurs i undervisningen:

Som vägledare för en grupp eller klass i samtal om sexualitet och samlevnad är man dels en vuxen, som tar ansvar för diskussionen, skapar struktur och trygghet och även står för vissa moraliska värderingar. Dels är man en före detta tonåring, man visar att man själv ”varit med”, t ex genom att visa att det även på den tiden var sexualitetens och kärlekens nyanser som räknades. De flesta tonåringar är ”försiktiga” med sin självkänsla – då som nu. Både tonåringen inom en och den vuxne behövs för att skapa trovärdighet. (s 15)

Att läraren benämns som vägledare är kännetecknande för detta referensmaterial. Idealläraren framträder liksom i tidigare handledningar som en vuxen person och en mogen moralisk agent men nu som en sammansatt person med egna erfarenheter som kan vara till gagn för undervisningen. Även om det inte står uttryckligen ovan så är budskapet att läraren som person måste framstå som *genuin* i sin undervisning, och därmed bottna personligen i innehållet som hanteras i undervisningen. Fördelen med detta är att sexualiteten och samlivet – enligt citattexten – har en allmänmänsklig dimension som sträcker sig över generationerna, och lärarens inre tonåring skänker ”trovärdighet” till den vuxnes perspektiv på ungdomars liv idag. Det framstår emellertid inte som helt enkelt:

Att ge en bild av sig själv, är också att inleda en dialog. Genom att dra gränser mot det intima, kanske den nuvarande livssituationen, visar man att ett samtal inte ska vara för personligt – att det inte ska beröra det privata. (s 15)

Detta referensmaterial etablerar en pedagogisk avvägningsproblematik liksom de två äldre (1956 och 1977). Men där avvägningen i 1956 års handledning handlar om saklighet respektive känslighet, och i 1977 års handledning om neutralitet och normativitet, i undervisningen, så har läraren i 1995 års text att hantera *sig själv* som avvägningsproblematik. Å ena sidan ska läraren bottna som person i undervisningsområdet för att framstå som genuin, å andra sidan ska läraren ”dra gränser mot det intima” och distansera sina erfarenheter och sitt privata känsloliv från undervisningen. Allra tydligast framträder i detta referensmaterial från 1995 en idealbild av läraren som gör sina goda karaktärsdrag till en naturlig del av undervisningen, och särskilt då ”öppenheten”:

Öppenheten är en metod för att jämföra och se sig själv genom andra. En gruppleddare kan vara personlig på ett sätt som inte alltid är bra i en rådgivningssituation. (s 15)

Med klarhet tecknas bilden av den empatiska och perspektivtagande läraren som kan tala om saker ur elevernas egen erfarenhetsvärld. Att texten talar om läraren som ”gruppleddare” visar att läraren ska förstås som samtalsledare- eller samtalspartner, snarare än sexualrådgivare med medicinsk och psykologisk kompetens.

2013–2014 Den personliga och professionella läraren

Detta stödmaterial finns i tre versioner: för tidigare år (åk 1-6), för senare år (åk7-9) samt för gymnasiet. Utgångspunkterna och strukturen i texterna är över lag desamma. Framför allt i avsnitten ”Olika arbets- och förhållningssätt” framträder olika lärarideal explicit, och av praktiska skäl lyfter vi nedan fram text ur handledningen för åk 7–9 eftersom ordalydelse och budskap är desamma i sagda avsnitt i de båda handledningarna, även om det förekommer smärre formuleringsskillnader. Termen lärare används konsekvent utan pronomen som han eller hon. Liksom i 1995 års referensmaterial lyfts läraren med förmåga samtala med eleverna fram som ett ideal. Samtalet som undervisningsform ställs i kontrast till diskussionen:

Det är lätt att blanda ihop samtal med diskussion. I en diskussion är eleven en representant för en åsikt. Samtal är mjukare, där ventilerar eleverna sina tankar för att både lära känna människorna som de samtalar med och komma närmare sina egna åsikter. Man kan bli oerhört skicklig i att argumentera och att hitta rätt argument, och även att lyssna in andra. Men ett samtal handlar mer om att försöka förstå och att mötas, vilket inte alltid sker i en diskussion. (åk 7–9, s 26)

Diskussionen framställs ovan som en teknisk färdighet medan samtalet framställs som en ordnad social situation för vidgad interpersonell förståelse. Det implicerar en lärare som själv har förmågan att sätta sig in i andras sätt att tänka och resonera, samt dessutom kan stimulera denna förmåga hos sina elever. Mer explicit träder denna typ av lärare fram i den följande formuleringen:

Läraren ska finnas med som vuxenstöd, diskussionsledare och bollplank. Läraren ska inte vara någon som lämnar ut privata åsikter och detaljer eller förmanar eleverna om hur, om eller när de ska ha sex. (åk 7–9, s 27)

På få rader ställs här krav på lärarens personlighet, som förpliktigar. Som ”vuxenstöd” och ”bollplank” definieras den ideala läraren i relationella termer, med ett socialt och pedagogiskt ansvar att hantera elevers funderingar. Som ”diskussionsledare” ska läraren ha den didaktiska förmågan att organisera ett fruktbart samtal inom ramen för undervisningen. Liksom i 1995 års handledning framträder en likartad avvägningsproblematik, nämligen hur läraren ska hantera den egna personen som undervisningsresurs. Läraren ska som citatet ovan

anger absolut utelämna sina ”privata åsikter och detaljer”. Läraren ska tydligt upprätthålla en skiljelinje mellan personlig och privat sfär:

Läraren behöver respektera elevens behov av integritet men också själv hålla det mesta privat för sig själv och ha integritet. Att vara personlig är däremot något annat, något som lärare behöver vara inom alla ämnen, annars kan lätt eleverna slå dövörat till. (åk 7–9, s 28)

Och:

Som lärare behöver man vara tydlig, värna om och försvara allas integritet och respekt i diskussionerna. (åk 7–9, s 28)

Bilden av idealläraren är den med integritet och via integriteten får distinktionen mellan personlig och privat praktisk betydelse i undervisningen. Personlig är ett sätt kunna vara i relation till eleverna medan det privata är en sfär lärarens integritet slår vakt om – både hos sig själv och hos eleverna. Lärarens förebildliga integritet finns inte alls lika tydligt i 1995 års referensmaterial. Där tecknas lärarens i stället egna personliga erfarenheter som mer centrala för undervisningen, och lärarens egen självreflektion ska vägleda i valet av vilka erfarenheter som är rimliga att lyfta i undervisningen. I 2013/2014 års handledning finns ett argument för avvägning mellan ”positiva” respektive ”negativa” sidor av sexualiteten i undervisningen som bidrar till ytterligare en dimension av förebildligheten som särskiljer den från 1995 års referensmaterial:

Läraren har en viktig roll i att skapa sammanhang för eleverna, att se sexualiteten ur ett större perspektiv, och inge hopp och förväntningar på framtiden när det gäller relationer och sexualitet. Sexualitetens baksidor är en del av undervisningen, men måste inte stå i fokus. (åk 7–9, s 32)

Ovanstående utdrag gör nämligen gällande att läraren i sitt val av fokus på innehåll i sex- och samlevnadsundervisningen ska ta hänsyn till hur undervisningen kan ingjuta hopp och framtidstro hos eleverna. Liksom i 1956 års handledning återspeglas här alltså ett lärarideal som står i elevernas och framtidens tjänst. Även om den starka betoningen på samhällets krav på en sund sexualitet inte alls återfinns i 2013/2014 stödmaterial som i dess äldre föregångare, är bilden av läraren som förmedlar bilden av den *goda* framtiden densamma.

Läraryntegriteten har som ovan visat en viktig betydelse för läraridealet i denna lärarhandledning. Integriteten knyts också till

yrkesuppdraget specifikt, och därigenom till lärarens professionalitet. Stödmaterialen betonar att det ingår i lärarens uppdrag att strikt förhålla sig till de lagar och styrdokument som bestämmer undervisningens innehåll, arbetsformer samt organisering:

Om lärarens egen syn på sexualitet går emot den sexualsyn som utgår från lagstiftningen, måste alltid läraren förhålla sig till det och vara professionell. Det som behandlas i skolan ska vara förenligt med bland annat skolans värdegrund, svensk diskrimineringslagstiftning, svensk abortlag och skolans arbete mot kränkande behandling. (åk 7-9, s 39)

Denna formulering är i sammanhanget intressant. Professionalitet innebär här att läraren som har en sexualsyn som inte ligger i linje med styrdokument och lagar om skolan ändå undervisar i linje med dem. Det vill säga, att vara professionell innebär att kunna skilja det privata från yrkesutövandet men också att den privata personen inte nödvändigtvis behöver vara densamma som den professionella.

Slutsatser och avslutande diskussion

Vi har i analysen identifierat några återkommande lärarideal sedan sexualundervisning blev obligatorisk 1955 och uppkomsten av nya ideal och skiftningar i dessa. Som analysen visat framträder några betydande lärarideal i de fyra lärarhandledningarna och sammanfattas på följande vis: I 1956 års handledning tecknas bilden av en lärare som med fingertoppskänsla orienterar eleverna mot ett modernt samhälle och hjälper dem att utveckla ett sunt förhållningssätt till en normal sexualitet. Denna kan hantera svåra frågor på ett sansat och moget sätt i undervisningen. I 1977 års handledning tecknas läraren som objektiv och förnuftig, men i högre utsträckning än tidigare som vardagsnära och samtalande. Eleverna ges stöd att utveckla förmågan att genom förnuftsbasead resonemangsförmåga. 1995 års referensmaterial tecknar bilden av en lärare som en "vägledare" som baserar sin undervisning om sexualitet och samlevnad på självreflektion. Nu ingår därmed lärarens egen personliga utveckling i läraridealet. Idealet är en samtalspartner och hänsynstagande person med empati och förmåga till perspektivtagande. I 2013/2014 års stödmaterial framträder läraren alltmer som en person med integritet som vet att dra gränser mellan sitt privatliv och den professionella rollen, samt värnar om elevernas integritet. Denna lärare ska ha förmågan att sätta sig in i elevernas situation och vidga deras syn på samhälle och normer.

Vi ser en tendens i jämförelsen av lärarhandledningarna att läraridealen 1956–1977 framträder mer implicit än explicit i text, medan läraridealet framför allt i 1995 års referensmaterial framträder mer explicit. I 1956 och 1977 års texter exponeras läraridealet främst i beskrivningarna av *hur läraren ska arbeta* med eleverna, medan i 1995 års text tillkommer betydande avsnitt som förklarar också hur läraren *ska vara*, eller arbeta med sig själv. På så sätt uppstår en glidning mellan två slags ideal, ett som tar form genom lärarens pedagogiska arbetssätt och ett som tar form genom lärarens personlighet. 2013/2014 års handledning är i det avseendet intressant eftersom den saknar det utvecklade resonemang om läraren som en självreflekterande person som starkt förs i 1995 års text. Samtidigt ligger det i lärarens arbete att tillsammans med eleverna undersöka och kritiskt granska normer om bland annat kön, genus och identitet enligt 2013/2014 års handledning. En förutsättning för ett sådant arbete brukar sägas vara att läraren först och återkommande blir ”medveten om sig själv” men något sådant resonemang framkommer inte explicit i stödmaterialet. Därför ger 2013/2014 års handledning starkast uttryck för dubbla ideal. Ett explicit ”professionellt” ideal bestäms av rågången mellan lärarens privata sfär och professionella förhållningssätt samtidigt som ett implicit ideal framträder i läraren som i sin undervisning belyser normer som formar både offentlig och just privat sfär.

Ålder på eleverna tycks generellt inte vara avgörande för hur läraridealen tar form i handledningarna. Vad gäller kön skrivs i 1956 års handledning läraridealet fram i termer av ”läraren” och ”lärarinnan”, i 1977 års handledning är läraren en ”han” (eller det förment könlösa ”man”), i 1995 års handledning används ”hon” eller ”han” växelvis medan i 2013/2014 års handledning används termen ”lärare” utan benämningen ”han” eller ”hon”. Vad gäller lärarens ålder så är det 1995 års referensmaterial som tydligast, om än implicit, berör den frågan. Genom att särskilt betona vikten av lärarens erfarenheter så utesluts också den oerfarne läraren ur läraridealet. När lärarens erfarenheter och person ska användas som verktyg eller resurser i undervisning aktualiseras ofrånkomligen sociala kategorier som ålder, genus och sexualitet (Allen 2005). Dessa kan vara mer eller mindre kompatibla med det innehåll som förväntas (Fingalsson 2023, Goldschmidt-Gjerløw 2021). Denna dimension är inte på något sätt framträdande i lärarhandledningarna utan de producerar lärarideal som utgår ifrån att vilken lärare som helst kan leva upp till dem.

Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv har vi antagit att i avgränsningen och produktionen av ett kunskapsinnehåll för undervisningen återspeglas en legitimeringsprocess, politisk såsom pedagogisk (Englund 2012, Wahlström & Sundberg 2018). Vi har

i denna undersökning visat att en sådan legitimeringsprocess också producerar särskilda lärarideal. Idealbilden av läraren tar form med stöd av skäl till varför – och hur – ett särskilt innehåll ska ges utrymme i undervisningen. I föreställningen om lärarnas förmåga att förmedla ett särskilt undervisningsinnehåll, i linje med exempelvis lärarhandledningarnas intentioner, produceras olika slags ideal om hur lärare ska förhålla sig till kunskapen. Liksom Fingalsson (2023) ser vi därför att vem läraren ska vara är nära knutet till beskrivningar av hur läraren ska hantera undervisningsinnehållet (se också Bäckman 2003). Vår analys kan måhända problematiseras i det att den något drastiskt typologiserar dessa lärarideal och därmed ge sken av att handledningarna producerar stereotyper. Vi föreslår därför att dessa ideal ska liknas vid vad läroplansteoretikern Tom Popkewitz (2009) har kallat ett ”amalgam” av idéer, d.v.s. en sammansmältning av ofta spretiga och ibland motsägelsefulla idéer i en skör legering som gestaltas i en tänkt idealelev eller ideallärare (jfr Popkewitz 2009, Magnusson 2019). En ytterligare undersökning av förändringar i kunskapsområden som rör sexualitet och relationer som tabellen i vår artikel kort belyser, skulle genom denna läroplansteoretiska insikt kunna klargöra motsättningar mellan innehåll och lärarideal. Exempelvis betonar 1977 års handledning jämställdhet som centralt innehåll medan läraren i regel skrivs fram som en man. Förhoppningen är att analysen i denna artikel visar på den mångtydighet handledningarna ger i lärarbeskrivningarna, framför allt i vår identifikation av avvägningsproblematik som på olika sätt framträder i dem. Våra slutsatser kan i det avseendet ses som ett bidrag till diskussionen om komplexa frågor som rör människors sexualitet och relationer i ljuset av föränderliga normativa föreställningar om läraren som en förebild och ett moraliskt föredöme.

Noter

1. Så kallade timmar till förfogande (ttf) är undervisningstid som inte hör till något skolämne utan ska användas till sammanhållen eller återkommande ”sexual- och samlevnadsundervisning” om cirka 10–12 timmar där lärare, skolhälsovård och externa experter kan samarbeta (Skolöverstyrelsen 1977, s 84–85).

2. Tabellen är gjord utifrån lärarhandledningar/referensmaterial/stödmaterial. Stöd materialet för gymnasieskolan (2013b) rör (förutom det ämnesövergripande) endast de gymnasiegemensamma ämnena. Vid sidan av de skolämnen som nämns i tabellen kan därför tilläggas att det vid tidpunkten också fanns enstaka exempel på innehåll (dvs. givet formuleringar i kursplan) i programspecifika kurser, som hälsopedagogik och naturkunskap 1. I 1956 års material nämns kortfattat att biologi ges som ämne, i varierande omfattning, vid läroverkets olika linjer och grenar och att det är där sexualundervisningen ges (Skolöverstyrelsen 1956 s 56–57). I 1977 års handledning ges en överblick över olika linjespecifika ämnen i vilka samlevnadsfrågor i varierande grad kan beläggas. Där framgår att inslag finns i linjespecifika kurser för 13 av 23 linjer (Skolöverstyrelsen 1977 s 86–87). 1995 års referensmaterial innehåller inga beskrivningar av innehåll vid olika program utan hanterar innehållsfrågor mer övergripande och tematiskt.
3. Likartade resonemang förekommer också i handledningar från 1940-talet (Lindgren & Backman-Prytz 2021).

Referenser

- Allen, Louisa (2009): 'It's not *who* they are it's *what they are like*': re-conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex Education*, 9(1), 33-49.
- Bengtsson, Jenny & Bolander, Eva (2019): Strategies for inclusion and equality – 'Norm-critical' sex education in Sweden, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 20(2), 154-169.
- Bernstein, Basil (1990): *The structuring of pedagogic discourse – Class, codes and control; v. 4*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity – Theory, research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bolander, Eva & Bengtsson, Jenny (2024): Ett föränderligt kunskapsområde, i Jenny Bengtsson & Eva Bolander, red: *Sexualitet, identitet och relationer i skolan: f-6 och fritidshem*, s 23–33. Malmö: Gleerups.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, Virginia, Clarke, Victoria, & Weate, Paul (2016): Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes, red: *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*, s 191-205. New York, NY: Routledge.

- Bromseth, Janne (2010): Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Janne Bromseth & Frida Darj, red: *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bäckman, Maria (2003): *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. (diss.). Göteborg: Makadam.
- Chang-Kredl, Sandra & Colannino, Daniela (2017): Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers, *Teaching and Teacher Education*, 64, 43–51.
- Englund, T (2012): Inledning: Läraren i samhällsomvandlingen. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor, i Tomas Englund, red: *Föreställningar om den goda läraren*, Göteborg: Daidalos.
- Erikson, Lars (2012): Den goda läraren på föräldraarenan, i Tomas Englund, red: *Föreställningar om den goda läraren*, Göteborg, Daidalos.
- Fingalsson, Rebecka (2023): The teaching body in sexuality education – intersections of age, gender, and sexuality, *Sex Education*, 24(5), 737–750.
- Furlong, Catherine (2013): The teacher I wish to be, *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.
- Furuhagen, Björn, Holmén, Janne & Sääntti, Janne (2019): The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War, *History of Education*, 48(6), 784-805.
- Goldschmidt-Gjerløw, Beate (2021): Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture, *Scandinavian journal of educational research*, 66(1), 163-178.
- Hilton, Gillian (2003): Listening to the Boys: English boys' views on the desirable characteristics of teachers of sex education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(1), 33-45.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010): Lärarprofessionen och arbetet med livskunskap i grundskolan, *Utbildning och Demokrati*, 19(2), 39–51.
- Kelly, Gregory & Luke, Allan & Green, Judith. (2008): What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), vii-x.

- Kindeberg, Tina (1997): *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex.* (diss.) Lunds universitet.
- Lindgren, Anne-Li & Backman Prytz, Sara (2021): Staten, skolan och sexuallivet, i Joakim Landahl, David Sjögren & Johannes Westberg, red: *Skolans kriser: historiska perspektiv på utbildningsformer och skoldebatter*, s 83–107. Lund: Nordic Academic Press.
- Löf, Camilla (2015): Efter livskunskapen: Ämnesintegrering av värdegrundsfrågor. I Åsa Bartholdsson & Eva Hultin, red: *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet*, s 133–145. Malmö: Gleerups.
- Magnússon, Gunnlaugur (2019): An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690.
- Popkewitz, Tom (2009): Curriculum Study, Curriculum History, and Curriculum Theory: The Reason of Reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301–319.
- Reimers, Eva (2020): Avsexualiserad heteronormativitet? Lena Martinsson & Eva Reimers, red: *Skola i normer*, s 83–114. Malmö: Gleerups.
- Rusu, Carmen Laurentiu, Soitu, Laurentiu & Panaite, Oana (2012): The ideal teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 33, 1017-1021.
- Sherlock, Leslie (2015): *Inclusive sex education. Narratives of good practice from Ireland and Sweden*, Dublin.
- Skolverket (2022): Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Skolverket (2014): *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans tidigare år: jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen: årskurserna 1–6*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a): *Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år: jämställdhet, sexualitet och relationer i ämnesundervisningen: årskurserna 7–9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b): *Sex- och samlevnadsundervisning i gymnasieskolan: sexualitet, relationer och jämställdhet i de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Skolverket.
- Statens skolverk (1995): *Kärlek känns! förstår du. Samtal om sexualitet och samlevnad i skolan*. Stockholm: Statens skolverk
- Skolöverstyrelsen (1977): *Samlevnadsundervisning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen (1956): *Handledning i sexualundervisning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Skolöverstyrelsen (1945): *Handledning i sexualundervisning för lärare i folkskolor: på Kungl. Maj:ts uppdrag utgiven av Kungl. Skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (2018). Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183.
- Young, Michael (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Wiklund, Matilda (2012): Konstruktionen av den goda läraren i Dagens Nyheter på 1990-talet: En fråga om utbildningspolitisk medialisering, i Tomas Englund, red: *Föreställningar om den goda läraren*, s 179–198. Göteborg: Daidalos.
- Wubbels, Theo, Brekelmans, Mieke & Hooymeyers, Herman P. (1992): Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 47-58.
- Wubbels, Theo & Brekelmans, Mieke (2005): Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6-24.

Copyright Nordmark & Bolander 2024. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.