

Skolövergripande sexualundervisning

En intervjustudie om kollektiva villkor för
samverkan och förändring

Karin Gunnarsson

WHOLE-SCHOOL SEXUALITY EDUCATION: AN INTERVIEW STUDY ON THE COLLECTIVE CONDITIONS FOR COLLABORATION AND CHANGE. This article explores how whole-school sexuality education is enacted within collective conditions. Drawing on actor-network theory, these collective conditions are examined as socio-material capacities that both stabilize and weaken sexuality education in relation to other actors and practices. The empirical material is based on interviews with three teachers who are particularly engaged in sexuality education. Through the process of tracing, the analysis focuses on entanglements and translations. Rather than being involved in stable translations, it is subject to constant negotiations, rendering it fluid and fragile and marked by ambivalence. The conclusion states that sexuality education must be handled with care, and offers a tentative suggestion for how this can be carried out.

Keywords: whole-school sexuality education, collective conditions, translations, actor-network theory.

Inledning

Sexualundervisning har sedan dess formella införande haft en särpräglad position i svensk skola (Lindgren & Backman Prytz 2023). Återkommande har forskning och styrdokument betonat dess betydelse för barn och ungas hälsa (se t ex Abrams, Nordmyr, & Forsman 2023, Folkhälsomyndigheten 2023) samtidigt har den haft en perifer plats i både styrdokument och undervisning. Sexualundervisning är

Karin Gunnarsson är docent i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. E-post: karin.gunnarsson@edu.su.se

inte, och har aldrig varit, ett eget ämne men är samtidigt ett obligatoriskt kunskapsområde tydligast formulerat som del av skolans värdegrundsuppdrag. Dess innehåll återfinns dock i flertalet kurs- och ämnesplaner genom begrepp som sexualitet, relationer, jämställdhet, normer och identitet. Innehållet har dessutom beskrivits beröra frågor som är kontroversiella och känsloladdade vilket bidrar till att lärare upplever dem som besvärliga att undervisa om (Skolinspektionen 2018, 2022). Rektorer svårigheter med att leda arbetet har påvisats där det ofta saknas skolövergripande samverkan som säkerställer kvalitén genom samsyn, tydliga roller och mål (Skolinspektionen 2018, Folkhälsomyndigheten 2023, se även Ollis, Harrison & Richardson 2012). Sammanfattningsvis präglas sexualundervisning av ett otydligt ansvar, bristande kunskaper och svåra frågor. Ur denna position och särskilda villkor framträder en problematik kring skolors förutsättningar att organisera en väl fungerande sexualundervisning. Denna problematik kommer här att studeras närmare.

Genom intervjuer med tre lärare som deltagit i ett praktikinrä forskningsprojekt syftar artikeln till att studera skolövergripande sexualundervisning. Frågorna som avgränsar syftet är: hur produceras sexualundervisning i relation till kollektiva villkor samt hur formar dessa villkor möjligheter för samverkan och förändring? För att besvara frågorna utgår studien från ett teoretiskt förhållningssätt som uppmärksammar det tvetydiga och osäkra i praktiker och göranden. Mer specifikt görs detta med aktörnätverksteori där sexualundervisning förstås som ”unruly practices” (Law & Lin 2022, s 127).

Bakgrund: sexualundervisningens villkor

Efter en omfattande politisk process fick sexualundervisning i och med läroplanen från 2022 (Lgr 22) en mer framträdande plats och ett förtydligat innehåll. Under benämningen kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer omfattas hela skolans personal i frågor om hälsa, jämställdhet, identitet och diskriminering (Skolverket 2023). Läroplanernas formuleringar går i linje med vad som beskrivits som en holistisk [comprehensive]¹ och en skolövergripande [whole-school] ansats för sexualundervisning. En holistisk ansats fokuserar på innehållet och att undervisningen innefattar både sociala och medicinska aspekter. Den förordas av internationella aktörer och har ett starkt stöd inom hälsovetenskaplig forskning (Goldfarb & Lieberman 2021, Dickson m fl 2020). Med ett kritiskt perspektiv diskuterar Esther Miedema, Marielle LJ Le Mat och Frances Hague (2020) vad som faktiskt omfattas i den holistiska ansatsen och vad

eller vem som utesluts. De menar att beskrivningen av en holistisk ansats ofta saknar insikt om dess begränsningar såsom situationella villkor och exkluderingsmekanismer. Likaså visar Hannah Maitland (2023) hur holistisk sexualundervisning återkommande påstås utgå från neutrala fakta om sexualitet och hälsa. Genom att betona ett evidensbaserat och objektiva innehåll med fokus på medicinska frågor stärks sexualundervisningens legitimitet samtidigt som svårare och mer värdeladdade frågor ignoreras. I relation till detta visar Gunnarson och Ceder (2023) hur fakta och värden alltid men på olika sätt är sammanvävda i sexualundervisningen. Även om undervisningen ibland fokuserar mer på ett instrumentellt och faktabaserat innehåll och ibland mer på värderingar och erfarenheter behöver dessa förstås som sammanvävda. Samspelet mellan fakta och värden, menar författarna, är en central dimension av sexualundervisning och blir därför viktig att uppmärksamma i arbetet med denna (Gunnarsson & Ceder 2023).

En skolövergripande ansats har fokus på form och framhåller att sexualundervisning är mer än ämnesundervisning. Exempelvis styrdokument, skolledning, elevhälsa, och externa aktörer inkluderas här. Utifrån ett socio-ekologiskt perspektiv visar Marla Eisenberg, Nikki Madsen, Jennifer Oliphant och Michael Resnick (2012) hur en skolövergripande ansats omfattar faktorer på individuell-, organisatorisk- och policy-nivå samt hur de påverkar och skapar förutsättningar för att genomförandet. I studien poängteras särskilt hur styrdokument stödjer arbetet och kan minska motståndet hos lärare att bedriva sexualundervisning. Med fokus på kontext, visar Sara Bragg med flera (2022) hur en pressad vardag där andra läroplansmål prioriteras samt att området ses som utmanande försvårar för skolövergripande sexualundervisning. Att integrera den i pågående skolpraktiker och i nära samarbete med elever är enligt Bragg med flera (2022) produktiva tillvägagångssätt (se även Ollis & Harrisson 2016).

Inom skolutvecklingsforskning har svårigheterna med att driva förändringsarbete i skola länge uppmärksammats. Skolorganisationens komplexitet, lokala förutsättningar och bristande samarbeten är orsaker som lyfts fram (Nihlfors & Johansson 2016). I likhet med detta visar studier inom aktörnätverksteori hur organisation och ledarskap är komplexa processer av relationer och praktiker. Vad som betonas i dessa studier är hur organisation och ledarskap inte omfattar olika nivåer utan istället formas av sammanvävda sociomateriella aktörer (Czarniawska & Hernes 2020, Landri 2024). Dessutom sätts här fokus på hur organisation och ledarskap är ett ständigt pågående arbete som präglas av ”fragile realisation” (Landri 2024, s 90). Därför riktas uppmärksamhet mot hur ordning eller stabiliseringar görs och upprätthålls i relation till en ömtålig och ständigt föränderlig tillvaro.

Utifrån denna bakgrund avser föreliggande artikel att bidra med kunskap om kollektiva villkor för skolövergripande sexualundervisning i en svensk kontext. Bidraget ska förstås i relation till att det i nuläget endast finns ett fåtal skolnära studier genomförda i Sverige samt att de reviderade läroplanerna gett ett förändrat uppdrag och nya förutsättningar. Trots ett begränsat empiriskt material ger artikeln nya perspektiv som kan bidra till att kvalificera diskussionen om villkor för skolövergripande sexualundervisning i en komplex skolorganisation. Här ges dessutom ett teoretiskt bidrag genom en utvidgad vetenskaplig förståelse av skolövergripande sexualundervisning utifrån aktörnätverksteori. Med denna teori blir det möjligt att uppmärksamma hur sexualundervisning produceras genom mångtydiga processer.

Aktörnätverksteori: sociomateriella sammankopplingar och översättningar

För att studera hur sexualundervisning produceras i relation till kollektiva villkor utgår studien från aktörnätverksteori (ANT) och framförallt filosofen Annemarie Mol. ANT erbjuder en ontologisk hållning som riktar fokus mot praktiker. Mol (1999, s 75) skriver att “reality does not precede the mundane practices in which we interact with it, but is rather shaped within these practices”. Verklighet och praktik förstås således som samskapade. Praktiker, såsom sexualundervisning, görs inte inom ramen för en redan befintlig verklighet, eller med ett annat ord kontext. Istället är praktiker föränderliga och världsskapande. De samtidigt formas av verkligheten och formar verkligheten. Dessutom blir det med ANT centralt att praktiker omfattar både människa och materialitet som aktiva deltagare. På så vis syftar ANT till att omfatta ett mänskligt subjekt men utan att omedelbart placera människor i centrum eller att utgå från det mänskliga subjektet som mest betydelsefullt. I stället är ambitionen att beakta en mångfald av sociomateriella aktörer, hur de är sammankopplade och vilken inverkan de har på en specifik praktik. Med aktörnätverksteori blir därav agens och görande något kollektivt snarare än enbart kopplat till en individ. Mol (2021, s 93) beskriver det som att agens är “distributed over a stretched-out, historically dispersed, socio-material collective”.

För att en praktik ska fungera och bli etablerad krävs stabila relationer och återkommande rutiner inom kollektivet av aktörer. Detta sker genom översättningar. Översättningar är ett centralt begrepp inom aktörnätverksteori som beskriver de processer där

aktörer förhandlar, förskjuter och förändrar varandras karaktär (Mol 2002, Latour 1999). Det sker genom upprepade förhandlingar och mobiliseringar där "the moves by which any given collective *extends* its social fabric to *other* entities" (Latour 1999, s 194, kursiv i original). Med översättningar formas relationer som gör att aktörer kan samexistera och att praktiker hålls samman. Det ger alltså kraft och engagemang till praktiken. På så vis kan översättningsprocesser förstås som ett ständigt pågående arbete genom vilket vissa praktiker som får en stabil och given position. I de relationer där översättningar inte blir möjliga skapas glapp och spänningar som gör att praktiken istället marginaliseras (Landri 2024).

Sammanfattningsvis erbjuder aktörnätverksteori och begreppen praktik, aktör och översättningar en ontologisk hållning som möjliggör att undersöka skolövergripande sexualundervisningen och dess kollektiva villkor. Med denna hållning förstås kollektiva villkor som en specifik form av kapacitet som blir till genom översättningsprocesser. Här omfattas både mänskliga och materiella aktörer och fokus riktas mot hur sexualundervisningen blir till och upprätthålls.

Metodologi: att studera sexualundervisning som en ömtålig praktik

Med utgångspunkt i ANT blir det centralt att eftersträva en metodologisk ansats som bygger på sensibilitet och omsorg (Law & Lin 2020, Mol 2010). En sensibel och omsorgsfull ansats innebär bland annat att "think and see and feel and write" tillsammans med de praktiker som studeras (Law & Lin 2020, s 3). Detta blir viktigt eftersom forskningen förstås som medskapare av det som undersöks. Alltså, den kunskap vi skapar om världen och världen i sig ses som samskapande och kan inte särskiljas (Gunnarsson & Bodén 2021). Sexualundervisning blir då en föränderlig praktik som blir till i samtidighet med att den studeras.

Det empiriska material som denna artikel bygger på ingår i ett större praktikinära forskningsprojekt.² Projektet innebar att forskare och lärare arbetade tillsammans under ett läsår för att undersöka och utveckla sexualundervisning (se Gunnarsson 2023). Inom ramen för projektet genomfördes forskningscirklar med lärare, deltagande i undervisning samt intervjuer med lärare och elever. Det material som valts ut för denna studie består av intervjuer med tre av lärarna på tre olika skolor. Med utgångspunkt i aktörnätverksteori förstås intervjuer som händelser som konstrueras i relation till en mångfald av aktörer, tid och plats. Intervjumaterial ger således specifika förutsättningar för hur praktiker och relationer kan studeras. Mol (2002, s 15) beskriver

det som att "What people say in an interview doesn't only reveal their perspective, but also tells about events they have lived through". Det innebär att i intervjusituationen och i analysen av materialet sträva efter att decentrera det mänskliga subjektet för att uppmärksamma de händelser som berättas om. Här görs dock inga anspråk om att skapa en helt utplattad relation mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer eller att undgå en antropocentrisk logik. Vad som är en central teoretisk och metodologisk utgångspunkt är hur den kunskap som skapas genom intervjun inte enbart är en konstruktion av ett specifikt nu eller ett uttryck för en enskild individs erfarenhet. Med andra ord, snarare än som en representation av en individs upplevelser förstås intervjumaterialet som artikulationer (jfr Latour 1999) producerade i relation till en mångfald diskursiva och materiella aktörer. Dessutom innebär det att möta intervjun och intervjumaterialet som performativa och sociomateriella praktiker. Materialet förstås då som i ständigt blivande genom forskningsprocessen (jfr Gunnarsson & Bodén 2021, Mazzei 2013, Mörtzell & Gunnarsson 2023).

Samtliga tre lärare som intervjuades hade lång erfarenhet som lärare och utöver undervisning haft uppdrag som arbetslagsledare och ämnesansvariga. Därutöver hade lärarna rollen som kontaktperson i forskningsprojektet. Lärarna var alltså särskilt engagerade i arbetet med sexualundervisning. Intervjuerna genomfördes i slutet av forskningsprojektet vilket innebar att forskare och lärare kände varandra vid intervjutillfället. Intervjuerna kan därigenom förstås som sammanflätade med det mer omfattande samarbetet. Genom samarbetet hade en viss gemensam kunskap om de villkor som präglade sexualundervisningen på den specifika skolan producerats. Vid intervjun möjliggjordes ett möte där denna kunskap omformades eller översattes. Alltså i relation till tidigare händelser uppstod i intervjun förhandling och förskjutning av skolövergripande sexualundervisning med sociomateriella effekter (jfr Mörtzell 2022). Intervjuerna genomfördes i ett klassrum eller personalrum på respektive skola och var cirka 50 min långa. I intervjuerna ställdes frågor om sexualundervisning, hur det genomfördes dels på skolan som helhet och dels i lärarens specifika undervisning, samt hur deltagandet i projektet inverkat på arbetet med sexualundervisningen. Forskningsprojektet hade etikprövats och blivit godkänt av etikprövningsmyndigheten.³ De tre lärarna gav, förutom till att delta i projektet, ett specifikt samtycke till att delta i intervjun efter att de informerats om syftet med intervjun och hur materialet skulle användas.

För att besvara syftet och i linje med ANT genomfördes en spårande analys. Den spårande analysen innebär att följa ett fenomen, i detta fall skolövergripande sexualundervisning, genom det empiriska

materialet för att uppmärksamma hur det produceras som praktik genom översättningar (Latour 2005, Star & Griesemer 1989). Spårande analys blir därigenom något annat än att identifiera dominerande teman eller att fokusera på enskilda aktörers erfarenheter. För denna studie innebär det snarare att undersöka hur sociomateriella aktörer sammankopplas, hålls isär och förhandlas. I linje med att förstå sexualundervisningen som en oregerlig praktik [unruly practice] blir ambivalens centralt. Det är i ambivalensen, det tvetydiga och osäkra, som det angelägna tar form (jfr Law & Lin 2020, Mol 2014), inte för att klargöras eller stabiliseras utan för att uppmärksammas och diskuteras. Därav tillhandahåller analysen inga fasta svar om hur skolövergripande sexualundervisning bör ordnas. Snarare erbjuder den ett kritiskt och kreativt utforskande som genererar ytterligare frågor och temporära förslag.

Lärare, skolor och sammanhang

Innan analysen av det empiriska materialet ges här en kort presentation av de sammanhang som de tre intervjuade lärarna arbetade inom. Detta görs eftersom fokus för artikeln är kollektiva villkor och syftar till att ge en bakgrundsförståelse av hur dessa formas i en specifik kontext (jfr Bragg m fl 2022). Alla tre lärare undervisade på högstadiet i skolor inom Stockholms län. Skolorna benämns här Alskolan, Bokskolan och Hasselskolan. Alskolan är en mindre grundskola med ett två parallella klasser medan Bokskolan och Hasselskolan är betydligt större och har mer än fem parallella klasser. Skolorna är belägna i socioekonomiskt starka områden men präglas samtidigt av heterogena elevgrupper och en viss omsättning bland personalen.

På Alskolan arbetar Caroline som undervisar i idrott och engelska. Alskolan har en tradition av att genomföra temavecka för årskurs åtta under benämningen Kärleksveckan. Temaveckan organiserades delvis schemabrytande men följde huvudsakligen ordinarie schema utifrån praktiska villkor. Ansvaret låg hos de lärare som undervisade årskursen framförallt lett av biologiläraren. På Bokskolan arbetar Lars som undervisar i naturkunskap och matematik. Här har inget övergripande arbete kring sexualundervisning genomförts men frågan aktualiseras av rektor i och med de förändrade skrivningarna i läroplanen hösten 2022. Hasselskolan där Helene undervisar i svenska och spanska har inte heller en särskild temavecka vilket inte efterfrågades. Det arbetslag som deltog i forskningsprojektet arbetade dock aktivt med att stärka sexualundervisningen inom ramen för sina ämnen. Återkommande aktiviteter med externa aktörer anordnades.

Ingen av skolorna hade ett formaliserat samarbete mellan lärare och elevhälsa kring sexualundervisning. Det fanns heller ingen tydlig ledning av arbetet utan ansvaret hamnade på den lärare som var särskilt engagerad.

Analys: spårande av skolövergripande sexualundervisning

I detta avsnitt analyseras hur skolövergripande sexualundervisning formas av kollektiva villkor. Utifrån intervjumaterialet undersöks hur samverkan och förändring möjliggörs i relation till dessa villkor. Genom analysen har tre framträdande ambivalenser spårats; vad sexualundervisning är, att vara bekväm med och genomföra sexualundervisning samt hur samarbete och ledning skapar utrymme för förändring. Dessa tre ambivalenser strukturerar analysen även om de överlappar och är vanskliga att separera.

Vad är sexualundervisning?

Caroline: Det är så otroligt svårt att veta vad dom [eleverna] har sett framför sig. Apropos att dom har en förväntan på den här veckan, vad är det här? Vad tyckte ni att det skulle ha varit?

Något som präglar sexualundervisningen är tvetydighet om vad det är och ska vara. Samtidigt omgärdas den av särskilda förväntningar. Detta artikuleras som en ovisshet om elevernas uppfattningar om temaveckan som genomförts. Även om lärarna hade haft en dialog med eleverna både före och efter temaveckan framkommer att det är 'otroligt svårt att veta vad de sett framför sig'. Det kvarstår därför en viss frustration om huruvida temaveckan motsvarade detta och frågor om vad eleverna önskade. Härigenom framträder ett glapp som visar på svårigheter att kommunicera om vad sexualundervisning borde vara och innehålla. Denna svårighet går att förstå i ljuset av dess vaga och föränderliga karaktär. Detta skapar en osäkerhet kring vad som avses med sexualundervisning vilket också blir del av villkoren för att genomföra den. I intervjun med Lars framkommer också sexualundervisningens vaga karaktär men i relation till ämnesundervisning.

Lars: Man ska ha resonemang om kärlek och känslor och så ska man skriva nånting som man ska få betyg på. Det tar liksom udden av vad det är. Ja, det är ju jättekonstigt, så jag

försöker undvika att ha bedömning på det [...] Det ska inte betygsättas, utan det som ska betygsättas är lite mer konkreta, faktabaserade saker. I språk så har man ju helt andra möjligheter att prata om och skriva om känslor. Men där har de ju sina betygsmeningar kring språk, upplägg, ordförråd och argumentation.

I denna artikulation beskrivs hur sexualundervisning handlar om att resonera om 'kärlek och känslor' och att detta vore 'jättekonstigt' att bedöma. Att bedöma skulle förringa 'vad det är' till skillnad från sådant innehåll som är konkret och faktabaserat. Här görs dock en distinktion mellan hur sexualundervisningen blir till i relation till olika ämnen och dess kunskapskrav. Inom ramen för språkämnerna uppstår andra möjligheter att bedöma och sätta betyg på sexualundervisningens innehåll men då som del av språkliga förmågor och kommunikation. Härigenom produceras sexualundervisning i en förhandling mellan att ingå i ett ämne men samtidigt vara något som skiljer sig från ämnets övriga innehåll. Därigenom blir innehållet något mer laddat och präglad av värderingar och känslor.

En ytterligare beskrivning av sexualundervisning framkommer i intervjun med Caroline.

Caroline: Det är så mycket som går i varandra. Det jag lär mig när vi har träffats [i forskningscirklar om sexualundervisning], när jag jobbar i trygghetsteamet och när vi har träffats i normkritikgruppen, det går i varandra. Alla de cirklarna fyller en funktion. Och egentligen så handlar det ju om att skapa trygghet i skolan. Ja, allting landar i att trygga barn mår bra. Trygga vuxna mår bra och kan vi skapa en verksamhet där man är trygg. Med allt vad det innebär, då kommer resten lösa sig. Det är ju egentligen det vi ska göra hela tiden. Det är bara en fråga om vad man sätter för stämpel på det och hur man får utrymme att arbeta med det.

Karin: Men det kan ju bli lite vagt. Hur ska vi jobba med en tryggare skola då?

Caroline: Ja, men precis. Vi gör redan värdegrundsarbete. Vi har redan tema kamratskap. Vi jobbar med likabehandling. Alla dessa aktiviteter som pågår varje år, varje vecka, varje dag. De har liksom redan en etikett, men de behöver sorteras. Och det är väl lite där vi är så vi inte försöker uppfinna hjulet igen vartenda år och trippelarbete med samma saker fast på olika ställen.

Frågan om vad sexualundervisning är besvaras genom en uppräkningslista av skolans olika teman och grupper. På så vis framträder de många överlappande uppdrag som skolan har att navigera kring och ansvara för. De beskrivs alla ha ett likartat syfte att skapa en skola som är trygg för elever och lärare. Men det saknas en övergripande sortering. Nu sker istället 'trippelarbeta' där olika praktiker återkommande behandlar samma frågor i det vardagliga arbetet. Sexualundervisningen har inte någon tydlig plats utan rör sig inom och mellan de olika praktiker och uppdrag som pågår. Eftersom syfte och innehåll i de olika uppdragen är snarlika blir en bärande aspekt hur arbetet organiseras, var och hur frågorna samordnas och vilken etikett de får.

På liknande sätt beskriver Helena på Hasselskolan hur sexualundervisning är del av demokratiarbetet. Vid intervjun ställdes frågan om det fanns en risk att sexualundervisning kan få för stort fokus i relation till andra uppdrag.

Helena: Det går ju in i alla människors lika värde och hur vi är mot varandra. Jag känner inte att det tar för mycket fokus utan att det snarare hjälper oss att på något sätt få trygga ungdomar och få en skola där alla mår bra och trivs, som en del av nåt större. Ja, jag tror att just det här att det faktiskt ingår i demokratiuppdraget. Ser man det så, så tror jag inte att man tycker att det tar för stort fokus för det är jätteviktigt.

Här poängteras hur sexualundervisning handlar om alla människors lika värde och demokratiuppdraget. Återkommande lyfts att sexualundervisning stödjer arbetet med att skapa trygghet och även hälsoaspekter framhålls. Det artikuleras därigenom som något som ska hjälpa till att skapa en rad grundläggande värden. På så vis framträder sexualundervisningens relevans och hur det blir 'del av något större'. Avslutningsvis betonas att det inte får för stor uppmärksamhet eftersom det rör 'jätteviktiga' frågor.

Genom att spåra vad sexualundervisningen är framkommer vissa konturer men samtidigt en rörlig karaktär. Sexualundervisningen präglas av höga förväntningar från både elever och lärare. Genom att sammankopplas med andra praktiker såsom värdegrundsarbete sker översättningar riktat mot trygghet och hälsa. Samtidigt sker sammankopplingar med ämnesundervisning där förhandlingar uppstår kring fakta och bedömning. I relation till olika praktiker blir sexualundervisningen också olika saker men översätts återkommande med känslor, trygghet och hälsa. När praktiken är rörlig, och omfattar både fakta och värden i en föränderlig dynamik skapas en mångfald versioner av vad sexualundervisning är (jfr Gunnarsson & Ceder 2023). Det går

att förstå som att sexualundervisning präglas av sköra översättningar i relation till andra närliggande aktörer och praktiker. Den är inte fullständigt sammankopplad utan glapp kvarstår som skapar spänningar och skiftningar (Mol 2010, s 264). Dessutom går det att förstå som att sexualundervisningen överskuggas och försvagas av andra praktiker som blir ”more powerful in their capacity to become the spokespersons of others” (Landri 2024, s 86). På så vis framträder komplexiteten i de kollektiva villkor som den skolövergripande sexualundervisningen rör sig inom. Det väcker frågor om hur det går att skapa en skolövergripande samverkan kring något med en tvetydig och rörlig karaktär. Måste sexualundervisning tydligare definieras och avgränsas för att bli till en stabilare praktik? Eller går det att arbeta med sexualundervisning med utrymme att bli till på flera samtidiga sätt i relation till olika aktörer såsom skolämnen och till olika delar av värdegrunden? Går det att utforma en samverkan med kapacitet att inkludera multipla versioner av sexualundervisningen?

Att vara bekväm med och genomföra sexualundervisning

Ett problem som granskningar av sexualundervisningen återkommande framhållit är att lärare inte har tillräcklig kunskap inom området (Skolinspektionen 2018, Folkhälsomyndigheten 2023). Bristande kunskap gör att området blir svårt och obekvämt vilket även väcker frågor om vem som ska ansvara för det (Dickson m fl 2020). Detta var något som framkom i samtliga intervjuer men på olika sätt. Till exempel på Bokskolan uppstod en rådvillhet som gjorde att den temavecka som planerades till sist genomfördes ämnesintegrerat istället för schemabrytande.

Lars: Det var något som hände där och det var lärare som blev irriterade. Då fick vi kompromissa till att det skulle ligga i deras ämnen på deras lektionstid. Så de fick in det i sitt ämne och kunde använda sig av det. Det är bara så det funkar. Du kan inte ta en lärare som ska hålla på och göra annat, han måste jobba inom sitt ämne. Så det är ju ett uttryck för att de är oroliga för att hamna i ett vakuum. Är det 30 minuter kvar, vad ska man göra då? Det är väldigt, väldigt jobbigt. Ja, i ett ämne som man kanske inte riktigt behärskar.

Här beskrivs hur försöket att styra upp och organisera sexualundervisning i form av en schemabrytande temavecka inte blev möjlig att genomföra. Efter att lärare reagerat och kritiserat upplägget gjordes en kompromiss som innebar att strukturen för veckan byggde

på ordinarie schema och skolämnen. Motståndet mot det initiala upplägget beskrivs framför allt handla om osäkerhet om vad som skulle göras och hur tiden skulle fyllas med ett värdefullt innehåll. Utifrån detta betonas att det endast är när sexualundervisningen är del av ämnesundervisningen som den är möjlig att genomföra. Här framkommer hur sexualundervisning skapar problem och oro. Oron kunde dock mötas med att sexualundervisningen integrerades i skolämnena. Det kan förstås som översättningsprocesser där sexualundervisning blir till ett ämnesinnehåll med tydligare och tryggare ramar. Samtidigt riskeras då att de mer värdeladdade frågor som finns formulerade i läroplanens inledande delar förbises och marginaliseras (jfr Maitland 2023).

På Aspskolan var det på liknande sätt flera lärare som uttryckte en osäkerhet kring området men också lärare som fann det okej.

Caroline: Jag har en kollega som inte är bekväm, som tycker att det är utanför sin kompetens och kan ingenting om det. Och som känner att han inte är rätt person att gissa om hur man ska förhålla sig till och vad man ska säga. Hur saker blir laddat och inte landat. Så det här tycker han att en annan profession, en annan människa ska göra. Men det finns några av oss som jag, jag är en av dem som tycker att det här är helt okej. Jag har inga problem med det här, men andra tycker det är jättejobbigt.

I relation till att inte vara bekväm, ha kompetens och vara 'rätt person' blir sexualundervisningen svårhanterlig. Det uttrycks som att inte kunna någonting och att 'gissa' hur det ska göra. Här framkommer också att området är 'laddat' vilket bidrar till en ökad osäkerhet – inte enbart gällande faktakunskaper utan också förhållningssätt. Att andra professioner med kompetens att bedriva sexualundervisningen därför efterfrågas producerar ett avståndstagande från området. Däremot uttrycker Caroline att hon och några andra kollegor är 'helt okej' med att hålla i undervisningen. På så vis framträder att det är ett område där en lärarkompetens inte är tillräcklig samtidigt som det fungerar för vissa men inte alla.

Helena på Hasselskola uttrycker på liknande sätt svårigheterna med att genomföra sexualundervisningen. Samtidigt lyfts också att det krävts ganska lite för att förändra detta.

Helena: För innan så tänkte vi herregud, hur ska vi göra det här? Hur ska jag prata om samtycke? Det här blir jättepinsamt. Det bottnar inte här alls. Men sen när vi har pratat mer, vi har gjort smågrejer. Det var myrsteg, vi har inte revolutionerat hela

vår undervisning. Så känner man ändå att men jag har inga problem att prata samtycke. Jag tycker inte att det är pinsamt och inte pinsamt att prata om porr heller. När vi har pratat om alla de här sakerna med andra kollegor så har man liksom på något sätt hittat vägar.

Här framkommer hur sexualundervisningen innehåller frågor som är pinsamma att behandla, särskilt samtycke och pornografi nämns som också är nya aspekter i läroplanerna. Samtal och samarbete med kollegor har dock öppnat upp för att göra och pröva innehållet i undervisningen. På så vis har små förändringar blir möjliga och det som innan sågs som pinsamt och problematiskt har nu blivit görbart (jfr Ollis & Harrison 2016).

I relation till att inte ha kunskap om de frågor som sexualundervisningen omfattar framkommer hur det är ett svårhanterat och laddat område som blir jobbigt och pinsamt och som skapar oro och tvivel. Denna oro medför förhandlingar i relation till olika aktörer och tillvägagångssätt. Sammankopplingar sker med ämnena där lärare har kunskap och erfarenhet, andra professioner efterfrågas för att ansvara för sexualundervisningen och genom att arbeta tillsammans med kollegor. Att bygga på det som redan är känt framkommer som en strategi för att navigera i det osäkra. Med andra ord, här sker översättningar som gör att sexualundervisningen blir mer hanterlig. Genom dessa översättningar förhandlas villkoren för sexualundervisningen där skolämnen och andra professioner görs till stabiliserande aktörer i det övergripande arbetet. Samtidigt finns en risk att dessa översättningar skapar specifika sätt att ta sig an sexualundervisningen som "leaves many uncertainties and confusions inherent to something as diverse as sexuality unaddressed" (Maitland 2023, s 331). Samarbete med kollegor framträder dock som en framkomlig väg för att närma sig det laddade och pinsamma och tillsammans omforma det till något mer stabilt.

Här framträder betydelsen av fungerande översättningar för en skolövergripande sexualundervisning där samverkan är möjlig. Dessutom uppkommer frågor om hur dessa översättningar samtidigt stabiliserar och marginaliserar vilken kunskap som är relevant. Hur kan skolövergripande sexualundervisning omformas till något bekvämt och tryggt en samtidighet med det rörliga och laddade? Vilka översättningar skulle kunna skapa framkomliga vägar i det obekväma och osäkra? Utifrån detta rörliga kunskapsområde vill jag mena att det krävs en specifik kunskap, eller snarare kapacitet, som inom ANT beskrivs som att "being attentive and staying attuned" (Mol 2021, s 142). Det går att förstå som att områdets föränderliga karaktär

påkallar en specifik uppmärksamhet präglad av en öppen skärpa. Vad det innebär återkommer jag till senare.

Förändring: samarbete och ledning

I intervjuerna ställdes frågor om hur arbetet med sexualundervisning kunde förändras och stärkas, bland annat i relation till de nya skrivningarna i läroplanen. Återkommande lyftes att området var eftersatt och att det saknades tid för planering. I intervjun med Caroline framkom dock hur förändringar skett genom det gemensamma arbetet i forskningsprojektet.

Caroline: Jag har vidgat vyerna kanske man får säga. Apropå att jag ändå tog in saker jag inte undervisat om tidigare. Man blir lite inslängd i kärleksveckan. Detta var egentligen första gången som jag gjorde det på riktigt. Apropå att när jag började här så tar man vid som de säger traditionellt sett. Så här har vi gjort och det har varit en danslektion.

Med upplevelsen av att bli 'inslängd' i området utan tillfälle till planering beskriver Caroline hur hon tidigare genomfört undervisningen utifrån ett traditionellt och tidigare utarbetat upplägg och innehåll. Arbetet i forskningscirkelarna har 'vidgat vyerna' och möjliggjort för ett förändrat innehåll. Samverkan med kollegor, oss forskare och med ett specifikt fokus på frågorna under konferenstid kan förstås ha inverkat på översättningsprocesserna vilket stabiliserat kollektivet och gett kraft och energi för förändring (jfr Landri 2024). Samtidigt betonades samstämigt att det krävs någon med särskilt ansvar för att utveckla området och kunna få till en övergripande samverkan.

Caroline: Jag tror det behövs någon form av samordning. Alltså någon med paraply-tänket. Det är en tjänst i sig själv verkligen. Sen finns ju arbetslagsledare, förstelärare och biträdande rektor och rektor. Men de har ju väldigt många olika frågor som de behöver jobba med. Men när ska det bli den här frågan?

Eftersom andra ledningsfunktioner på skolan redan har en mängd frågor att sköta efterfrågas någon med särskilt ansvar för sexualundervisningen, någon med övergripande 'paraply-tänk'. Lite uppgivet avslutas med en undran över när det ska bli sexualundervisning som prioriteras. Lars uttrycker på liknande sätt en frustration över att sexualundervisning hamnar i skymundan. Ansvaret för sexualundervisningen ska inte ligga på honom som biologilärare men försöken att få till samarbeten med kollegor har inte lyckats.

Lars: Det är väldigt bra om man har en sådan här nyckellärare som verkligen ser till att det drivs igenom, som tycker det är viktigt. Jag är inte så superintresserad av det hela men jag vet att det är viktigt. Det måste göras och jag tycker det är väldigt pinsamt och irriterande om det inte görs eller görs dåligt. Det måste vara kvalitet på det. Om man är noggrann från början, gör bra förarbete och planerar, strukturerar och hjälper, då blir det oftast jättebra med kollegor. Jag tror det är jätteviktigt att lära sig och känna sig trygg i denna frågan.

Att arbetet leds av en 'nyckel-lärare' med ansvar och engagemang för att sexualundervisning genomförs är något som här betonas. Samtidigt påvisas att arbetet kan bli bra om samarbete och planering sker med kollegor. Då kan en kompetenshöjning som skapar trygghet äga rum. Områdets laddning återkommer här genom artikulationer om att 'det är väldigt pinsamt och irriterande' om det inte görs eller görs dåligt. Vidare betonar Lars skolledningens betydelse.

Lars: Om inte skolledningen ger resurser och tid till planering och genomförande så blir det inget bra. En del skolledningar klarar inte av att ta det ansvaret [...] Det är ont om tid i skolan. Det är mycket som trycker på. Men skolledningen är de som måste bestämma och tala om vad som gäller.

Eftersom lärare har en pressad tillvaro krävs att skolledningen avgör vad som måste prioriteras och avsätter tid och resurser. Annars 'blir det inget bra' menar Lars och lyfter även att vissa skolledningar inte förmår hantera det ansvaret. Helena poängterar också skolledningens betydelse men i mer positiva ordalag:

Helena: Vi har ju en helt fantastisk skolledning här, det måste jag ändå säga. De är jättestöttande och vill verkligen att vi driver på och utvecklar undervisningen. Men jag tror att de gör klokt i också att de inte bestämmer, nu måste ni göra så här, för det funkar inte. Jag tror att många lärare känner att man vill lägga sin egen tid utifrån sina förutsättningar. Det måste komma inifrån tror jag, att man tänker att det här måste vi utveckla tillsammans.

I detta yttrande ges en uppskattande berättelse om en skolledning som inte egenrådigt styr skolans utvecklingsarbete. Istället stöttar skolledningen de initiativ som personalen tar vilket ses som nödvändigt för ett fungerande utvecklingsarbete. Det innebär dock att insatserna inte omfattar hela skolan utan avgränsas till de olika arbetslagen.

Helena: Nackdelen är att det är olika kulturer i de olika arbetslagen. Det är ju en risk att det stannar hos oss. Nu har vi ju pratat med de andra arbetslagen och hela skolan har ju gått HBTQ diplomeringskursen. Vi har önskat att vi ska få lite tid att skriva ihop vår plan, men vi har inte fått den tiden.

Här framträder hur arbetslagens utrymme att driva utvecklingsarbete medfört att det skapas olika kulturer. Utifrån detta framkommer att tid för att arbeta mer skolövergripande och formulera en gemensam plan har efterfrågats men att det inte har getts. Att arbetslaget drivit arbetet med sexualundervisning föranleddes av att klagomål.

Helena: Vi blev ganska nedslagna för något år sedan när föräldrar gick ut och tyckte att vi var så dåliga på just det här med sex och samlevnad. Ja, de tyckte det var undermålig undervisning. Då kände jag att det här funkar inte, vi måste förbättra oss [...] Då var jag arbetslagsledare när det här hände, så då kände jag mig lite extra ansvarig. Så tyckte vi ändå att vi satsade och att vi hade lagt upp en bra plan. Vi var ganska nöjda, vi lärare, men det var inte eleverna.

Helena beskriver hur arbetslagets satsning på sexualundervisningen genomfördes efter att hård kritik framförts av vårdnadshavare. Trots att arbetslaget gjort en plan och förbättrat undervisningen återkom kritiken, denna gång från eleverna. Därigenom framkommer åter svårigheterna med att genomföra en sexualundervisning som uppfyller förväntningar och krav. Det går att förstå som att fel och brister blir en aktör delaktig i att forma sexualundervisningen och dess kollektiva villkor.

Genom analysen framträder hur förändringsarbete sker i relation till skolledning, lärare, elever, vårdnadshavare och styrdokument. Dessutom, att det inte krävs omfattande insatser för att förändra eftersom sexualundervisningen återkommande åsidosätts. Det som behövs är samarbete och tid samt att ha tillgång till och utgå från det som är säkert och tryggt (jfr Dickson m fl 2020). Vad som också framträder är hur kollektiva villkor formas i relation till sexualundervisningens sociomateriella karaktär, skolsammanhanget samt den mångfald av aktörer som samverkar (jfr Bragg m fl 2022). Härigenom betonas åter det givna men så ofta förbisedda; utan samverkan blir det ingen sexualundervisning. Mol beskriver det som att aktörer inte kan handla på egen hand utan "they afford each other their existence and their capabilities" (2010, s 265). Varken styrdokument, rektorer eller lärare förmår att genomföra en skolövergripande sexualundervisning. Det är

i samverkan som kapacitet formas. Men hur kan villkoren bli så att en skolövergripande samverkan kring sexualundervisning är möjlig?

Sammanfattning och diskussion: att möta ambivalens med öppen skärpa

Syftet med denna artikel var att studera skolövergripande sexualundervisning med fokus på kollektiva villkor och dess möjligheter för samverkan och förändring. Med hjälp av ANT har analysen undersökt hur sexualundervisning som praktik produceras genom sammankopplingar och översättningar. Här framträder sexualundervisning som en svårhanterlig och ambivalent praktik. Det är en praktik som saknar given eller rutinmässig plats. Dessutom görs en mångfald av versioner av vad det är och ska vara. På så vis blir det svårt att avgränsa sexualundervisningen och dess innehåll. Återkommande förhandlingar uppstår i relation till andra mer stabila praktiker såsom ämnesundervisning och värdegrundsarbete. Sexualundervisning rör sig mellan och samskapas med styrdokument, skolämnen, elever, lärare, vårdnadshavare, skolledning, tid och resurser. Dessutom produceras sexualundervisningen sammankopplat med förväntningar, osäkerhet och obehag. Det görs till något viktigt men som någon annan ska ansvara för. Sexualundervisning blir således en praktik som görs överallt men samtidigt ingenstans vilket ömsesidigt formar och formas av kollektiva villkor. Det går att förstå som att en skolövergripande sexualundervisning fragmenteras för att dess olika versioner inte ska kollidera (Mol 2002).

Utifrån dessa analyser blir sexualundervisningen ömtålig. Den omfattas inte av tillräckligt stabila översättningar utan präglas av ständiga omförhandlingar i relation till en mängd aktörer och andra praktiker. Som en ömtålig praktik krävs ett ansenligt underhåll och omsorg för att den inte fullkomligt ska splittras och marginaliseras (Landri 2024). Om vi tror på sexualundervisningens positiva verkningar behöver den således stabiliseras och ges mer kraft och energi. För att åstadkomma detta är ett temporärt förslag att i samverkan möta den med en öppen skärpa. Detta förslag innebär att i skolverksamheten arbeta utifrån tre ingångar; definiera, inventera och motivera.⁴ Definiera handlar om att artikulera vad sexualundervisning är. Alltså vad som avses när vi pratar om och genomför sexualundervisning, vilka olika versioner och förväntningar florerar, hur skiljer de sig och vad är gemensamt. Att inventera handlar om att uppmärksamma det som redan görs och som kan placeras inom ramen för sexualundervisning. Detta syftar dels till att se vad som pågår för att undvika upprepning

och sträva mot progression, dels att finna det trygga och prövade att utgå från och arbeta vidare med för att möta det obekväma och osäkra. Att motivera handlar om att artikulera varför sexualundervisning ska bedrivas på skolan. Vad finns för syften och mål som gör det viktigt och relevant? Hur kan det legitimeras annat än att det är formulerat i läroplanen?

I detta samverkansarbete är det centralt att innefatta en mångfald av aktörer såsom lärare, skolledning, elevhälsa och elever. Dessutom, att även uppmärksamma de materialiteter som ingår såsom läroplaner, klassrum, metodmaterial, filmer och bilder (jfr Bragg m fl 2022). Målet med dessa tre ingångar är inte att fastställa slutgiltiga svar eller att nå någon form av konsensus, inte heller att homogenisera eller standardisera. Istället att utifrån kollektiva villkor ömsesidigt inkludera och uppmärksamma skillnader. Med Mols ord:

A plea for attending to the various ways in which difference are handled in various sites and situations – and a way of wondering when and where we might do better (Mol 2002, s 116).

Eftersom verkligheten är föränderlig, menar Mol (2002) att oenighet och tvivel är oundvikligt. Vad som däremot kan fungera stärkande för praktiker är att aktörer stämmer av och ömsesidigt anpassar sig efter varandra (Mol 2010). Då kan sexualundervisningens rörliga och tvetydiga karaktär mötas med öppenhet. Den kan därigenom fungera som en gränsöverskridande praktik, en praktik som möjliggör skolövergripande samverkan, länkar samman och skapar en kollektiv strävan efter att göra bättre (Mol 2002).

Noter

1. Här översätts engelskans 'comprehensive sexuality education' till holistisk sexualundervisning även om de inte helt överensstämmer i betydelse. Holistisk sexualundervisning används framförallt inom hälsovetenskapliga sammanhang och förekommer allt oftare. Ett annat sätt att översätta 'comprehensive sexuality education' är allomfattande sexualundervisning.
2. Stort tack till de lärare som generöst delade sin kunskap och tid med oss i arbetet med projektet. Jag vill även rikta ett varmt tack till kollegorna i projektet; Simon Ceder, Sara Planting-Bergloo, Auli Arvola Orlander och Elisabeth Öhman.
3. 2020-00823, godkänd 20 april 2020
4. Detta förslag är även inspirerat av och delvis hämtat från arbetet i forskningsprojektet där vi i forskningscirkelarna bland annat arbetade med att definiera och inventera sexualundervisning på respektive skola (se Gunnarsson 2023).

Referenser

- Abrams, Ronja, Nordmyr, Johanna, & Forsman, Anna (2023): Promoting sexual health in schools: a systematic review of the European evidence. *Frontiers in Public Health*, 11, 1193422.
- Bragg, Sara, Ponsford, Ruth, Meiksin, Rebecca, Lohan, Maria, Melendez-Torres, G. J., Hadley, Alison, Honor Young, Christine Anne Barter, Bruce Taylor & Chris Bonell (2022): Enacting whole-school relationships and sexuality education in England: Context matters. *British Educational Research Journal*, 48(4), 665–683.
- Czarniawska, Barbara & Hernes, Tor (red.) (2020): *Actor-network theory and organizing*. Lund: Studentlitteratur.
- Dickson, Elizabeth, Parshall, Mark, & Claire Brindis (2020): Isolated voices: Perspectives of teachers, school nurses, and administrators regarding implementation of sexual health education policy. *Journal of School Health*, 90(2), 88–98.
- Eisenberg, Marla, Madsen, Nikki, Oliphant, Jennifer, & Michael Resnick (2012): Policies, principals and parents: multilevel challenges and supports in teaching sexuality education. *Sex Education*, 12(3), 317–329.
- Folkhälsomyndigheten (2023): *Elevhälsans arbete med sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR) – En kartläggande litteratur- och intervjustudie*. Artikelnummer: 23258.
- Goldfarb, Eva S., & Lieberman, Lisa D. (2021): Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27.
- Landri, Paulo (2024): Ecological materialism: redescribing educational leadership through Actor-Network Theory. *Journal of Educational Administration and History*, 56(1), 84–101.
- Gunnarsson, Karin (2023): Mutual Doings: Exploring Affectivity in Participatory Methodologies. *Humanities*, 12(6), 131.
- Gunnarsson, Karin & Bodén, Linnea (2021): *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm: Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>.
- Gunnarsson, Karin & Ceder, Simon (2023): Cutting facts and values together-apart: An agential realist exploration of Swedish sexuality education. *Sex Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2253436>
- Latour, Bruno (1999): *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.

- Law, John, & Lin, Wen-Yuan (2022): Care-ful Research: Sensibilities from Science and Technology Studies (STS). I Uwe Flick, red: *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*, s 127–141. Los Angeles: SAGE.
- Lindgren, Anne-Li & Backman Prytz, Sara (2023): Swedish State School Sex Education. I Mary Lou Rasmussen & Louisa Allen, red: *The Palgrave Encyclopedia of Sexuality Education*, s 1–9. Cham: Springer International Publishing.
- Lgr 22. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Maitland, Hannah (2023): When the facts are not enough: the limitations of fact-checking sex education controversies. *Sex Education*, 23(3), 324–333.
- Mazzei, Lisa, A. (2013): A voice without organs: Interviewing in posthumanist research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 732–740.
- Miedema, Esther, Marielle LJ Le Mat, & Frances Hague (2020): ”But is it comprehensive? Unpacking the ‘comprehensive’ in comprehensive sexuality education.” *Health Education Journal* 79(7), 747–762.
- Mol, Annemarie (2002): *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, Annemarie (2010): Actor-network theory: sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 253–269.
- Mol, Annemarie (2014): Language trails: ‘Lekker’ and its pleasures. *Theory, Culture & Society*, 31(2–3), 93–119.
- Mol, Annemarie (2021): *Eating in theory*. Duke University Press.
- Mörtsell, Sara (2022): Sociomaterial explorations of attendance practices in ‘schooling without schools’. *Learning, Media and Technology*, 47(4), 512–523.
- Mörtsell, Sara & Gunnarsson, Karin (2023): Caring Cuts: Unfolding methodological sensibilities in researching postdigital worlds. I Petar Jandrić, Alison MacKenzie, & Jeremy Knox, red: *Postdigital Research: Genealogies, Challenges, and Future Perspectives*, s 173–190. Cham: Springer International Publishing.
- Nihlfors, Elisabet & Johansson, Olof (2016): *När nationell policy möter lokala genomförandearenor: Rapport med fakta och kommentarer från ett VR-finansierat forskningsprojekt 2009–2015*. Elektronisk resurs: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:918195/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad 240201.

- Ollis, Debbie, Harrison Lyn & Anthony Richardson (2012): *Building capacity in sexuality education: The Northern Bay College experience*. Melbourne: School of Education, Deakin University.
- Ollis, Debbie & Harrison, Lyn (2016): Lessons in building capacity in sexuality education using the health promoting school framework: From planning to implementation. *Health education*, 116(2), 138–153.
- Skolinspektionen (2018): *Sex- och samlevnadsundervisning*. Tematisk kvalitetsgranskning, Dnr. 2016:11445.
- Skolinspektionen (2022): *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. Tematisk kvalitetsgranskning, Dnr: 40-2020:8334.
- Skolverket (2023): *Sexualitet, samtycke och relationer*. Elektronisk resurs: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer>. Hämtad 240201.
- Star, Susan Leigh & Griesemer, R. James (1989): Institutional ecology, ‘translations’ and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387–420.

Copyright Gunnarsson 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.

