

C-uppsats 10 poäng
Termin 7, inriktning ÄF
Institutionen för Socialt Arbete
Stockholms Universitet

Sexualundervisning på särgymnasiet

Ann-Catrine Anderson

Handledare Agneta Törnqvist

Stockholms Universitet
Socialhögskolan
Institutionen för Socialt arbete
C-uppsats VT 2005
Ann-Catrine Anderson

ABSTRACT

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur sex- och samlevnadsundervisningen bedrivs på gymnasiesärskolan, hur lärare arbetar med elevernas kvinno- och mansroller, samt att ställa undervisningen i relation till de av Skolverket uppsatta nationella målen för sex- och samlevnadsundervisning. Metoden för undersökningen är kvalitativa intervjuer av lärare. Resultatet av undersökningen visar att sex- och samlevnadsundervisningen ser olika ut beroende på elevgruppens sammansättning. Lärarna ser sex- och samlevnadsundervisningen som viktig och värdefull. Undersökningen visar att de utvidgar ämnet till att behandla stärkandet av elevernas självkänsla och självbestämmande samt att ge eleverna grunderna för att känna trygghet i sina kvinno- och mansroller. Lärarna lägger stor vikt vid diskussioner kring accepterade sexuella beteenden och uttryck samt vad som inte kan antas vara accepterat, hos eleverna själva och personer i olika ställningar eleverna möter i livet. Undersökningen visar att lärarna är engagerade och vinnlägger sig om att få en varierad undervisning med inslag där eleverna efter egen förmåga kan finna kunskap att ta till sig. Resultatet pekar på att de nationella målen för sex- och samlevnadsundervisning är för allmänt hållna och svåra att bedriva ett kvalitetsarbete kring. Målen för vad en elev bör kunna efter avslutad skolgång är inte anpassade efter gymnasiesärskoleelevernas varierade utvecklings- och mognadsnivåer.

Nyckelord: Sexualkunskap, Utvecklingsstörning, Särskola, Mental disability, Sexualeducation, Special school

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	4
1.1 BEGREPPSFÖRKLARINGAR	5
2. BAKGRUND	6
2.1 SÄRSKOLANS FRAMVÄXT	8
2.2 UTVECKLINGSSTÖRNING OCH SEXUELL MOGNAD	10
2.3 KURSPLANEN FÖR SÄRGYMNASIUM	11
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	13
4. FORSKNINGSÖVERSIKT	13
4.1 INTERNATIONELL FORSKNING	14
4.2 RÄTTIGHETER TILL SEXUALLIV	15
5. TEORI	16
5.1 NORMALISERINGSPRINCIPEN.....	16
5.2 SOCIALA ROLLER OCH FRONTSTAGEPERSPEKTIV	17
6. METOD	19
6.1 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	19
6.2 INFORMATION OM INTERVJUPERSONERNA	20
6.3 INTERVJUERNAS TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	20
6.4 TRANSKRIBERING	21
6.5 ANALYS	21
6.6 ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN.....	22
6.7 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	23
7. RESULTAT	24
7.1 TEMA UNDERVISNING	24
7.1.1 Läroplaner och mål	24
7.1.2 Läromedel.....	25
7.1.3 Preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar.....	26
7.1.4 Ungdomsmottagningar.....	26
7.1.5 Sammanfattning tema Undervisning.....	27
7.1.6 Tolkning Undervisning.....	27
7.2 TEMA ROLLER	29
7.2.1 Könroller.....	29
7.2.2 Samhällets roller.....	30
7.2.3 Roller i relationer.....	30
7.2.4 Sammanfattning tema Roller.....	31
7.2.5 Tolkning Roller.....	31
7.3 TEMA NORMALITET	33
7.3.1 Vad är normalt.....	33
7.3.2 Hur ser en normal relation ut.....	34
7.3.3 Rätten till ett normalt liv.....	35
7.3.4 Sammanfattning tema Normalitet	36
7.3.5 Tolkning Normalitet.....	36
8. DISKUSSION	39
8.1 FORTSATT FORSKNING	41

1. Inledning

Ämnet ”Sex” har i alla tider fascinerat människan av olika orsaker. Det behandlas allt utifrån det livsbejakande och naturliga, till det dolda i form av krafter som styr människors undermedvetna. Jag har liksom många andra, i alla fall i eget tycke, en relativt avslappnad och fri syn på sexualitet. Mycket beror på att jag växte upp i 1960-talets efterdyningar, med ”den fria sexualiteten” och kvinnornas frigörelse, men även att jag befinner mig i en ålder där ”erfarenhet” ofta nämns som en positiv egenskap i motsats till, eller som tröst för, en allt mer vikande ungdom. Med andra ord har jag varit med ett tag.

Jag tycker mig dock ha märkt ett allt mer sexualiserande i samhället, där sex mer och mer frikopplas från, åtminstone förhoppningsvis tänkta, ömsesidiga känslor. Debatter pågår på olika nivåer och i olika sammanhang om sex och dess uttrycksformer, och det går knappt att sälja en kvälls- ungdoms- eller respektabel friskvårdstidning om det inte i den finns minst en stor artikel som behandlar något tema där sex spelar huvudrollen. Rubrikerna är många och braskande, och läsarna utlovas att få lära sig allt från hur man får till ”snabbisen” i tvättstugan/ klädkammaren/ bilen /under Bollibompa, till tantralsex, multipla orgasmer och swingerpartyn. Allt är normalt och allt är tillåtet, bara det faller inom lagens ramar. Alla i samhället oavsett ålder, möter dessa bilder och ”ideal” nästan dagligen. Sex har blivit något av en hobby människor ägnar sig åt på lediga stunder, inte alltid nödvändigtvis med samma person, och där fantasi, gränsöverskridanden och sann upptäckaranda premieras.

I mitt arbete med utvecklingsstörda barn och ungdomar har jag mött samma frågor, uttryckssätt och förvirring inför denna biologins starka kraft som hos normalbegåvade ungdomar. Något jag funderat mycket på är den skillnad i mottagande som de olika kategorierna av ungdomar bemöts med, i sin pubertet och i sina frågor om sex. Åldersmässigt kan det skilja flera år i pubertetsprocessen, och ungdomarna med utvecklingsstörning blir lätt misstolkade och missförstådda. Vad som för en normalbegåvad ungdom händer i 14-årsåldern, kanske inträffar hos en ungdom med utvecklingsstörning först vid 20 års ålder.

För mig är det viktigt att ungdomar med utvecklingsstörning ges samma möjligheter att få svar på sina frågor, och svaren måste då vara anpassade efter just den personens intellektuella förmåga. Det kan vara svårt för lärare att anpassa undervisningen till en klass där mognads- och utvecklingsnivån hos eleverna varierar. Det är dessutom frågor som blottlägger vår egen moral, våra värderingar och låter oss möta sidor av oss själva som är väldigt privata. Tydlighet är viktigt för personer med utvecklingsstörning, och det kräver mycket av läraren.

Hur gör då de ungdomar som känner sig vilsna, när hormonerna far som popcorn i kroppen och känslorna svallar, vart vänder de sig? Är det till föräldrar, syskon eller vänner, som så många normalbegåvade gör? Vem lyssnar aktivt på dem och förklarar det som kan verka oförklarligt? Hur ser den undervisning ut som skolan enligt lag är skyldig att ge dem? Denna undersökning försöker ta reda på hur det ser ut på gymnasiesärskolor, hur undervisningen bedrivs och hur information och rådgivning om preventivmedel ges.

1.1 Begreppsförklaringar

Först vill jag förklara några begrepp och varför jag kommer att använda dem genomgående i arbetet, oavsett det ursprungliga ordet eller benämningen. Jag anser att det är lättare att läsa en text om samma enhetliga benämning används för samma fenomen. Därför används uttrycket *person eller personer med utvecklingsstörning* eller elev/-erna om de ungdomar arbetet handlar om. Andra benämningar som exempelvis utvecklingsstörda, förståndshandikappade, idioter, vanföra, sinnesslöa finns i litteraturen som ger den historiska bakgrunden, men dessa ord är inte gängse längre. Dessutom innefattar och innebär flera av dessa uttryck olika typer av handikapp, psykiskt sjuka människor, skällsord eller nedvärderande benämningar på personer.

Uttrycket *normalbegåvad*, och uttryck i anslutning till det, använder jag här för att kunna visa på skillnader och eventuella likheter, samt vad som betraktas som norm i samhället. Jag lägger ingen värdering i begreppet. Svenska Akademiens ordlista (SAOL) ger bland annat denna definition av ordet ”normal”:

BETYDELSE: *regelrätt; som överensstämmer med naturens ordning; som icke skiljer sig från vad som är vanligt (l. från vad som rimligen kan begäras l. väntas); som representerar ett medelvärde l. en medelnivå; genomsnittlig, ordinär, vanlig.*

REDAKTIONSEXEMPEL: *Han är normalt begåvad. Under normala förhållanden.*
(SAOL, 05-04-07)

Vad var och en anser vara normalt, lämnar jag därhän. Min uppfattning är att det i ett socialt samhälle råder en överensstämmelse i stora drag av vad som är att betraktas som normalt, och att eventuella avvikelser från de tankarna är relativt små och håller sig inom begränsade grupper eller enskilda individer. När jag använder ordet normal i olika sammanhang i texten, utgår jag från det skrivna, som exempel Skolverkets läroplaner och nationella mål. Detta får då illustrera den officiella och gängse accepterade formen för vad som är att betraktas som normal skola, undervisning eller kurs-/ämnesmål.

I analysdelen talar jag om "lärarna" som grupp då de samlade uttalandena relativt väl stämmer överens. I de fall en avvikande åsikt eller enskilda uttalanden redovisas, visar jag det med ett förtydligande. Till sist använder jag benämningarna "tjejer" och "killar," då jag anser att ungdomarna är för gamla för att kallas flickor och pojkar och för unga för att benämnas kvinnor och män.

2. Bakgrund

Handikappforskningen går långt tillbaka i tiden sett till hur läkarvetenskap, religioner och filosofiska strömningar försökt förklara hur olika handikapp uppkommit, samt vilket förhållningssätt de olika samhällena intagit gentemot de handikappade. Initialt fanns ingen uppdelning mellan utvecklingsstörning och fysiska handikapp, alla kategorier samlades under benämningar som exempelvis "idioter", "sinnesslöa", "vanföra" (Olsson 2000). Vidskepelse och okunskap präglade synsättet på personer med utvecklingsstörning och personer med olika former av handikapp. Detta tog sig uttryck i religiösa föreställningar och mytiska inslag. Krafter som låg utanför människornas kontroll ansågs orsaka handikapp eller utvecklingsstörning, och inte sällan kopplades detta samman med att föräldrar till barn med handikapp eller utvecklingsstörning straffades av högre makter (Olsson 2000). Under medeltiden hände det att barn födda med synliga handikapp sattes ut i skogen, på gödselhögen och även enstaka fall av att barnen stoppades i ugnarna finns dokumenterade. Folktron hävdade att de var bortbytingar eller trolltagna, det vill säga att trollmor bytt ut sitt eget barn mot människobarnet (Olsson 2000).

I Nordeuropa började under 1200-talet så kallade hospital att byggas. Dessa var placerade på olika platser i landet, i anslutning till en större kyrka eller ett kloster och utanför byar och städer för att förhindra smittspridning och obehag för medborgarna. De första dokumenterade hospitalen i Sverige, Helgeandshuset, byggdes upp under slutet av 1200-talet och början av 1300-talen i Uppsala (Styrborn 1995). Hospitalen drevs av kyrkan och grunden för driften barmhärtighetstanken. Finansieringen av hospitalen skedde genom donationer och av kyrkans egna tillgångar. På hospitalen blandades somatiskt och psykiskt sjuka, fysiskt handikappade och utvecklingsstörda. Alla patienter fick samma behandling, det gjordes ingen skillnad mellan personernas sjukdomsbilder (Styrborn 1995).

Hospitalen med det blandade patientunderlaget efterträddes i Sverige av fattigstugorna. Dessa började byggas som svar på 1847 års fattigvårdslagstiftning. Fattigstugorna var den plats dit personer utan egna försörjningsmöjligheter var hänvisade, och till dem räknades handikappade och personer med utvecklingsstörning (Peterson 2000). Fattigstugorna var ej statligt finansierade, utan det ekonomiska ansvaret låg på socknen. Hur detta löstes varierade mellan socknarna till

exempel genom en fattigpeng eller att gårdarna turades om att ha ansvar för en eller flera fattiga under en period. Systemen för finansiering varierade också mellan städerna och landsbygden, där det i städerna var vanligare med fattigpengen som skulle betalas till den allmänna fattigkassan (Olsson & Qvarsell 2000).

I takt med att humanistiska strömningar spreds i Europa, växte kunskaperna om handikapp och utvecklingsstörning fram och en uppdelning efter olika former av handikapp skedde (Kohlström 1995). Insikterna om personers bildbarhet och försörjningsmöjligheter ledde till att vissa utbildningar för personer med utvecklingsstörning eller handikapp startades upp. Även vården av de individer som ej ansågs vara bildbara genomgick förändringar och en humanare syn på personer med utvecklingsstörning och handikapp ledde till att förbättringar genomfördes i boenden och omhändertagande (Palmestål 1995). De personer som ansågs vara duktiga kunde få arbete och uppehälle hos en bonde som dräng eller piga eller i ett hushåll om personen levde i en stad. Personen ingick då i familjen med husbonden som ansvarig för dem. Detta var billig arbetskraft, och dessa personer flyttade inte som den vanliga arbetskraften kunde göra (Palmestål 1995).

Uppfattningen om att olika typer av handikapp eller utvecklingsstörning var ärftliga och till viss del berodde på skörlevnad (osedligt liv) och amoralitet levde dock kvar och så sent som år 1947 talade man på rikspan om vikten av sterilisering av utvecklingsstörda för att på sikt kunna minska antalet personer med den ”diagnosen” (Grünwald 1995).

Skolor för barn och ungdomar med utvecklingsstörning instiftades, oftast kombinerade med institutionsboende. Institutionerna erbjöd både hälsovård och skolgång, och således kunde fler av barnens behov tillgodoses (Wallin 1995). Det bör dock påpekas att även sådana institutionsskolor först till största delen vände sig till fysiskt handikappade barn och ungdomar (Förhammar 1995).

Forskningsdebatt och läkarvetenskap under sena 1800-talet och tidiga 1900-talet som berörde sexualitet hos personer med utvecklingsstörning, fokuserade på att förhindra detsamma. Det ansågs att könsdriften hos personer med utvecklingsstörning var okontrollerbar, stark och att omoralen skulle få härja fritt om inga åtgärder vidtogs. Även andra socialt avvikande grupper i samhället omfattades av samma tankesätt, exempelvis lösdrivare, luffare och personer med låg social status (Nordeman 1999). Samtidens rådande moraliska och juridiska uppfattning om sexualitet innebar att sexuella relationer endast var tillåtna inom äktenskapet, och personer med utvecklingsstörning var i lag förhindrade att gifta sig, de var omyndiga. Detta innebar att personer med utvecklingsstörning reellt sett hade små möjligheter att kunna ingå sexuella relationer (Nordeman, 1999).

Rasbiologiska Institutet instiftades år 1922, bland annat av en rad framstående samhällsforskare och debattörer till exempel Alva och Gunnar Myrdal.¹ Forskningen som bedrevs där inriktades på en ”positiv arvshygien”, dvs. inga personer med tvivelaktiga anlag, såsom personer med utvecklingsstörning eller grövre kriminella skulle få möjligheten att sätta barn till världen. I motsats till det uppmanades och uppmuntrades personer som ansågs bära på goda anlag att bilda stora familjer (Nordeman 1999).

Steriliseringslagen för utvecklingsstörda, (Lag om sterilisering av vissa sinnessjuka, sinnesslöa eller andra som lida av rubbad själsverksamhet, SFS1934:171) ej rättskapabla personer, kom år 1934, och den innebar att personerna själva inte behövde ge sitt medgivande till sterilisering. Två läkare kunde göra bedömningen att personen inte var lämplig för föräldraskap utan att ta hänsyn till personernas egna val (Piuva, 2005).

Socialtjänstlagstiftningen delades vartefter upp i självständiga områden till exempel alkoholistvård och barnavård. År 1956 kom den första sammanfattande socialtjänstlagstiftningen som reglerade äldreomsorg, social omsorg samt omsorgen om handikappade och utvecklingsstörda. I takt med att samhällsstrukturen och uppdelningen mellan kommuners och landstings ansvarsområden skedde omarbetades socialtjänstlagarna och detta resulterade Socialtjänstlagen SoL SFS 1980. Den har sedan ytterligare en gång reviderats, och 1998 skedde senast en del större förändringar inom SoL (2001:453) (Elmér,2000).

År 1993 kom lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS (1993:387). Det är en rättighetslag som ger individer som tillhör någon av de tre specifika personkategorierna lagen omfattar, en utökad möjlighet till att kunna leva ”som alla andra”.

2.1 Särskolans framväxt

Framväxten av särskola i Sverige sträcker sig ca. 200 år tillbaka i tiden, till 1800-talets början. År 1808 startade Pär Aron Borg en skola avsedd för blinda och dövstumma barn, men det finns indikatorer på att även några barn med utvecklingsstörning fanns inskrivna (Förhammar 1995). Den mest betydande personen för särskolans framväxt var dock Emanuella Carlbeck, som år 1866 övertog undervisningen av en liten klass barn med utvecklingsstörning. Verksamheten blev känd och fler barn togs emot, vilket resulterade i att Riksdagen år 1870 beslutade att ge viss ekonomiskt bidrag till verksamheten varmed ytterligare en skola kunde startas upp. Drivkraften

¹ Alva (1902-1986) och Gunnar (1898-1987) Myrdal tillhörde under en period i Sveriges historia de ledande samhällsdebattörerna, och de fokuserade på den positiva arvshygien. Verket *Kris i befolkningsfrågan* (1934) behandlade det vikande födelsetalen i Sverige och effekterna av boken gav grunderna till mödravården, barnavården och dagssystemet. Boken fick stor genomslagskraft och debatterades flitigt. Alva Myrdal arbetade bland annat som riksdagsledamot och ambassadör i Indien och Geneve och hon mottog Nobels fredspris år 1982. (<http://mt.sh.se/personal/anne/meskspj03/funkis/alva.html> 05-05-12)

från statligt håll att inrätta specialklasser eller hjälpklasser var vid 1800-talets slut samhällsnyttoargument. Möjligheten att bilda personer med utvecklingsstörning eller handikapp så att de kunde försörja sig själva och inte belasta fattigvården blev det viktigaste argumentet. År 1879 inrättades de första hjälpklasserna i Norrköping, och termen hjälpklass blev år 1913 officiellt accepterad (Förhammar 1995). Antalet hjälpklasser växte stadigt och i mitten på 1900-talet fanns ca. 11500 elever inskrivna i verksamheten (Rosenqvist 2000).

Den allmänna skolplikten kom med 1842 års folkskolestadga, vilket innebar som mest sex års obligatorisk skolgång. Barn med grava funktionshinder togs ej emot, däremot kunde barn med lättare funktionshinder eller utvecklingsstörningar beredas plats i ordinarie klasser dock utan någon form av specialundervisning bland de kategorier barn som varit undantagna folkskolan. Blinda och döva barn var först med att få obligatorisk skolgång. Dessa beslut kom mellan åren 1889-1896 (Rosenqvist 2000).

Specialklasserna levde kvar i skolväsendet, och en ökad differentiering av eleverna beroende på funktionshinder innebar att antalet specialklasser ökade, och även antalet elever i klasserna. Detta blev ett problem, då de ekonomiska ramarna inte gav utrymme för så många olika former av special klasser. I och med 1969 års läroplan infördes samordnad specialundervisning, det vill säga eleverna stannade kvar i sin grundklass, men kunde gå till specialundervisning, så kallade kliniker, några veckotimmar. Detta innebar i praktiken att en integrering av specialklass eleverna påbörjades, men under 1980- talen och 1990-talen har integreringen av specialklass elever gradvis minskat till fördel för nya specialklasser. Det är dock vanligt att sådana klasser delar lokaler med den vanliga skolan, och således är integrerade i skolan men inte i klasserna (Rosenqvist 2000).

Elever med direkta funktionshinder placerades i speciella klasser som inte var integrerade i den vanliga skolundervisningen. Dessa klasser samlades under särskolan och låg ansvarsmässigt under Landstinget fram till år 1996 då ansvaret övertogs av kommunerna. Särskolan är indelad i träningskola för de allra svagaste eleverna samt särskola för resterande elevkategorier (Förhammar 1995).

Gymnasiesärskolan är en frivillig skolform som sedan 1994 års läroplan har samma mål som den vanliga gymnasieskolan, liksom den obligatoriska grundskolan. Avsikten med att låta särskola och vanlig skola ha samma mål och läroplan är att alla elever ska omfattas av samma nationellt uppsatta värdegrunder och mål för avslutad skolgång oavsett vilken skolform de går i. Detta för att minska på skillnader mellan elever och öka särskoleelevernas rättigheter att få så normala förutsättningar som möjligt (Rosenqvist 2000).

2.2 Utvecklingsstörning och sexuell mognad

När det talas om personer med utvecklingsstörning, rör det sig om personer som begåvningsmässigt befinner sig inom en stor spännvidd. Många gränsar till vad som betraktas som normalbegåvning, medan den andra ytterligheten är personer med grava utvecklingsstörningar i kombination med andra hämmande och försvårande handikapp. Gunnar Kylén (1981) har grundat sin begåvningssteori av utvecklingsstörningar på den av Jean Piaget² utarbetade teorin om begåvningsutveckling. Kort kan nämnas att Piagets teori bygger på att människans begåvning utvecklas successivt, och att det inte går att hoppa över ett stadium innan personen kan gå in i nästa. Totalt finns enligt Piaget fyra stadier, för att en person kan anses ha nått en fullständig begåvningsutveckling. Kylén använder sig av termerna *grav* (utvecklingsnivå A), *måttlig* (utvecklingsnivå B) och *lindrig* (utvecklingsnivå C) utvecklingsstörning och berör alltså inte den sista nivån (D) där personen anses vara fullt begåvningsmässigt utvecklad (Kylén 1981).

Enligt Kylén (1981) har en person på A-nivå inte ett eget talat språk utan uttrycker sig med ev. enstaka ord, ljud och/eller kroppsspråk. En person på A-nivå kan bara orientera sig i ”*här och nu*” samt är helt beroende av sin omgivning för att täcka de dagliga behoven.

En person på B-nivå har ett eget talat språk, ibland i kombination med teckenspråk, och kan ofta orientera sig i tid och rum genom att personen kan förstå ”*tidigare och sedan*”. Personen skiljer på hemma och borta och förstår innebörden av exempelvis ”att vara på jobbet/dagcentralen”. Personen har förmågan att till viss del jämföra sig med omgivningen. Personen kan klara mycket själv men är i behov av relativt stort stöd från sin omgivning för att klara vardagen. En person på B-nivån klarar inte abstrakt tänkande, utan erfarenheterna personen gör och lär av kommer ur det självupplevda. Man förstår till exempel inte en karta, utan måste färdas vägen för att lära sig den.

Till slut är en person på C-nivå nära en normalbegåvad person i sin uppfattning av tid och rum. Personen kan oftast läsa och skriva, klarar ett arbete och eget boende, men behöver stöd av omgivningen i vissa lägen. Det abstrakta tänkandet är mer utvecklat, men det finns stora individuella skillnader. Är personen på en svag C-nivå kan det abstrakta tänkandet vara problematiskt, att förstå och få kunskap ur en text går inte utan det är det självupplevda som styr erfarenheterna. Är personen å andra sidan på en stark C-nivå, kan lästa texter ligga till grund för inhämtade kunskaper (Kylén, 1981).

² Jean Piaget (1896-1980) bedrev forskning om hur begåvning och tänkande utvecklas hos människan, från konkret till abstrakt nivå. Piaget förklarar även den kognitiva utvecklingen, förmågan att tänka, göra bedömningar och lösa problem (Folkesson & Kollberg 2000).

Lotta Löfgren- Mårtensson (1997) beskriver i ”*Sexualitet och integritet. Om anpassad sex- och samlevnadskunskap för personer med utvecklingsstörning*” hur den sexuella mognaden utvecklas i de nyss beskrivna stadierna.

För en person på A-nivån kan behovet av sexuell tillfredsställelse bestå av en positiv kroppskänsla, att må bra av kroppslig beröring. Det handlar alltså inte om regelrätta sexuella handlingar, utan att uppnå tillfredsställelse genom ex. massage, bad, taktil stimulering etc. Personer på A-nivån mognar inte till att ha en sexuell relation med samlag, eller andra, normalt sett betraktade som sexuella handlingar, som mål. De kan inte begåvningsmässigt föreställa sig en sådan relation med en annan person, deras tillfredsställelse rör bara den egna känslan av kroppsligt välbefinnande.

Löfgren- Mårtensson visar vidare att en person på B-nivå har mer ”utvecklade” tankar om sexuella relationer, men söker oftast inte sexuell tillfredsställelse hos en partner. Deras tankar om sexuell tillfredsställelse är oftast relaterade till den egna personen, och den egna personens behovstillfredsställelse och strävan mot känslor av välbefinnande. Personerna klarar att delvis känslomässigt att knyta an till en (kärleks) partner, att utveckla en kärleksrelation, men de sexuella handlingarna är mer begränsade. Till exempel är beröringar en stor del av de sexuella handlingarna liksom möjligheten att få utforska den egna kroppen på ett vuxet och tillåtet sätt. Samlag är dock fortfarande relativt ovanligt på denna begåvningsnivå.

Personer på C-nivå är allra oftast mogna till att ha relationer med partners, att bo tillsammans, gifta sig och att i vissa sällsynta fall bli föräldrar. De kan psykologiskt sett mogna till att förstå och vilja ha en sexuell relation med samlag som mål, och den egna sexuella tillfredsställelsen kan relateras till en partner och en önskan av samhörighet med en annan (Löfgren- Mårtensson, 1997).

2.3 Kursplanen för särgymnasium

Sedan 1 juli 1994 omfattas alla frivilliga skolformer, de som inte är lagstadgade grundskolor, det vill säga gymnasieskolorna, av samma läroplan, Lpf-94, Läroplan för Frivilliga skolformer –94 (Lpf-94 05-04-11). Integreringen av särskolan in i den ordinarie läroplanen genomfördes för att alla skolpliktiga barn och ungdomar skulle omfattas av den värdegrund som är fastställd av Skolverket. I den värdegrunden ingår bland annat respekt, integrering och alla elevers lika värde, och att ha samma läroplan skulle garantera att särskoleeleverna inte värderas annorlunda än andra elever. Tidigare hade både särskolan och särgymnasiet en egen läroplan (Lpf-94 05-0411).

År 1955 blev sex- och samlevnadsundervisning obligatorisk i skolundervisningen, så även för specialklasserna, det vill säga det som senare utvecklades till särskola. Sex- och samlevnad ligger inte som ett eget ämne utan kan vara integrerad i de naturorienterade och samhällorienterade

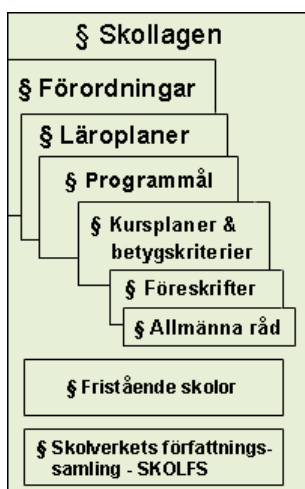
ämnena och det är upp till varje skola att bestämma var man lägger tyngdpunkten och hur mycket tid man väljer att avsätta för sexualundervisning (Lpf -94 05-04-11). De nationella målen för undervisningen bör dock styra hur respektive skola lägger upp sin undervisning. Enligt skolplanen bör elev i särskola, efter avslutad skolgång, i de naturorienterade ämnena nå kursmålen att:

- ha kännedom om det genetiska arvet och den biologiska mångfalden,
 - ha kunskap om sexuallivets biologi, preventivmetoder och sexuellt överförbar smitta,
 - ha kännedom om några av den egna kroppens organ och organsystem samt hur de fungerar tillsammans,
- (Lpf 94 www.Skolverket.se 05-04-11 Kursmål)

Det står varje skola att fritt formulera egna mål med undervisningen enligt de av Skolverket uppsatta anvisningarna, så länge de inte står i strid med de nationellt uppsatta målen. Varje skola kan alltså utveckla de nationella målen, lägga till egna mål eller utöka önskemålen för elevernas kunskapsnivå efter avslutad skolgång. Många skolor väljer att göra något av detta, och variationerna är stora (Skolverket 05-04-11).

Skolverket ger följande bild av hur skolan styrs:

För att styra verksamheterna finns styrdokument som utarbetas på olika nivåer: riksdagen (skollagen), regeringen (förordningar, där bl.a. läroplaner, program mål, kursplaner för grundskolan ingår) och Skolverket (föreskrifter med bl.a. kursplaner för gymnasieskolan och betygskriterier för alla skolformer samt allmänna råd).



- (Bild hämtad från Skolverkets hemsida, www.Skolverket.se 05-04-11)
- I skollagen anges skolans grundläggande uppdrag och de övergripande målen för skolans verksamhet. Läroplanen anger skolans värdegrund och grundläggande riktlinjer och mål. De styrdokument som anger kraven i utbildningen är program mål, kursplaner och betygskriterier.
- Inom de ramar som styrdokumenterna anger fördelar kommuner och andra huvudmän resurser och organiserar verksamheterna utifrån lokala förutsättningar så att nationella mål och krav kan uppfyllas.
- Verksamheterna väljer utifrån detta ett arbetssätt som passar dem.

Skollagstiftningen gäller i princip bara för de fristående skolorna när detta direkt framgår av hänvisningar i denna lagstiftning: 9 kap. skollagen och förordningen om fristående skolor. (www.Skolverket.se)

De nationella målen för sex- och samlevnadskunskapen är för elev i särskola bland andra att:

- ha kunskap om sexuallivets biologi, preventivmetoder och sexuellt överförbar smitta,
- ha kännedom om några av den egna kroppens organ och organsystem samt hur de fungerar tillsammans, (Lpf-94, 05-04-11)

Enligt läroplanen har rektor på särgymnasiet ett *särskilt ansvar* för att eleverna ska få undervisning i sex och samlevnad, men inget konkret står om under vilka former eller i vilken omfattning det bör ske. (Lpf-94, 05-04-11)

3. Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med uppsatsen är att undersöka hur sex- och samlevnadsundervisning genomförs i gymnasiesärskolan. Vidare är syftet att undersöka på vilket sätt lärare arbetar med könsroller i sex- och samlevnadsundervisningen.

Frågeställningarna lyder därför som följer:

- Hur genomförs sex- och samlevnadsundervisning i särskolan?
- Var ligger tyngdpunkten i undervisningen?
- Hur förhåller sig lärare till den av Skolverket fastställda läroplanen och läromålen för sex- och samlevnadskunskap?
- Vilka bilder av kvinno- respektive mansrollen förmedlas i sex- och samlevnadsundervisningen?

4. Forskningsöversikt

De senaste åren har den utgivna svenska forskningen om personer med utvecklingsstörning och sexualitet främst representerats av författare som Margareta Nordeman (1993; 1999) och Lotta Löfgren- Mårtenson (2003).

Nordemans tyngdpunkt i forskningen ligger på de sexuella uttryckssätten hos personer med utvecklingsstörning. Nordeman visar på hur personer med utvecklingsstörning kan ge uttryck för sexuella beteenden på olika sätt och hur dessa beteenden av omgivningen, exempelvis anhöriga eller personal på boenden eller daglig verksamhet, inte relateras till det sexuella. Åtgärder som vidtas blir då kopplade till beteendet och inte till beteendets orsaker, vilket betyder att personen

med utvecklingsstörning inte får hjälp med att hantera ett grundläggande behov. Nordeman visar på att exempelvis aggressiva eller självdestruktiva beteenden och uttryckssätt kan förändras till positiva uttryck om omgivningen har kunskaper om hur sexuella behov och känslor kan uttryckas och hur de kan kommuniceras av personer med utvecklingsstörning (Nordeman 1999).

Nordeman berör även etiska och pedagogiska frågor runt ungdomar med utvecklingsstörning och sexualitet, utvecklingsfaser och frågeställningar främst i socialt arbete men även hos anhöriga, personal i skola, på olika boendeformer och inom sjukvården. Nordeman ger exempel på förhållningssätt, hur berörda vuxna kan samtala med ungdomarna och på praktiska övningar som kan utföras, anpassade efter mognadsnivån hos ungdomarna med utvecklingsstörning (Nordeman 1993).

Löfgren- Mårtensson kom år 2003 med sin avhandling *Får jag lov?* som lyfter fram vilka möjligheter ungdomar med utvecklingsstörning har att kunna knyta sexuella kontakter. Avhandlingen bygger på Löfgren- Mårtenssons närvaro vid de månatliga danser som arrangeras för ungdomar med utvecklingsstörning, där hon observerade ungdomarnas beteenden och bemötanden före, under och efter danserna. Löfgren- Mårtensson konstaterar att de inte har samma möjligheter som jämnåriga, normalbegåvade ungdomar, och detta av flera orsaker. Främst nämns att ungdomarna på danserna inte kommer dit själva, de samlas upp på, i förväg bestämda platser, och åker till danslokalen med andra ungdomar i speciella bussar. De avslutar kvällarna på samma sätt, i en buss tillsammans med andra. Ofta blir de lämnade respektive hämtade av föräldrar eller boendepersonal, i de fall där dessa inte följer med till dansen. Många har med sig personliga assistenter, vilket minimerar möjligheten till privata stunder med en eventuell nyfunnen kärlek. De får inte heller chansen att exempelvis byta telefonnummer eller adresser med varandra för vidare kontakter (Löfgren-Mårtensson 2003)

4.1 Internationell forskning

Den internationella forskningen inom detta område förs främst i USA och Storbritannien. Forskningen lägger dock tyngdpunkten på andra områden än i Sverige. Det finns grenar inom forskningen som arbetar på att utveckla förhörsmetoder för personer med utvecklingsstörning när det gäller främst sexuella övergrepp. En forskningsgren utgår från att många personer med utvecklingsstörning inte kan lämna ett trovärdigt vittnesmål som är juridiskt hållbart i rättegångar, och detta på grund av sitt intellektuella handikapp. Det leder till att, i en hel del av fallen där man misstänker sexuella övergrepp eller våldtäkter, ingen kan fällas för brottet, enbart på grund av att bevisningen hos offret är svag i juridisk mening. Metoderna som utvecklas är anpassade efter olika former av intellektuella svagheter, och man använder sig bland annat av

exempelvis dockor, ritade bilder etc. för att ge personerna en reell möjlighet att kunna peka, visa, berätta med stöd och så vidare, och därmed kunna avge ett vittnesmål som är juridiskt hållbara i en rättssal (Lindsay et. al. 2002).

Ett annat område där det forskas internationellt om utvecklingsstörning och sexualitet, är sexualbrottslighet där brotten begås av personer med utvecklingsstörning. Forskningen rör då frågor om huruvida ett impulsbeteende kontra ett medvetet beteende i samband med dålig eller ingen undervisning i sexualrelaterade frågor för personer med utvecklingsstörning, kan leda till att personerna får ett beteende som inte är socialt accepterat och i många fall straffbart. Tyngdpunkten i forskningen ligger på om personerna verkligen förstår att de begår en brottslig handling, och hur de i de fall det går till domstol och leder till fällande dom, får sin straffsats bestämd. Frågeställningen blir då om det går att döma en utvecklingsstörd person till samma straff som en normalbegåvad person med brottsligt uppsåt, och hur det i förekommande fall går att bevisa ett impuls- och behovsrelaterat beteende hos personen med utvecklingsstörning (Parry 2003 & Lindsay 2003).

Ytterligare teman i forskningen internationellt är bland andra föräldraskap och, på senare år, anpassad undervisning i sexualkunskap för motsvarande särskolan. Det senare på grund av Det senare på grund av den ökning av sexuellt överförbara sjukdomar som uppmärksammas i stort, och där även personer med utvecklingsstörning berörs (Fritz; Doyle 2004; Kroese, Hussein, Ahmed & Clifford 2002). Det pågår även forskning och moralfilosofiska reflektioner kring personers, med utvecklingsstörning, rätt att få ha en sexuell relation, samt om, och i så fall, hur, detta bör kontrolleras. Denna forskning har sitt starkaste säte i Nederländerna, men tar ingen större plats rent praktiskt i den internationella forskningen (Spieckner & Steutel 2002).

4.2 Rättigheter till sexualliv

Under litteratursökningen inför uppsatsen visade det sig att den gren av handikappforskningen undersökningen avser, i Sverige var relativt ung med hänseende på de utvecklingsstördas *rättigheter* till sexualitet. De äldsta källorna som regelbundet refereras till härstammar från början av 1970- talet, bl.a. Nirje (1974/2003), även om det finns enstaka litteratur som berör området från slutet av 1950-talet. Rörande personers med utvecklingsstörning rättigheter till det sexuella säger Nirje:

”Sexualupplysning skall ges på ett för den enskilde begripligt sätt och omfatta kunskaper om god samlevnad och ömsesidig hänsyn, om hygien och de olika preventivmedel som står till förfogande och om havandeskap... Därtill behövs information om risken för smitta, om riskerna att bli utnyttjad, om övervåld, om självförsvar och att man ska

vända sig till närstående och eventuellt polis vid övergrepp. Det är ett omfattande ämne att tillägna sig!”
(Nirje,2003 s. 115)

I den sjätte principen talar Nirje (2003) om rätten att leva i en tvåkönad värld, och menar att personer i behov av omsorg och vård ofta är hänvisade att leva i en värld med stor kvinnodominans, och att könsidentifieringen i ungdomsåren kan omgärdas av betydande svårigheter.

5. Teori

De teorier som ligger till grund för uppsatsen är normaliseringsprincipen utifrån Nirje (2003), samt de teorier om sociala masker och ”front-” och ”backstageperspektiven”, dvs. på vilken ”scen” personerna befinner sig och var företeelsen utspelar sig, utifrån Goffman (1974).

5.1 Normaliseringsprincipen

Under 70-och 80-talen i Sverige byggde den rådande inriktningen i omsorgen om personer med utvecklingsstörning till största delen på det, av Nirje, beskrivna normaliseringsbegreppet. Nirje (2003) beskriver principen som att den

”...innebär att personer med utvecklingsstörning bör få uppleva vardagsvillkor och levnadsmönster som ligger så nära samhällets gängse som möjligt eller som är desamma som dessa.” (s. 91)

Nirje säger också att

”Normaliseringsprincipen bygger på förståelse för hur förhållandena i normala livsrytmer och rutiner, sedvänjor och sociala mönster i en kultur inverkar på de utvecklingsstördas utveckling, mognad och tillvaro. Den visar vidare på hur dessa sociala villkor och kulturmönster- i varje social miljö, i alla kulturer- i sin tur fungerar som anvisningar till ändamålsenliga omsorger att ägnas varje individ, i enlighet med allmänt överenskomna mänskliga rättigheter.” (Nirje 2003 s.91)

De åtta punkter som skulle styra och förverkliga normaliseringen av utvecklingsstörda i samhället beskriver Nirje (2003, s. 96-116) enligt följande:

1. Normala ekonomiska villkor
2. En normal dygnsrytm
3. Ett normalt veckomönster
4. En normal utveckling av livscykeln
5. Att val, önsksningar och behov respekteras

6. Att få leva i en tvåkönad värld
7. Normal standard på fysiska faciliteter.
8. De normala miljökraven i sitt samhälle

I arbetet med personer med utvecklingsstörning kan detta synsätt alltid appliceras, oberoende av graden av utvecklingsstörning hos individen eller i vilken kultur individen lever. Målet bör vara att principen inte ”gör någon normal” efter att ha varit utvecklingsstörd, och att de individuella skillnader som finns styr i hur hög grad det går att ”normalisera”. En 25-årig person med en grav utvecklingsstörning, med sin egen intellektuella mognadsnivå, har kanske inte lika stor glädje av att se en film på bio, som en normalbegåvad 25-åring, utan aktiviteterna behöver anpassas efter individens förmågor och omständigheter. Normaliteten ligger i att ha möjligheten och rätten till exempelvis en meningsfull fritid. (Nirje, 2003)

Angående sexuella frågor och personer med utvecklingsstörning, nämner Nirje att det ofta har

”..en tendens att väcka ängslan, fördomar och ibland aggression hos människor som berörs...”
(Nirje 2003 s.115).

Dessa frågor måste dock mötas med samma självklarhet som andra aspekter av normaliseringsprinciperna. Vad som är normalt är däremot en fråga som kan besvaras på många olika sätt. Det varierar bland annat mellan kulturer, tidsåldrar, samhällen och grupper i samhället. Överallt finns det normer för hur man lever sina liv och vad som bör ingå i en individs liv. Nirje (2003) hävdar dock att de mänskliga rättigheterna aldrig får kränkas med ursäkter som till exempel kultur, religion eller ideologi.

Denna undersökning avser främst lägga tonvikten på de ovanstående punkterna 4-6.

5.2 Sociala roller och frontstageperspektivet

Goffman (1974) belyser interaktionen mellan människor från ”...ett sociologiskt perspektiv ur vilket det sociala livet kan studeras...” (Goffman 1974 s.9) i termer hämtade från teaterns värld. Han använder begrepp som arenor, scener och roller för att visa på hur samspelet mellan människor enligt honom fungerar mellan olika människor, grupper av människor och socialt etablerade relationsformer i samhället. Goffman visar på de olika förhållningssätt människor intar i deras möten med varandra och hur andra upplever dessa förhållningssätt. Han beskriver olika behov som styr hur människor agerar, och vad som kan ändra deras beteenden, både de medvetna och de omedvetna. Vilken position i samhället, gruppen ,familjen eller på arbetsplatsen personen har, styr hur personen agerar gentemot andra och vilka intryck han/hon lämnar och ger från sig.

De koder som styr våra beteenden gentemot andra personer varierar mellan sociala skikt, kulturer, grupperingar, tidsåldrar osv. Även vilka intentionerna personer har, styr hur andra tolkar dessa koder. Är vår önskan att vara stark, målmedveten, visa prov på kunskap, är det inte så bra att visa eftertänksamhet i snabba situationer, ex. fotbollsdomaren, den drivne företagsledaren, läkaren eller livräddaren. Dessa prov på yrkeskategorier bygger på att personen visar handlingskraft och kan möta andra människors krav på sina förväntningar av personen. En schackspelare vinner inget på att försöka spela sina partier så fort som möjligt, då själva spelet bygger på strategiskt, långsiktigt tänkande.

Människor har en inrotad vilja att tillhöra en grupp och att kunna definiera sin plats, var den än är. Grupptillhörigheten är en viktig del av det sociala samspel som styr människor över hela världen. Det finns även ofta en önskan att kunna höja sig ett steg i hierarkin, att bli mer lik de som socialt sett har en högre status. Det kan handla om att utforma hemmen så de verkar mer dyrbart inredda, att äga en bil av ett märke som kan förknippas med en högre social status, eller att klä sig likt en social schablonbild av att vara rik. Man bygger en scen och är relativt beroende av att befinna sig i den scenens närhet. Viktigt är också att dölja de omständigheter som kan avslöja det egna ursprunget eller den lägre statusen. (Goffman 1974 s.39 ff.) Att bli avslöjad är en social katastrof, och ytterligheter kan nås för att undvika en sådan möjlighet. Liknande förhållande råder när en person omfattas av förväntningar på uppträdanden, scener och livsstil. Goffman ger ett exempel där den nu avlidne norske kungen Håkon ville blanda sig med folket genom att bland annat åka spårvagn tillsammans med drottning Maud. Han ville på det sättet minska de sociala klyftorna, skapa förtrolighet och ge en bild av en vanlig man. Kungen blev avrådd av sin rådgivare, som förklarade att det norska folket inte ville ha en kung som var precis som de. Det skulle ta bort den bild gemene man hade av en kung som klarade allt och som hade alla de avundsvärda dygder som man trodde kom med ämbetet och den miljö vari kungen var uppvuxen och fostrad i (Goffman 1974 s.65 ff.).

Goffman definierar en social inrättning som *"..en plats som omges av bestämda gränser och där en speciell aktivitet regelbundet äger rum."*

Goffman menar att det finns olika team som samarbetar om själva framträdandet och att detta samarbete sker både bakom kulisserna (backstage) som framme på scen (frontstage). Mellan dessa två platser finns en ridå som hindrar publiken att se vilka aktiviteter som sker bakom, och som låter teamet arbeta på framförandet utan störningar. För att detta ska kunna fungera måste det råda en god stämning mellan personerna som är involverade, så att inga hemligheter och besvärande avslöjanden kan slippa ut till publiken. Det är alltså bakom ridån det bestäms vad som ska visas framför, den officiella versionen av det som ska visas upp. Eventuella besvärliga

avslöjanden kan komma att leda till en avsevärd besvärande situation för teamet. Teamet har då inte lyckats hålla det officiella, och måste stå till svars för de misstag som gjorts. Trovärdigheten sätts på spel och ytterligare påföljande avslöjanden och ifrågasättanden av teamet kan helt rasera det som byggts upp (Goffman 1974 s.207). Det är viktigt för teamet att välja sin publik noga, så att det kan få det förväntade gensvaret (Goffman 1974).

6. Metod

Metoden för arbetet är en *kvalitativ undersökning av sexualundervisningen på sÄrgymnasieskolan*, genomförd med ett flertal kortare intervjuer. Den kvalitativa metoden är bäst lämpad för undersökningens syfte, då intervjupersonerna kan dela med sig av sina åsikter och erfarenheter av sex- och samlevnadsundervisning på gymnasieskolan.

6.1 Urval och avgränsningar

Först söktes information om vilka gymnasieskolor som fanns i en geografisk närhet till undersökaren. Till det användes Skolverkets hemsida, www.Skolverket.se, där Sveriges alla skolor finns listade, och där sökmöjligheterna kan vara län, namn på skolan, särskola etc. för den som söker information.

Valet stod mellan olika skolor i Stockholms län. De södra kommunerna valdes därefter ut då det finns en stor spridning, geografiskt, i befolkningsstrukturen, politiskt styre och mellan landsbygd och storstad, vilket torde leda till nyanserade svar på intervjuerna baserade på det elevunderlag och förutsättningar respektive skola har. För att ytterligare förstärka och spegla olika uppfattningar och verksamheter, valdes både kommunala och fristående³ gymnasieskolor ut i totalt fyra kommuner.

Avgränsningen i valet av gymnasieskolor bestod även i att koncentrera undersökningen till klasser där eleverna, enligt Kyléns (1981) kategorisering av utvecklingsnivå, tillhör C-nivån. Detta på grund av att dessa elever teoretiskt sett kan vara sexuellt aktiva.

En första kontakt togs via telefon med rektor för varje utvald skola, där undersökarens namn, syfte med undersökningen och tillvägagångssättet vid intervjuerna presenterades. Information gavs om vilken personkategori, lärare, som var aktuella för eventuella intervjuer. Det påpekades även ett flertal gånger att inga elever skulle bli intervjuade. Efter den första telefonkontakten ombads rektorerna att, om de var intresserade, informera berörda lärare för att utröna om det fanns ett intresse att medverka i intervjuerna. Några rektorer ansåg att de inte kunde hjälpa till

³ I vissa fall används benämningen enskilda skolor, om skolformer utanför den kommunala driften. (min anmärkning)

med intervjuer, totalt tre skolor av de sex först tillfrågade tackade nej till medverkan vid första kontakten. Detta berodde på att deras skolor har elever med en lägre mogands- och utvecklingsnivå, och att de hade ett så litet elevunderlag (endast en avgångselev) att de inte kände att de kunde tillföra undersökningen fruktbar information. Vid två tillfällen hänvisade rektor vidare till en kollega de trodde kunde delta i undersökningen då deras verksamhet motsvarade avgränsningen. En rektor accepterade medverkan på en gång och ringde upp samma dag med tider för intervjuer.

Vid nästa kontakt några dagar senare, avsåg sig två rektorer medverkan, med motiveringen att lärarna tyckte det var ett för svårt ämne, samt att sexualkunskap i sig inte är ett eget ämne i kursplanen, och att de därför ansåg att det var svårt att uttala sig om arbetsmetoder. Lärarna hänvisade även till tidsbrist, då de under perioden undersökningen skedde, hade så kallade utvecklingssamtal med lärare, elev och föräldrar. I det fall intervju godkändes, hänvisade rektor till lärare, och telefonkontakt togs med respektive lärare för att kunna ställa förfrågningar om intervjuerna direkt, och eventuellt kunna boka tider på en gång.

Efter den första kontakten med skolor, som av sex tillfrågade endast resulterat i två svar, genomfördes ytterligare en sökning på gymnasiesärskolor och dessa nya telefonkontakter gav tre intervjuer. Till slut kunde fem intervjuer genomföras, varav en med två lärare och en med tre lärare närvarande. Sammanlagt har åtta lärare, från fem skolor och tre kommuner, intervjuats fördelat på en man och sju kvinnor. De lärare som intervjuades i grupp valde själva detta och menade att de arbetade tillsammans och därför kompletterade varandra vid intervjutillfället. Alla intervjuer genomfördes på skolorna och efter skoldagens slut för att inte hamna i tidsbrist.

6.2 Information om intervjupersonerna

Sammanlagt intervjuades åtta personer under fem intervjutillfällen. Av dem var sju kvinnor och en man. Alla intervjupersoner har någon form av pedagogisk utbildning, men bakgrunden varierade. Två var från början förskolelärare som sedan vidareutbildat sig till klass 1-4lärare. En person har en ämneslärarutbildning, men har gått kurser inriktade på specialundervisning. Tre lärare har en speciallärarutbildning med inriktning mot gymnasiesärskola och slutligen två lärare var utbildade i socialpedagogik, en gren av den antroposofiska läkepedagogiken. Lärarna har arbetat mellan 2 och 23 år med specialundervisning, huvudsakligen med tonåringar.

6.3 Intervjuernas tillvägagångssätt

Intervjuerna genomfördes på arbetsplatserna, dvs. skolorna. För att intervjuerna skulle kunna genomföras i så stor ostördhet som möjligt användes de tomma klassrummen. Vid

intervjutillfällena användes en intervjuguider (bilaga 1) med följdfrågor. Intervjufrågorna valdes efter frågeställningarna och följdfrågorna anpassades till vad som framkom i svaren på intervjuguiden. Kontrollfrågor av typen ”Har jag förstått rätt när du säger...?” användes för att kunna minska på ev. feltolkningar, oklarheter och otydligheter. Intervjuerna varade mellan 15 minuter och 45 minuter, beroende på antalet närvarande, vad som framkom och informanternas vilja att dela med sig av sina erfarenheter. Intervjuerna bandades i alla fall utom ett, då diktafonen råkade ut för en förödande markkontakt 30 minuter före den avtalade intervjutiden.

Vid två intervjutillfällen var det fler än en intervjuperson. I det ena fallet var det två lärare som ville intervjuas tillsammans, och i det andra fallet tre lärare. Intervjun med de två lärarna liknade mest de enskilda intervjuerna då de personerna var noga med att låta varandra tala till punkt och inte avbryta. Transkriberingen av den intervjun blev därför inte svårare än i de enskilda fallen, personerna har dessutom lätt åtskiljbara röster. I fallet med intervjun med tre lärare var det svårare. De lärarna arbetar nära varandra och avslutade varandras meningar, fyllde i ord och hade ibland en inbördes diskussion om frågorna. Transkriberingen blev svår och två gånger fick en förnyad kontakt tas för att kontrollera att inga missförstånd förelåg. Rösterna var relativt lika, dock var en man med, vilket underlättade lite.

6.4 Transkribering

Intervjuerna transkriberades fortlöpande, och vid oklarheter togs kontakt igen med personen för att få ett förtydligande. Detta skedde vid två tillfällen. Transkriberingen av intervjuerna skedde ordagrant, det vill säga att talspråk används, och eventuella längre pauser markerades med ett flertal punkter. Vid de tillfällen informanten speciellt betonade ett eller flera ord, markerades detta med versaler. Däremot markeras inte skratt, suckar och andra känslouttryck. Varje person kodades med en bokstav, A-H, för att inte kunna bli igenkänd. Följden av bokstäverna anpassades till i vilken ordning intervjuerna transkriberades. Vissa uttryck som var typiska för personen skrevs om, dock så troget originalmeningen som möjligt. Här användes Kvaales (1997) modell för ordagrann utskrift för att inte intervjuarens egna värderingar och tolkningar av det sagda ska komma till tals.

6.5 Analys

Modellen till temakodningen är hämtad ur ”*Den kvalitativa forskningsintervjun*” av Kvale (1997). Kvale ger exempel på olika modeller för intervjuanalyser och för detta arbete valdes meningskategorisering. Det innebär att de genomförda intervjuerna efter transkribering kodas efter kategorier, antingen i förväg bestämda eller uppkomna ur materialet. Kodningen kan göras

på olika sätt. Ett sätt är att omvandla citaten till siffror eller symboler vilket underlättar och blir överskådligt i ett stort material. Ett annat sätt är att samla citaten under samma rubrik, vilket fungerar på ett litet material (Kvale 1997).

I denna undersökning har citaten samlats under olika rubriker som framkom vid genomläsningen av materialet, *undervisning roller och normalitet*. En andra mer grundlig genomläsning medförde vissa förändringar i markeringarna och en del underrubriker till teman framkom. Ytterligare en genomläsning av materialet gav alternativa tolkningar av teman, och dessa införlivades med det första urvalet. Slutligen fanns de tre övergripande teman, med ett varierande antal underrubriker. Efter genomgång sammanställdes varje grupp för sig och de bäst belysande citaten valdes ut.

6.6 Etiska ställningstaganden

De etiska regler som måste uppfyllas för en rätt genomförd undersökning är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa består av fyra huvudkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud 2004).

Kort kan detta uttryckas som följer:

- *Informationskravet*: Forskaren skall informera om syftet med undersökningen, vad som förväntas av informanterna och de villkor som gäller för deltagandet.
- *Samtyckeskravet*: Informanten bestämmer själv över sitt deltagande och forskaren skall inhämta samtycke av berörda personer för deras medverkan.
- *Konfidentialitetskravet*: Arbetsmaterialet ska förvaras så att inga obehöriga kan komma åt det. Varje medverkande persons uppgifter ska återges på ett sätt som garanterar anonymitet, dvs. uppgifter som är typiska för en person bör omarbetas så att personen inte kan identifieras utifrån det färdiga materialet.
- *Nyttjandekravet*: Uppgifterna får endast användas i det syfte som föregivits informanterna, och endast i vetenskapligt syfte. Uppgifter som lämnats av informant får ej användas för beslut eller åtgärder riktade mot den enskilde individen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud 2004 s.442-447).

I denna undersökning har följande steg vidtagits för att uppnå de enligt Vetenskapsrådet uppsatta kraven. Inga elever vid gymnasiesärskolan, deras föräldrar eller andra anhöriga intervjuats av flera olika skäl. Bland annat är syftet med uppsatsen att ha ”frontstage” perspektivet, det mer officiella förhållningssättet, och inte hur eleverna själva upplever undervisning och information.

Alla personer som deltagit i intervjuerna har blivit informerade om vem som genomför intervjuerna, syftet med intervjuerna och undersökningen samt i vilket sammanhang arbetet kommer att presenteras. Detta har skett vid flertalet tillfällen vid de olika kontakter som knutits. Personerna har informerats om hur intervjuerna går till, att bandspelare används och att intervjuerna transkriberas ordagrant. Med detta bör arbetet uppfylla *informationskravet*.

Innan arbetet påbörjades inhämtades samtycke från intervjupersonerna. Personerna informerades även om att deltagandet var frivilligt och att de när de ville kunde avbryta intervjun, dock med förbehållet att materialet fram till avbrytandet ingår i undersökningen. *Samtyckeskravet* bör i och med dessa åtgärder vara uppfyllt.

Det kommer inte i det färdiga arbetet vara möjligt att utskilja enskilda informanter, alla citat kommer att vara bokstavskodade och inga namn, skolnamn eller liknande används. I de fall namn eller andra identifieringsbara uppgifter förekommer i citaten plockas ordet bort och detta markeras med två parentestecken. Personliga uttryck, ord eller meningsbyggnader som eventuellt kan avslöja identiteten för en läsare, skrivs om på ett sätt som inte visar detta men som ändå är troget originalet i dess mening. Därmed bör arbetet uppfylla *konfidentialitetskravet*.

Intervjupersonerna informerades om hur de uppgifter som lämnades i intervjuerna användes. Efter arbetets färdigställande förstörs arbetsmaterialet i form av inspelade band och transkriberade intervjuer. Personerna informerades om vilka som kommer att få tillgång till det färdiga arbetet och var det förvaras, samt garanterades att arbetet inte kommer att användas på ett icke vetenskapligt sätt. Med det bör även *nyttjandekravet* vara uppfyllt.

6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar enligt Kvale (1997) om i vilken grad en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka, hur relevant den insamlade informationen är för undersökningens syfte. I denna undersökning har yrkesverksamma lärare intervjuats. Deras berättelser om hur de arbetar och vad de anser vara viktigt i undervisningen är grundmaterialet som sedan analyserats och tolkats. I de händelser oklarheter funnits, har nya kontakter med personen tagits för klargöranden. Jag anser därför att uppsatsens validitet är hög.

Reliabilitet handlar om undersökningens resultat är tillförlitligt. Det beror på om informationen använts på ett sätt som ger trovärdighet. Jag har försökt ställa öppna frågor, att inte vara ledande och att ställa kontrollfrågor för att minska på missförstånd eller feltolkningar av intervjupersonerna. Förhoppningsvis har detta lett till att reliabiliteten i uppsatsen är hög. till från flera olika skolor och kommuner intervjuats. Möjligheten att lärare arbetar i grupp, har en gemensam hållning från skolan eller andra faktorer har kunnat bidra till att visa en enhetlig bild

och inte ge variationer i svaren. Eventuellt har detta luckrats upp genom att skolor från flera kommuner, rektorsområden, kommunala verksamheter och fristående skolor ingått i undersökningen.

Generaliserbarhet utgår från i vilken grad resultatet kan appliceras i ett större sammanhang. Generella slutsatser av hur sex- och samlevnadsundervisningen sker på gymnasiesärskolan kan inte dras eftersom detta arbete är litet. Kanske kan intressanta aspekter på undervisningen ändå visa sig i de all lärarna varit överens eller då de varit oense.

7. Resultat

De teman som framkom i intervjuerna var *undervisning*, *roller*, och *normalitet*. Teman kunde brytas ner i ett varierande antal underrubriker. Tyngdpunkten i resultatet ligger på temat normalitet, vilket redovisas sist. Resultatet av undersökningen sker temavis.

7.1 Tema undervisning

Detta tema rymmer flertalet underrubriker såsom *läroplan och läromål*, *läromedel*, *preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar* samt *ungdomsmottagningar*.

7.1.1 Läroplan och läromål

Läroplanen och läromålen är de ramar som lärarna har för sin undervisning. Dels är målen satta nationellt, dels på den enskilda skolan, med de arbetsplaner lärarna tillsammans med rektor ställer upp. Skolans mål får inte avvika från de nationella målen, och skolorna väljer ofta att detaljplanera mer och utveckla de nationella målen. Gymnasiesärskolan faller under samma läroplan som den vanliga gymnasieskolan, (Lpf 94), och där beskrivs vilka kunskaper en elev förväntas ha efter avslutad skolgång.

En fråga som ställdes till lärarna var vilka mål just deras skola har för sex- och samlevnadsundervisningen och hur lärarna ser på de nationellt uppsatta målen. Så här svarade några av lärarna:

”Den.. läroplanen alltså.. är ju inte riktigt hur ska jag säga.. liksom inte riktigt något direkt att ta på... klart vi jobbar efter läroplanerna men just med sex och så blir det ju inte... inte direkt vägledande för vår undervisning.”(D)

”Läroplan och mål? Det är klart vi jobbar efter dom... men jag vet inte riktigt om dom sitter i bakhuvudet... vi har ju egna mål för vår skola som vi tycker passar våra elever bättre och dom är ju så vaga dom där andra målen... klart vi inte går mot Skolverket.. men jag menar vi måste ju titta på vad våra elever klarar... vad funkar för dom och vad känns realistiskt” (E)

De lärare som kommer från friskolor arbetar inte likadant efter mål och läroplaner. De framhåller att de lyder under samma lagar och förordningar som vanliga skolor, men att de väljer att tolka läroplanerna annorlunda. Samtidigt är de inte helt klara över var skillnaderna i så fall ligger.

”Vi är ju en friskola så våra egna mål kanske inte ser ut som dom andras.. vi måste följa lagen precis som alla andra skolor... men du vet.. vi jobbar lite annorlunda här... klart vi har sexundervisning... men jag tror vi gör det p annat sätt.. jag vet inte riktigt.” (G)

Läroplanen ansåg många vara allmänt hållen och de eftersökte en samlad kunskap som kunde hjälpa lärarna utforma en ändamålsenlig sex- och samlevnadsundervisning. Hur det skulle se ut gavs inga egentliga svar på, men några förslag kom upp.

” Det vore bra om det fanns samlat någonstans. Typ som ett bibliotek för oss att hämta kunskap och erfarenheter ur... riktigt praktiskt utformade ... kanske till och med pärmar eller nåt sånt.. där det stod hur man kan lägga upp undervisningen och vilka böcker eller så man behöver... vilka som funkar med vilka elever... ja du vet deras nivåer på något sätt” (A)

7.1.2 Läromedel

En del av undersökningen rör läromedel, vilka som används och på vilket sätt. Även hur läromedlen är upplagda och hur anpassade de är för elevernas skiftande individuella behov. Nedan följer några svar och synpunkter från lärarna.

” Det vore bra om det kunde finnas någon sorts uppdatering av böcker och så.. Jag menar att det händer så mycket över allt annars, men ibland glöms skolan bort... Det är så viktigt med olika hjälpmedel för allt möjligt, men hur ska de lära sig då? Det kan väl egentligen inte vara svårare att göra såna här böcker än några andra, ett annat tänk bara.”(A)

Friskolorna löser läromedelsfrågan på annat sätt genom att tillverka många av sina läromedel själva. Detta gäller inte bara inom sex- och samlevnad utan generellt i alla ämnen.

”Vi jobbar mycket med att tillverka våra egna böcker och bilder och så... vi har några böcker och vi letar information i vårt bibliotek... eleverna får skriva själva och rita bilder... vi tror de lär sig mer på det viset.. det sitter liksom både i händerna och i huvudet.” (H)

Utformningen av läromedlen är något som många lärare vänder sig mot. Eleverna har problem med att förstå abstrakta bilder och hur de förhåller sig till den egna kroppen. Särskilt bilder på könsorganen var problem menar lärarna. Till största delen gäller det tjejerna, men även killarna som inte alltid är orienterade i det andra könet.

” Hur ska de fatta en penis i genomskäring eller en bild på en kvinnas könsorgan när det inte finns ben, armar eller något för dom att orientera sig efter? Bara en bild på blygdisar och klitoris... De vet väl inte hur de ser ut själva, hur ska de fatta såna bilder?”(B)

7.1.3 Preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar

I sex- och samlevnadsundervisningen ingår att tala om preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar. En av frågeställningarna berör specifikt detta tema. Lärarna berättar hur de arbetar med frågor om preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar, och hur de uppfattar elevernas kunskapsnivå om detta.

” De vet nog alla vad kondomer och p-piller är, kanske inte pessas, men jag vet faktiskt inte om de har erfarenhet av sådant. Vi har ju haft kondomer och sånt i klassrummet, vi tog av läromedelspengarna och köpte ett rejält lager.. . och de har fått prova på gurkor, men eleverna tyckte det kändes lite löjligt faktiskt. Det tyckte vi också så vi gör nog inte så nästa gång.”(F)

Vilka skyddsområden olika preventivmedel har är viktigt att kunna menar lärarna. Några talar om hur sexuellt överförbara sjukdomar kan ge men för livet, och att de därför gärna berättar mycket om kondomer för elevernas hälsas skull. Hur eleverna som är sexuellt aktiva förhindrar ofrivilliga graviditeter kommer med jämna mellanrum upp i klassen. Lärarna menar att det är ett ämne som i lika hög grad berör tjejer och killar, de menar att killarna ofta glöms bort i sådana diskussioner.

”Jag vet vad dom gör i bilen, så det är bara att tjata på om det här med kondomer och så.”(E)

”De vet ganska mycket om könssjukdomar, de ser ju sånt om HIV och aids, och några kan nog fler sjukdomar... Jag tror däremot inte att alla vet att bara kondom skyddar mot allt, att p-piller inte skyddar mot annat än graviditet.”(H)

”En del av ungarna i klassen tror det räcker med att ta ett piller så blir man inte med barn, de fattar alltså inte att det måste tas varje dag.. och de tror att pillret skyddar lika bra som en kodis mot HIV”(F)

7.1.4 Ungdomsmottagningar

En del i undersökningens frågeställningar rör skolornas eventuella samarbete med ungdomsmottagningar och hur det samarbetet i så fall ser ut. Lärarna ger sin syn på detta med positiva förtecken.

”De hör vad vi säger i klassrummet men som mycket annat så är det in genom ena örat och ut genom andra... då är det bra att ha syrrorna och de andra från ungdomsmottagningen som berättar en gång till... det blir liksom mer tyngd i det hela... Det vi säger är liksom inte bara nys utan faktiskt viktigt... De är vår uppbackning ibland.. lite som facit för eleverna i klassen.” (A)

” Vi samarbetar gärna med ungdomsmottagningen här... eleverna åker dit på studiebesök och deras personal kommer hit... jag tror det är någon barnmorska som brukar komma... eleverna brukar tycka det är lite spännande att få åka dit... och så pratar dom så bra om det där med piller och om någon blir med barn ...gud förbjude höll jag på att säga.” (F)

7.1.5 Sammanfattning tema Undervisning

Enligt undersökningen uppfattar lärarna de nationella målen som illa anpassade till elevernas förutsättningar och utvecklings- och kunskapsnivåer. Det framgår även att lärarna i stort är missnöjda med den gängse skollitteraturen i sex- och samlevnads kunskap, och att det finns en förfrågan om en form av kunskapsbank exempelvis med praktiska övningar, samtalsmallar och förslag till arbetsmaterial finns.

I fråga om preventivmedelsinformation visar undersökningen att eleverna i relativt hög grad har teoretiska kunskaper om de vanligaste förekommande preventivmedlen och sexuellt överförbara sjukdomarna, även om en viss kunskapsförvirring råder bland eleverna om vilka preventivmedel som skyddar mot sjukdomar och vilka som enbart skyddar mot oönskade graviditeter.

Skolorna och ungdomsmottagningarna har ett mycket gott samarbete enligt undersökningen. Lärarna känner ett stöd från personalen på mottagningarna, att personalen är kunniga och kan förstärka vad lärarna undervisat om vilket ger en legitimitet åt lärarens kunskaper.

7.1.6 Tolkning tema Undervisning

Gymnasiesärskolan lyder under samma läroplan och läromål som den vanliga gymnasieskolan. De värdegrunder som är uppsatta i de nationella läroplanerna ska gälla alla elever oavsett skolform (Lpf94). Undersökningen visar att läroplanen för sex- och samlevnad upplevs av lärarna som allmänt hållen och utan riktig substans. Däremot upplevs läromålen för vad eleverna ska kunna efter avslutad skolgång som högt satta för gymnasiesärelever.

För att få samma möjligheter och förutsättningar som jämnåriga, har gymnasiesärskoleeleverna rätt till anpassad och rätt avvägd kurslitteratur. Litteraturen måste utgå från deras nivå, och gärna kunna anpassas efter flera nivåer, då klasserna består av olika elevers skiftande behov, utvecklingsnivå och mognad (Nirje 2003). Nirje skriver bland annat att

”Sexualupplysning skall ges på ett för den enskilde begripligt sätt och omfatta kunskaper om god samlevnad och ömsesidig hänsyn, om hygien och de olika preventivmedel som står till förfogande och om havandeskap... Därtill behövs information om risken för smitta, om riskerna att bli utnyttjad, om övervåld, om självförsvar och att man ska vända sig till närstående och eventuellt polis vid övergrepp. Det är ett omfattande ämne att tillägna sig!”
(Nirje 2003 s. 115)

Undersökningen visar det att det arbetsmaterial som används i sex- och samlevnadsundervisningen inte är tillräckligt anpassad efter elevernas skiftande utvecklingsnivåer. Tidigare forskning (Löfgren- Mårtensson 1997, Nylander- Widz 1998) pekar på vikten av att sex- och samlevnadsundervisningen görs på ett tydligt och adekvat sätt för att ge

eleverna redskap att hantera relationer med sexuella inslag. Arbetsmaterial som inte anpassats tillräckligt vilket missgynnar eleverna. Lärarna söker själva litteratur och andra läromedel för att kunna utföra sina arbetsuppgifter på ett för lärarna och eleverna tillfredsställande sätt. Det befintliga arbetsmaterialet upplevs som abstrakt och svårförståligt för eleverna. Detta hindrar dem att tillägna sig viktig kunskap, och hindrar därmed eleverna från att få samma möjligheter och förutsättningar som de normalbegåvade jämnåriga. Normaliseringsprincipen innebär att eleverna ska få samma förutsättningar för inlärande som andra gymnasieelever. I och med att undervisningsmaterialet inte är adekvat, missgynnas gymnasiesärelverna vilket står i strid med både Skolverkets värdegrunder, läroplanens intentioner och normaliseringsprinciperna (Skolverket 05-04-11, Nirje 2003).

Vissa klasser tillverkar sina egna arbetsmaterial, vilket lärarna ansåg hjälpte inlärningsprocessen hos eleverna, men det torde inte vara en modell som är vanlig inom skolan. Information om preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar går hand i hand i undervisningen visar resultaten från undersökningen. Eleverna får den, i enlighet med sjätte principens intentioner, preventivmedelsinformation som är anpassad efter de enskilda individernas förmåga och behov. Eleverna får då möjlighet att själva välja vilken metod som är bäst anpassad efter deras behov. Nirje säger bland annat att

” Förr kunde sterilisering vara ett förödmjukande tvång, idag är det något som kan undvaras genom användandet av lämpligt preventivmedel.”
(Nirje 2003 s. 115)

I sammanhanget visar både Nirje (2003) och tidigare forskning (Nordeman, 1999; Löfgren-Mårtensson 1997) på hur viktigt det är för ungdomar med utvecklingsstörning att de får anpassad information om sexuellt överförbara sjukdomar, och resultaten i undersökningen pekar på att eleverna i mycket stor utsträckning får sådan information. Besöken på ungdomsmottagningarna, och i klassrummen av mottagningspersonalen samt lättläst och förenklad text finns tillgänglig för ungdomarna. Resultaten visar även att personalen på ungdomsmottagningarna har kunskap om ungdomarnas utvecklings- och mognadsnivåer för att kunna möta dem på ett riktigt och förtroendeskapande sätt helt enlighet med Nirjes (2003). Både elever och personal får möjlighet att knyta personliga kontakter vid dessa besökstillfällen, vilket skapar förtroende och underlättar vid senare ungdomsmottagningskontakter. Lärarna upplevde ett stöd och en förstärkning av det undervisade från mottagningspersonalen och elevernas behov kan genom samarbetet bäst tillgodoses. Dessa åtgärder bör kunna tillförsäkra ungdomar med utvecklingsstörning att deras *” val, önskingar och behov respekteras”* enligt femte principdelen (Nirje 2003).

7.2 Tema roller

Tema roller innehåller tre underrubriker, *könsroller*, *samhällets roller* och *roller i relationer*.

7.2.1 Könsroller

En del av syftet med arbetet är att se hur lärare arbetar med elevernas könsidentiteter och –roller, samt hur det påverkar sex- och samlevnadsundervisningen. Några röster från lärarna säger bland annat:

”Det är konstigt faktiskt, en tjej som har haft många killar är ju inte vatten värd i valiga fall, men här hos oss är hon nästan idoliserad av de andra... ibland muttras det lite bland killarna när de är tuffa och så, men ändå... Killarna har ju kanske inte ens debuterat än, så lite avundsjuka finns det nog. Så är det bland vissa tjejer också,, inte alla vill förstås och många av invandrartjejerna är hårt hållna hemifrån. Vissa av våra elever vet inte riktigt vad de är avundsjuka på, dom kommer kanske inte så långt någon gång i sina liv”(E)

En aspekt på könsroller är de faktum att många elever kommer från andra kulturer och därför har andra bilder för kvinnligt och manligt än den svenska. Detta kan i klassrummet skapa situationer som är svåra för både elev och lärare.

” Många av våra elever kommer ju från invandrarhem, ibland är flickorna redan gifta eller har en fästman som de inte får ha en intim relation med.... Så ska vi sitta här och berätta hur de ska göra och kolla på könsorgan i böcker... Tjejerna och killarna har en helt annan bild hemifrån, jag tror inte de berättar... nej, de berättar nog aldrig vad vi pratar om i skolan... då skulle de nog få sluta här.”(D)

Hur könsroller konstrueras och uppfattas är en del av sex- och samlevnadsundervisningen.

Elevernas uppfattning om kvinnligt och manligt bygger ofta på konstruerade bilder, och de har inte fått samma möjligheter som jämnåriga ungdomar att träna på rollerna. Utvecklings- och mognadsnivån hos eleven kan också försvåra för eleverna att kunna bygga upp sina könsidentiteter.

” Hon ser sig i spegeln och blir ledsen.. hon är ju inte så mycket utvecklingsstörd om du förstår vad jag menar.. har egentligen inte så mycket extra och hon förstår så mycket... Det gör verkligen ont i hjärtat ibland när hon är ledsen... och så är hon ju så söt och rolig, en riktigt go och trevlig tjej med mycket eget hjärta... Ibland sminkar hon sig, men har tydligen ingen hjälp för det ser verkligen inte klokt ut och dom andra i klassen skrattar. Vi har faktiskt tänkt ha någon sorts makeupkurs eller så någon gång, kanske under en temavecka, vet inte riktigt vad killarna skulle få göra som skulle vara lika roligt för dom” (C)

7.2.2 Samhällets roller

Hur samhällets roller och förväntningar påverkar eleverna berättar lärarna också om. Media intar en viktig position som eleverna hämtar mycket information om roller från.

”De kommer hemifrån och har sett på ”Robinson” eller ”Big Brother” och hur de som är med betar sig. Man måste alltså ligga med någon annan om man bor i samma hus!! Fatta hur illa det rimmar med vad vi försöker få fram.. jag menar, hur ska de tro på oss att man inte behöver göra sån't på en gång när de sedan ser vad som händer på TV... eller tjejerna som kommer med dom där tidningarna ”Chica” och så, de läser på rasterna hur man ska vara för att killarna ska tycka om dom... Varför finns sån't över huvud taget?”(B)

Flera intervjupersoner uttrycker liknande åsikter som ovan citerade person. Eleverna tar mycket intryck från främst Tv-program och försöker efterlikna rollfigurer och karaktärer.

Samhällets syn på personer med utvecklingsstörning är en dimension i samhällets roller. Vilket värde eleverna tillmätts, var i samhällshierarkin de finns och hur de passar in i de normala förhållanden och strukturer som råder blir också en del i sex- och samlevnadsundervisningen.

”Jag har mött föräldrar som inte vill se att deras barn är lita annorlunda och bortförklarar det eller helt ignorerar att de går i särskola... kanske har det med deras kultur att göra även om det inte bara gäller invandrarfamiljer... jag menar svenskar är ju inte alltid så himla öppna och så.. så där som vi gärna vill göra sken av. Men det är klart.. invandrareleverna har det inte så lätt där... att försöka förstå den egna kulturen OCH den svenska.. det är sån himla skillnad också... mellan kulturerna menar jag.. det som funkar med syrianerna funkar inte med somalierna till exempel.”(C)

7.2.3 Roller i relationer

Sista underrubriker i temat roller rör relationsroller, hur elever och lärare arbetar runt sådana frågor i sex- och samlevnadsundervisningen. Relationer i stort diskuteras i klassrummen, vad som är acceptabelt och vad som inte är det.

”De är ju så vana vis att inte vara ensamma.. även om det blir mer ovanligt med just våra elever så är dom ju ändå så inne i det här auktoritetstänkandet... att de inte FÅR bestämma vem som ser dom nakna eller tar på dom. Vissa som varit på kortis tror ju att man inte kan låsa toadörren... Hemma har de ju inte heller haft samma privatliv som kanske sina syskon de är alltid påpassade och så... Det finns inte på deras karta att de faktiskt kan säga nej.”(D)

Relationsrollernas och könsrollernas sammanfallelse illustreras av citatet nedan. Elevernas egenvärde arbetar lärarna konstant med, och det arbetet sträcker sig utanför sex- och samlevnadsundervisningen.

”Ibland är det ju så att tjejerna tror att det killarna vill... det vill dom också... dom tar liksom över killarnas önskingar och blir någon sorts eko på killarna... det är lika viktigt för killarna som för tjejerna att dom får höra att alla bestämmer lika mycket i ett förhållande... bara för att en vill göra något betyder det inte automatiskt att... att den andra också vill... det gäller många saker inte bara sex” (C)

Vad som bygger en relation och hur den kan utvecklas uppfattas av lärarna som kunskap eleverna inte förvärvat av sig själva på vägen, det måste läras in. Lärarna för olika former av relationer

kan klagöras, och diskussioner om hur eleverna ska vara o varandra tar stor plats i undervisningen.

” Det går ju så snabbt det här med förhållanden bland eleverna... ena dan är dom tillsammans nästa är det slut... ibland förstår dom inte riktigt att man inte behöver göra slut bara för att man blivit osams... dom har inte nåt att gå efter och inga bilder av hur det är i ett förhållande.. förutom mamma och pappa då så klart... men om dom är skilda då... kanske tror eleverna att man faktiskt inte kan bråka utan att det blir slut då... samma sak med att inte bråka är allt bara bra då? Är båda glada och kära bara för att man inte bråkar.” (G)

7.2.4 Sammanfattning tema Roller

Undersökningen visar att eleverna är medvetna om de av samhället konstruerade könsrollerna, samt om så kallat kvinnliga och manliga egenskaper. En viktig del gäller de kulturella skillnader som finns i rollkonstruerandet. Dessa olika roller är i vissa fall avhängiga religiösa skäl och särskilt tjejerna blir berörda av detta, då vissa kulturer endast tillåter kvinnans sexualitet inom äktenskapet, och diskuteras inte öppet.

Liknande förhållanden rör samhällets roller och relationsroller samt samhällets förväntningar på eleverna enligt undersökningen. Det framkommer att elevernas förebilder i stor utsträckning utgörs av mediakonstruerade personer och förhållandena kring dessa. Eleverna har få kunskaper om vad som bygger en relation, och hur olika relationer kan se ut. Man talar i undervisningen kontinuerligt om hur relationer ser ut, vilka faktorer som ingår i relationer och repeterar värdegrunder med eleverna. Självförtroende, att förstå sitt egen värde och att bestämma helt över sin egen kropp anser lärarna var oerhört viktigt för eleverna att få arbeta med. Speciellt gäller det tjejerna men även killarna måste få lära sig gränser och integritet. Undersökningen visar att lärarna anser det svårt att få eleverna att ha realistiska mål för den egna personen, mål som utgår från de egna förutsättningarna.

7.2.5 Tolkning Roller

Goffman (1974) menar att alla personer spelar olika roller beroende på situationer och vilka positioner eller platser i olika hierarkier de själva har. Hur rollerna fördelas bestäms av samhällets ramar för social interaktion. Särskoleeleverna har ofta minst dubbla roller att leva upp till enligt undersökningen. Dels är de egna personer med de förutsättningar det innebär, dels försöker de leva upp till samhällets bild av hur tjejer och killar är. Slutligen försöker de anpassa sig till omgivningen i skolan och på fritiden med allt vad det innebär. Flera klasser i undersökningen var integrerade i andra gymnasieskolor och eleverna har där att jämföra sig med de andra eleverna på skolan. Skillnader blir mycket tydliga, både för dem själva och för

omgivningen. Tidigare forskning visar att elever från högstadiet och uppåt som integreras har svårt att finna sin tillhörighet i grupperna, och känner sig differentierade och utanför gemenskapen (Förhammar 1995; Rosenqvist 2000; Tideman 2000; Wallin 1995).

Grupptillhörigheten är viktig för människan enligt Goffman (1974), och de symboler som utmärker gruppen essentiella. Eleverna på gymnasiesärskolan tillhör den elevgruppen men strävar efter att tillhöra de normalbegåvades grupp. De försöker anamma roller och symboler som ska få dem att verka mer normala, och därmed vinna tillträde till den normala gruppen. Goffmans (1974) teorier säger att bemästrandet av sociala roller och förmågan att läsa signaler styr hur väl en person lyckas interagera i sociala sammanhang. Signalerna skiftar mellan grupper, kulturer och samhällen, och vid byten av miljöer måste nya signaler läras in för att kunna fungera i grupperna. Eleverna bemästrar inte rollerna de spelar och de har inte haft samma möjligheter att lära in de signaler och tolkningar av situationer som de jämnåriga normalbegåvade ungdomarna. Personer med utvecklingsstörning har ofta svårt att förstå de outtalade regler och ramar som styr umgänget och sociala kontakter i samhället, vilket komplicerar deras sociala interaktion (Nirje 2003). De måste lära sig det outtalade uttalat, och det är ibland svårt att förstå nyanser, bildspråk och symboler, vilket samlevnadsdelen i undervisningen enligt undersökningen lägger stor vikt vid. Det innebär, som resultatet visar, att gymnasiesäreleverna står utanför de vanliga grupperna och att de har svårt att bilda egna fullvärdiga grupperingar, då deras perceptiva förmågor till viss del är ostimulerade. Detta resultat stämmer väl överens med tidigare forskning som tar upp aspekterna av utanförskap och särbehandling (Löfgren- Mårtensson 2003; Risberg 2004). Lärarna såg som en av sina viktigaste uppgifter enligt undersökningen att hjälpa eleverna sortera rollerna och ge dem ramar som är hanterbara.

Gymnasiesäreleverna har inte i samma grad, om alls, fått möjligheterna att följa ett normalt livslopp, och har därför andra förutsättningar att ta hänsyn till jämfört med jämnåriga ungdomar i de sociala processerna. Resultatet visar att situationen ytterligare kompliceras av att vissa ungdomar tillhör andra kulturer. Förebilderna kan vara många, hemifrån, från skolan och från olika medier och svåra för eleverna att jämk ihop.

Goffman (1974) menar att rollerna som man och kvinna är fundamentala för människan. Det är som man eller kvinna människan främst identifierar sig, och bekräftelsen på könsidentiteten och könsrollen är viktig för barnets fortsatta utveckling. Ungdomar med utvecklingsstörning blir ofta främst identifierade som utvecklingsstörda och sedan med kön. Resultatet av undersökningen visar att eleverna har problem med att hantera kvinno- och mansrollen. De har kunskaper om det som allmänt betraktas som kvinnliga och manliga egenskaper, men förstår inte nyanserna. De söker egna könsroller, en process som även för normalbegåvade ungdomar kan

vara problematisk. Gymnasiesärelverna ger uttryck för en frustration i rollsökandet, och även en sorg av att veta att de inte kan hantera det så som de önskar. Aggressioner eller depressioner är inte ovanligt, och mycket tid i klassrummet går åt till bearbetningar av den egna personens förutsättningar och att försöka skapa realistiska mål för den egna rollen och identiteten som kvinna eller man.

7.3 Tema Normalitet

Normalitet är det största temat i undersökningen. Sex- och samlevnadskunskapen berör många frågor som handlar om vad som är normalt, och många områden runt omkring berörs också. Temat kan brytas ner i tre underrubriker: *vad är normalt, hur ser en normal relation ut och rätten till ett normalt liv.*

7.3.1 Vad är normalt?

Vilka handlingar som kan anses vara normala och vilka som inte är det blir föremål för många diskussioner i klassrummen. Beteenden, preferenser och åsikter berörs av vad som är normalt och hur människor förhåller sig till det normala eller onormala. Lärarna berättar om hur de hanterar normalitetsfrågan i sex- och samlevnadskunskapen.

”Det är ju viktigt att de lär sig att de duger.. jag menar ..det är ju inte så lätt för dem alltid.. de har ju ett värde som inte samhället ska bestämma, de är ju människor de också precis som alla andra... normalt förresten vad är det egentligen? Bor jag någonstans i Afrika till exempel, inte är det här normalt då?”(B)

Hur en sexuell relation normalt framskrider är en fråga som ofta diskuteras i klassrummet. Lärarna visar på möjligheterna och hur eleverna kan hantera en spirande relation efter egna beslut och utan att de känner sig utsatta eller tvingade till något de inte är beredda inför.

”Man kan vara naken många gånger tillsammans innan man går hela vägen så att säga. Allt måste inte sluta i samlag.... kel och sån´t är ju minst lika viktigt. De möter ju bara samlag som sexaktivitet när de ser på TV och så... ingenstans finns plats för lite hederlig gammaldags grovhängel längre..” (E)

De elever som inte mognat in i att ha sexuella relationer med en partner behöver också stöd och hjälp i hur de uttrycker och tillfredsställer sexuella behov. Normalitet för dem innefattar ofta inte en partner, men bilden av sexuella uttrycksvägar innebär ofta en tvåsamhet.

”Det finns liksom inte på kartan, det här med tjejer. Det är en sorg och en längtan, men inte tror jag att han någonsin kommer så långt...jag menar det är klart att vetskapen finns men inte alltid greppbar. .förstår du? Han

kanske vill men vet inte hur och kommer nog aldrig att veta hur... det är som att man saknar något fast man inte vet vad det är.. Sorgligt är det.” (C)

Det rent praktiska, hur samlag går till, hur man klarar av preventivmedel och liknande frågor har särskoleeleverna inte fått lika mycket information under uppväxten som jämnåriga elever. De normalbegåvade eleverna har genom kamrater, föräldrar, media och liknande kunnat informera sig och samla kunskaper, och dessa möjligheter har många särskoleelever inte haft. Dels på grund av mognads- och utvecklingsnivå, och dels på att de lever mer skyddat i största allmänhet.

”När vi pratar om sex här i klassen frågar ibland någon om hur man gör... dom söker en mall för att kunna göra rätt och vara som alla andra... dom tror att det finns någon form av facit för hur sex är och att om dom kan få det där facit så blir dom som alla andra...det gäller ju inte bara sex förstås utan nästan allt.. det är som om det skulle gå omkring en massa likadana människor och så dom sen.” (F)

7.3.2 Hur ser en normal relation ut

Nästa underrubrik behandlar hur normala relationer beskrivs och förklaras av lärarna och hur dessa relationer kan förstås av eleverna.

”Vi ser ju att när de kommer... alltså när de kommer till oss, så är det oroligt ett tag..... man liksom kollar av läget och försöker hitta sin plats tjejerna är inte intresserade längre av sina gamla killkompisar.” (A)

”Tjejerna är ju så söta och framåt, det syns ju inte på dem i vilken klass de går... det är ganska lätt för dem att få en kille ur någon annan klass här på skolan... kanske håller det inte så länge men då brukar just de här tjejerna inte ha problem att hitta någon ny. Vi brukar tala om varför man är ihop och så... men jag vet inte hur mycket de bryr sig just då.. det är spännande och vuxet med en kille som har bil... jag vet vad dom gör i bilen, så det är bara att tjata på om det här med kondomer och så.”(E)

Bilden av hur en relation ser ut och vad den innebär för parterna är inte allmänt vedertagna hos särgymnasieeleverna.

”Hon tror varje gång att de ska förlova sig och gifta sig till helgen... de har då kanske.... kanske hållit varandra i handen i bussen eller pussats bakom klassrumsdörren. Varje gång blir hon lika förvånad över att han inte vill... Det här händer flera gånger i månaden och med olika killar.” (H)

Relationer som avviker från det normala blir för eleverna svåra att acceptera då deras strävan är att falla inom det normalas ramar. Olika former av sexuella läggningar och preferenser diskuteras och hur bemötandet mot personer med avvikande sexuell läggning ska vara enligt de värdegrunder skolan arbetar med.

”Det finns så många bögfördomar bland killarna..... tjejerna är inte lika.... Lika...de är mer öppna för såna förhållanden. Det fanns en tjej för några år sedan.... Kanske hon inte riktigt själv visste men vi pratade ofta om att hon nog gillade tjejer mer..... fast hon var med killar så ville hon mest kela med tjejerna i klassen... vet inte hur det gick för henne efter hon slutade hos oss..... Hon fick mycket skit i klassen även om vi pratade om tolerans och så.”(F)

7.3.3 Rätten till ett normalt liv

Sista underrubriken rör elevernas rätt till ett normalt liv och vad det kan innebära i fråga om samlevnad och sexuella relationer. Rubriken rymmer även tankar om hur eleverna kan få möjligheten att leva ett normalt liv och vilka i så fall som avgör vad som krävs.

”Ganska många kommer ju att bo själva.. kanske med boendestöd... De flesta kommer nog att få ett arbete men kanske inte ute på den vanliga arbetsmarkanden. En tjej är redan gift och några till kommer att göra det efter att de gått klart gymnasiet. Man kan tycka vad man vill om det, men det är väl ändå ganska normalt, eller hur?”(D)

Elevernas möjligheter till att leva ett normalt liv innefattar även deras fritidssysselsättningar. Lärarna menar att de inte har samma utbud som jämnåriga normalbegåvade ungdomar och att deras möjligheter till meningsfull fritid beskärs allt efter att de blir äldre.

”Tjejerna hänger nere i centrum med sina killar, vilka de nu är för den stunden... ibland är de på ungdomsgården men inte så ofta.. Killarna är inte lika framåt, tar inte lika många initiativ, dom tittar på TV, spelar playstation eller så.”(B)

Slutligen talar lärarna om hur de uppfattar elevernas framtid och med den möjligheterna att få leva ett normalt liv. Elevernas beroende av omgivningen och vilka personer som fattar beslut med och åt dem är helt bestämmande för hur deras liv kommer att gestalta sig.

” Alla här är ju inskrivna om man så säger... det finns personer runt dom som kan bestämma vilka chanser dom ska få... det är en oerhörd makt det där.. att bestämma över en människa... och dom är ju så unga fortfarande.. utvecklas länge till.. tänk om det blir fel, att dom hamnar på fel plats för dom så att säga.” (F)

”En del av våra elever kommer fortsätta inom våra verksamheter... kanske får ett jobb i verkstäderna eller så... några kanske kommer att bo hos oss i gruppboenden... det brukar bli så att om dom kommer så stannar dom kvar... men med dom dåliga finanser som kommunerna har vill dom (kommunerna, min anmärkning) nog ha kvar ungdomarna i den egna verksamheten och inte betala någon annan.. hur mycket får en människa kosta egentligen för att kunna få ett bra liv.. normalt eller inte.” (H)

7.3.4 Sammanfattning tema Normalitet

Lärarna anser det viktigt att eleverna inte mäter sig mot en mall eller schablonbild av hur tjejer och killar ska vara eller se ut. De arbetar mycket med att stärka elevernas självkänslor, självbestämmande och med att de ska förstå att de har ett värde i sig själva.

Hur en normal relation kan se ut är en stor del i sex- och samlevnadsundervisningen visar resultaten. Förebilderna för eleverna är inte många, och särskilt tjejerna har svårt att hävda sig i

en relation, de anammar ofta partners åsikter och önsknings för att få en samhörighet.

Resultatet visar att elevernas inställning till olika former av sexuella läggningar är negativ och att de har svårt att acceptera avvikande sexuell preferens.

Resultatet pekar på att eleverna troligtvis kommer att leva relativt vanliga liv med arbete, egen bostad och kanske parrelationer, men att tveksamheten ligger i vilka förutsättningar eleverna får när de exempelvis söker bostad eller arbete. Det troliga är att de får anpassade arbeten och att deras bostad blir i en gruppboende eller inom någon annan samlad bostadsform. Så är inte det normala förhållandet i samhället och eleverna kommer därför enligt lärarna inte att tillhöra det sociala samhället och sociala sammanhang fullt ut. Resultaten visar även att elevernas fritidsaktiviteter är betydligt fattigare innehållsmässigt än de normalbegåvade elevernas.

7.3.5 Tolkning tema Normalitet

Resultatet i undersökningen pekar på att elevernas i gymnasiesärskolan villkor i stort inte är desamma eller liknande som för de normalbegåvade ungdomarna. De får inte samma förutsättningar som de jämnåriga normalutvecklade ungdomarna i och med att de ofta varit differentierade i skola och ibland även i boende med exempelvis korttidsvistelser.

Nirje (2003) menar att

”...personer med utvecklingsstörning bör få uppleva vardagsvillkor och levnadsmönster som ligger så nära samhällets gängse som möjligt eller som är desamma som dessa” (s. 91).

Enligt resultat förhåller sig verkligheten inte efter Nirjes tankar. Ett uttryck för att det förhåller sig så kan vara att ungdomarna med utvecklingsstörning ofta har en låg självkänsla och har dålig uppfattning om sitt egenvärde. De har inte i samma grad fått utveckla den egna personen och har varit beroende och skyddade i högre grad än jämnåriga ungdomar. De har också inte fått lära sig gränserna för den egna kroppen, integriteten har inte respekterats av omgivningen i samma utsträckning för dem som för normalbegåvade. Dessa omständigheter kan även påverka ungdomarnas sexuella utveckling i och med att de inte får samma gränssättningar för den egna personen som normalbegåvade ungdomar har. Nirje (2003) nämner i två av sina punkter att personer med utvecklingsstörning ska ha samma möjligheter som andra till en normal utveckling av livscykel och att få leva i en tvåkönad värld. Där ingår att få möjligheterna att göra egna erfarenheter av relationer som kan innehålla sexuella inslag. Gymnasiesäreleverna har korta förhållanden och är osäkra på hur relationer hanteras och utvecklas, vad som krävs av dem och vad de i sin tur kan kräva av en partner i en relation. Det visar sig i att speciellt tjejerna övertar åsikter och är beroende och osjälvständiga i sina relationer och sexuella förhållanden. De vill göra rätt, passa in i mallen och förminska eller utplåna sina egna tankar, åsikter och känslor för

att passa partners. Det relativt stora beroendet av omgivningen hindrar eleverna att bli självständiga och bidrar till osäkerheten i relationer.

Samma förhållande gäller om lärarna tar upp olika uttrycksformer av sexualitet.

Undersökningen visade att lärarna var samstämmiga i att försöka förmedla en bild av att normala relationer oftast inte startar med sexuella kontakter, och att alla sexuella kontakter inte måste innebära samlag. I undervisningen framhölls att exempelvis beröringar kunde vara fullgoda handlingar mellan sexuellt aktiva partners och att det kan vara lika normalt som en fullt utvecklad sexuell relation. För att känslomässigt kunna mogna in i sexuella relationer, måste det finnas en grundtrygghet i den egna personen, förebilder för relationsmönster och tillfällen för barnen/ungdomarna att pröva sig fram (Nirje 2003). Eleverna som undersökningen rör, saknar i hög grad realistiska förebilder vilket försvårar deras möjligheter att kunna hantera relationer av sexuell karaktär.

De elever som undersökningen handlar om, har i stort sett liknande mönster vad gäller boende som de jämnåriga normalbegåvade ungdomarna, dvs. de bor till största delen tillsammans med föräldrar och syskon. De tillhör den kategori utvecklingsstörda som troligtvis kommer att ha egen lägenhet och arbete, antingen på öppna arbetsmarkanden eller anpassade arbeten. De följer alltså samhällets normala mönster för hur ungdomsåren går in i vuxen ålder. Dock möter de svårigheter de jämnåriga normalbegåvade ungdomarna inte gör. Gymnasiesärelavernas möjligheter att skaffa till exempel egna lägenheter eller arbeten är beroende av hjälpen från sociala myndigheter eller anhöriga. Där görs bedömningar av elevens färdigheter, mognad och potentiella möjligheter att klara av boendet eller arbetet. De blir alltså ytterligare en gång beroende av andra människor och har små om ens några chanser att själva styra sina liv. Nirje (2003) uttrycker det så här:

"..att lämna ungdomstiden bakom sig och bli vuxen innebär för den utvecklingsstörde ofta en längre, svårare och mer osäker process än för andra.(..)De blir inte alltid accepterade, behandlade och respekterade som vuxna. Här får de attityder som andra visar dem utomordentlig betydelse, vare sig det är föräldrar, släktingar, omsorgspersonal- eller allmänheten." (Nirje, 2003 s. 108)

Skillnaden i det normala mönstret för ungdomsåren är störst i hur fritiden gestaltar sig för de båda ungdomskategorierna. Gymnasiesärelaverna har inte lika mycket organiserade aktiviteter och deras möjligheter till en tillfredsställande fritid är begränsade. Många av ungdomarna med utvecklingsstörning tillbringar fritiden i hemmet och har bara sporadiska kontakter med kamrater. Löfgren- Mårtenssons (2003) forskning visar att utbudet samhället tillhandahåller inte innefattar dessa ungdomar och de är hänvisade till speciella arrangemang och aktiviteter. Eleverna har färre sociala kontakter och ofta mer passiva fritidsaktiviteter. Aktiviteterna är ofta anpassade efter en grupp på exempelvis korttidsboendet, och inte efter varje individs behov,

intressen och vilja (Löfgren- Mårtensson 2003). Spontana aktiviteter, till exempel biobesök med kamrater, är sällsynta. Detta minskar elevernas möjligheter att knyta kontakter och inleda relationer utanför skolans värld. Nirje (2003) menar att personer med utvecklingsstörning ofta har relativt liknande mönster vad gäller boenden och arbeten som andra i samhället, vilket stämmer överens med resultaten i undersökningen. Även hur elevernas fritid gestaltas stämmer med tidigare forskning (Nirje 2003; Löfgren- Mårtensson 2003).

Det betraktas som normalt i en persons uppväxt och ungdom att få göra relationserfarenheter, som allt efter personen blir äldre och mognar, utvecklas till att inbegripa sexuella relationer. Rör det sig däremot om ungdomar med utvecklingsstörning, är det kanske inte lika normalt att få göra dessa erfarenheter utan betydande svårigheter och problem från omgivningen. En del av ungdomarna kommer att leva tillsammans med en partner, och förväntningar, drömmar och realiteter är viktiga diskussionsunderlag. Här är också viktigt att tala om andra sexuella relationer än heterosexuella parbildningar. Det är inte vanligt, men det finns homo- eller bisexuella elever, och deras relationer blir lika normala som de heterosexuella. Känslorna är desamma och uttrycken för dem lika som i en heterosexuell relation. Nirje (2003) framhåller att personer med utvecklingsstörning ska ha liknande eller samma möjligheter att uttrycka sin sexualitet oavsett om den är heterosexuell eller ej. Kunskaper om sexuella uttryckssätt ska finnas i personens omgivning så att individens utveckling och identitet inte hindras eller kränks. Tidigare forskning (Nordeman 1999) visar att personer med utvecklingsstörning kan uttrycka sexuella behov och önskningar på ett sätt omgivningen inte förstår, vilket kan leda till missförstånd, kränkningar och mindervärdeskänslor hos personerna, vilket också resultatet från undersökningen visar. Eleverna i gymnasiesärskolan visar enligt resultatet mycket fördomar och negativa attityder mot andra former av sexuella läggningar än den heterosexuella. De känner redan ett utanförskap och mäktar inte med ytterligare en dimension av att inte höra ihop med andra. Deras norm för hur en sexuell relation ser ut är den heterosexuella, och om de har eller får en partner, ska det vara av motsatt kön. Eleverna känner sig långt ner på den hierarkiska stegen, och att konstruera grupper som har en lägre rang ger en känsla av tillhörighet med de andra, normala.

Nirje (2003) redovisar, som tidigare nämnts, sju punkter i en normaliseringsprincip, som ska vara en grund för personers, med utvecklingsstörning, rätt till ett normalt liv. Frågan om vad som är normalt rör dock betydligt fler områden än sexualitet för personer med utvecklingsstörning. För att få en helhet i sin livscykel måste alla delar finnas och fungera ihop, annars minskar chanserna till att få ett normalt liv, och med det höra till i samhället.

8. Diskussion

Jag inleder diskussionen med tankar om resultaten i undersökningen och avslutar med förslag till vidare forskning.

Undersökningens resultat visar att sexualundervisningen på gymnasiesärskolan varierar mellan skolor och lärare. Elevsammansättningen styr undervisningen och klasser med elever på en lägre utvecklings- och mognadsnivå koncentrerar sig mer på kommunikationsträning och andra färdighetsträningar eleverna behöver. För dessa elever är det viktigare att deras omgivning har kunskaper i hur eleverna uttrycker sexuella behov och känslor, än att eleverna själva ska undervisas i ämnet. Lärare från sådana klasser avstod från att medverka i undersökningen, vilket inte var oväntat. Det rimmar väl med tanken på att anpassat lärande efter individernas egna behov ska finnas. De lärare som deltog i undersökningen hade klasser där vissa elever gränsar till normalutvecklade och andra har en lägre mognads- och utvecklingsnivå. Detta skapar ibland problem i undervisningen och så även i sex- och samlevnadsundervisningen. Ambitionerna från lärarhåll är dock högt satta, elevernas behov styr hur arbetet läggs upp. Lärarna har varit noga med att betona att elevernas egen mognad och intresse ska vägledande och att de inte behöver lyssna till eller lära sig saker i sex- och samlevnad de inte känner sig mogna inför. De försöker vara så fantasirika och varierade som möjligt för att få eleverna aktiverade och intresserade och för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaperna. Lyhördheten inför eleverna betonades gång på gång och gav mig en positiv bild av hur undervisningen sker.

Ramarna som styr lärarnas arbete är Skolverkets (www.Skolverket.se) nationellt uppsatta läroplaner och läromål. Läroplanerna anses som alldeles för allmänt satta och inte i korrespondens med läromålen som anses för högt satta för gymnasiesäreleverna. Där önskar man en översikt och förändring.

Ett annat problem som tas upp i samband med sex- och samlevnad är arbetsmaterialet. Lärarna anser att det inte är utformat efter elevernas behov och förmågor, och det leder till att eleverna inte får den kunskap de har rätt till. Det borde vara en självklarhet att det finns, men jag konstaterar att det är ett något eftersatt område.

Det visade sig att sex- och samlevnad löper som en röd tråd genom all undervisning, främst samlevnadsdelen. Eleverna lever i en differentierad värld, och vissa vill verkligen inte höra dit, speciellt gäller det de elever som gränsar till normalbegåvade. Rollerna för eleverna är mycket viktiga, både som blivande kvinnor och män. Hur relationer hanteras och hur man ska bete sig blir frågor som ofta kommer upp i klasserna. Ibland för att eleverna råkat illa ut, ibland för att de är förälskade och behöver hjälp med att veta hur relationer inleds och utvecklas. Stor vikt läggs

vid att stärka elevernas självkänsla, självförtroende och egenvärde. Lärarna ser att eleverna ofta är ”hudlösa”, de saknar gränser för den egna kroppen, personen eller i samspel med andra. Det kan göra att de råkar illa ut, blir utnyttjade eller utestängda från social samvaro. Eleverna behöver diskutera och arbeta mycket kring relationer, roller och förhållningssätt och det blir ett pågående levande samtal terminerna igenom. Mycket tydligt märks det i de fall det finns elever från andra kulturer i klassen. Främst flickor har problem med att få alla roller och förväntningar att stämma överens. De har en bild hemifrån, en bild som förmedlas från skolan och så möter de en annan bild i samhället. Det är inte heller vanligt att öppet diskutera sex- och samlevnad i vissa kulturer, vilket ytterligare komplicerar lärarens roll. Deras uppfattning är att vissa elever inte berättar hemma vad de lär sig i skolan för att föräldrarna inte skulle förstå eller godkänna det. Arbetet runt könsroller och könsidentiteter är en viktig del i undervisningen även om den upplevs som komplicerad och med många bottnar.

Samarbetet med ungdomsmottagningarna upplevs som mycket gott, och både elever och lärare känner ett stöd från och förtroende till personalen. Eleverna får en god grund inför framtida besök, och en kunskap om vad mottagningarna kan erbjuda. De flesta elever har en god uppfattning om preventivmedel och varför de ska användas, liksom de har en relativt god uppfattning om sexuellt överförbara sjukdomar. Här fungerar verkligen den anpassade kunskapen till elevernas bästa.

Normalitet var det begrepp som genomsyrade undersökningen, i alla frågor kom tanken på vad som är normalt upp. Eleverna söker bilder och mallar för vad som är normalt, de vill vara som alla andra. Eftersom det inte finns absoluta svar på vad som är normalt, blir det många samtal om hur man ska vara, se ut eller bete sig. Media har ett stort inflytande på eleverna och de hämtar många förebilder från TV:s värld. Det blir inte alltid så lyckat, vilket kan skapa sorg, aggressioner och depressioner hos eleverna. Eleverna behöver också hjälp med att kunna hantera sorgen över att inte vara som alla andra, ”normala”, och att finna de positiva egenskaper de själva har.

Min uppfattning efter att ha genomfört undersökningen är att gymnasiesärskoleeleverna i hög grad får en bra sex- och samlevnadsundervisning. De lärare som ingått i undersökningen är alla mycket engagerade och har stor insikt i elevernas situation. Lärarnas ambitioner är att eleverna ska få så mycket hjälp och kunskap som möjligt så att de har förutsättningarna att hantera relationer både med och utan sexuella kontakter i livet.

8.1 Fortsatt forskning

Det finns inte så mycket forskning kring hur sex- och samlevnadskunskap ser ut i särskolan. En bredare undersökning som innefattar fler skolor och alla typer av klasser skulle vara intressant att kunna jämföra detta lilla arbete med. Annan vidare forskning skulle kunna röra hur ungdomar med utvecklingsstörning visar homo- och bisexualitet samt vilken hjälp och stöd de kan få från sin omgivning.

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE

Frågor till skolpersonal:

- Vilka är målen för sexualkunskap på er skola? Anser du att skolan når dem?
- Hur ser du på Skolverkets läroplans mål för sexualundervisningen för grundskola och gymnasium?
- Hur ser sexualundervisningen ut på din skola? Blockundervisning, temadagar?
- Hur genomför du sex- och samlevnadsundervisning i dina klasser? Läromedel?
- Vad lägger du tyngdpunkt på i undervisningen, känslor, faror, upplysning, biologi, samlevnad? Roller? Skillnad mellan tjejer och killar?
- Har det skett någon förändring i undervisningen de år du arbetat, i så fall på vilket sätt?
- Om du själv fick välja/bestämma, hur skulle det se ut?
- Ingick sexundervisning i din utbildning?
- Samarbetar ni på skolan med ungdomsmottagningar? Vem talar om att mottagningen finns?
- Hur förklarar du preventivmedel och varför/hur de används?
- Vad anser du vara viktigt med just den här gruppen ungdomar jämfört med ”normalbegåvade”?

Utfyllnadsfrågor:

Är det vanligt att personer med utvecklingsstörning kommer till ungdomsmottagningen?

Referenser

- Doyle, David Michael (2004) The differences between sex offending and challenging behaviour in people with an intellectual disability New south Wales: Australia “*Journal of Intellectual & Developmental Disability*” vol. 29 nr. 2 juni 2004 s.107-118
- Elmér, Åke, Blomberg, Staffan, Harrysson, Lars & Petersson, Jan (2000) *Svensk socialpolitik* Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena (2004) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* Stockholm: Elanders Gotab
- Folkesson, Yvonne & Kollberg, Evy (2000) Utvecklingsstörning, psykosexuell utveckling och eventuellt föräldraskap I; Magnus Tideman *Funktionshinder & Handikapp* Lund: Studentlitteratur
- Fritz, Gregory K. M.D. Sexuality education for developmentally disabled *The Brown University Child and Adolescent Behaviour Letter*, Periodisk skrift, Brown University: Providence, Rhode Island
- Förhammar, Staffan (1995) Den svenska specialskolans uppkomst. I: Bengt Erik Eriksson, (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf
- Goffman, Erving (2003) *Jaget och maskerna* Stockholm: Prisma
- Grünewald, Karl (1995) Idéhistoriska strömningar på handikappområdet under min tid. I: Bengt Erik Eriksson, (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf
- Kohlström, Gulli (1995) Vanförevårdens framväxt i Sverige I: Bengt Erik Eriksson, (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf
- Kroese, B., Hussein, H., Ahmed, N. & Clifford, C. (2002) Social Support Networks and Psychological Well-Being of Mothers with Intellectual Disability: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* vol.15, issue 4, s. 324-340
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Kylén, Gunnar (1981) *Begåvning och begåvningshandikapp* Stockholm: Ala
- Lindsay, William R., Smith, Anne H.W., Law, Jacqueline, Quinn, Kathleen, Anderson, Andrew, Smith, Astrid, Overend, Tim & Allan, Ronald (2002) A Treatment Service for Sex Offenders and Abusers with Intellectual Disability: Characteristics of Referrals and Evaluation University of Abertay: Dundee ur *Journal of Applied Research in Intellectual Disability* Nr. 15 2002 s.166-174
- Lpf-94, (1994) Läroplan för frivilliga skolformer www.Skolverket.se
- Löfgren- Mårtensson, Lotta (1997) *Sexualitet och integritet. Om anpassad sex- och samlevnads kunskap för personer med utvecklingsstörning* Falun: Johansson & Skyttmo Förlag
- Löfgren- Mårtensson, Lotta (2003) *Får jag lov?* Göteborg: Institutionen för Socialt Arbete, Göteborgs Universitet. Diss.
- Nirje, Bengt (2003) *Normaliseringsprincipen* Lund: Studentlitteratur
- Nordeman, Margareta (1999) *Utvecklingsstörning och sexualitet- sexuella behov och uttrycksformer* Stockholm: Carlssons
- Nordeman, Margareta (1993) *Utvecklingsstörning i socialt arbete. Sexuella behov och uttrycksformer* Stockholm: Carlssons
- Nylander-Widz, A. (1998) *Sex och samlevnad för särskolan* Umeå: RPH-Sär
- Olsson, Claes G. (2000) Bortbyting eller människa I; Magnus Tideman (red.) *Handikapp, Synsätt, principer, perspektiv* Lund: Studentlitteratur
- Olsson, Ingrid & Qvarsell, Roger (2000) De handikappade i historien I Magnus Tideman *Funktionshinder & handikapp* Lund: Studentlitteratur

- Palmestål, Göran (1995) 35 årmed omsorgen I: Bengt Erik Eriksson, (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf
- Parry, C.J. & Lindsay, William R. (2003) Impulsiveness as a factor in sexual offending by people with mild intellectual disability University of Abertay: Dundee. I *Journal of Intellectual Disability Research* vol. 47 sept. 2003 del 6 s. 483- 487
- Peterson, Gerd (2000) Specifik och generell lagstiftning I: Magnus Tideman *Funktionshinder och Handikapp* Lund: Studentlitteratur
- Piiva, Katarina (2005) *Normalitetens gränser. En studie om 1900-talets mentalhygieniska diskurser*. Stockholm Institutionen för socialt arbete Stockholms Universitet Diss.
- Risberg, Olof (2004) *Vem vill vara ihop med mig då?* Stockholm: Rädda Barnen
- Rosenqvist, Jerry (2000) Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder I; Magnus Tideman *Funktionshinder & handikapp* Lund: Studentlitteratur
- SFS (1934: 171) Lagen om sterilisering av vissa sinnessjuka, sinnesslöa eller andra som lida av rubbad själsverksamhet
- SFS (1993:387) Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade
- SFS (2001:453) Socialtjänstlagen
- Spieckner, Ben & Steutel, Jan (2002) Sex Between People with "Mental Retardation": an Ethical Evaluation Vrije Universiteit: Amsterdam. I *Journal of Moral Education* vol. 31 nr. 2 2002
- Styrborn, Sven (1995) Social omsorg och handikappade under tiden 1650-1850- studier i Visby hospitals historia I: Bengt Erik Eriksson (red.) & Rolf Törnqvist (1995) *Likhet och särart Handikapphistoria i Norden* Södertälje: Fingraf
- Tideman, Magnus (red.) (2000) *Funktionshinder & handikapp* Lund: Studentlitteratur
- Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering* Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag
- Törnqvist, Rolf (1995) Barn på anstalt . I Bengt Erik Eriksson (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf
- Wallin, Nils (1995) Från skyddsling till internatelev . I: Bengt Erik Eriksson, (red) & Rolf Törnqvist, *Likhet och särart. Handikapphistoria i Norden*. Södertälje: Fingraf

INTERNETADRESSER

SAOL: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> 050407

<http://www.saol.nu> 050407

Skolverket <http://www.Skolverket.se> 050411

<http://mt.sh.se/personal/anne/meskspj03/funkis/alva.html>