

“Det är nödvändigt att formulera ramar”

En kritisk diskursanalys av Skolverkets stödmaterial Sex- och samlevnadsundervisning i särskolan.

Av: Emelie Hedvall

Handledare: Linn Sandberg

Södertörns Högskola: Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Genusvetenskap | Vårterminen 2020



Abstract

The aim for this study is to examine the educational material *Sex- och samlevnadsundervisning i särskola* (2014), directed to teachers in schools for children with disabilities. The material is produced by Skolverket (the Swedish National Agency for Education) and aim to support teachers in their sexuality education classes. This study examines how the material manages discourses regarding sexuality, heteronormativity and gender for students with disabilities. The material is also being compared with another educational material by Skolverket aimed for teachers in primary school. It is a qualitative study that is conducted with the method of a critical discourse analysis, through the perspective of crip theory and queer temporality, both developed within queer theory. The result of the studies shows, among other things, that Skolverket applies a norm-critical perspective in the material through a normats point of view, and by that means maintains the dichotomy between normat and disabled. Skolverket is also contributing to discourses regarding social norms, such as what is “right” and “wrong”, which can limit the students from exploring their sexuality.

Keywords: sex education, special school, Skolverket, crip theory, critical discourse analysis, sexuality, disabilities.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Syfte	4
1.2 Frågeställningar	5
1.3 Uppsatsens disposition	5
2. Bakgrund	6
2.1 Begreppsförklaring	6
2.2 Normaliseringsprincipen	6
2.3 Sex och samlevnad: ett kunskapsämne	7
2.4 Grund- och gymnasiesärskola	8
3. Tidigare forskning	8
3.1 Sex- och samlevnadsundervisning	8
3.2 Funktionsnedsättning och sexualitet	9
4. Teoretisk ansats	11
4.1 Cripteori	11
4.2 “Crippling time”	14
5. Material & metod	15
5.1 Stödmaterial: Sex- och samlevnadsundervisning i särskolan	15
5.2 Stödmaterial: Sex- och samlevnadsundervisning grundskolans senare år	16
5.3 Kritisk diskursanalys	17
6. Analys	18
6.1 Rätt & Fel	18
6.2 Könsneutrala tjejer & killar	20
6.3 Stigmatisering	24
6.4 “Vuxenlivsorientering”	26
6.5 Personlig / Privat	28
7. Avslutande diskussion & slutsatser	30
8. Referenslista	34
8.1 Digitala källor	37

1. Inledning

... Däremot har man med lagen kringskurit möjligheten att sprida kännedom om skyddsmedel mot smittosamma könssjukdomar och omöjliggjort att ge sjukliga och mindervärdiga individer kännedom om hur de kunna undgå att låta sina dåliga ärftliga anlag överföras på kommande släkte. (Ottesen-Jensen 1926/2012: 234)

Citatet kommer från *Preventivlagen- lagen mot arbetarhemmen* som författades av Elise Ottesen-Jensen 1926, grundare av RFSU. Hon argumenterade för preventivmedelsanvändning och ett av argumenten baseras på som hon själv uttrycker det “mindervärdiga individer”. I slutet av 1800-talet spred sig idéer om rashygien eller eugeniken. Även sexreformatörer såsom Ottesen-Jensen anslöt sig till läran. Sexualupplysning och kunskapsspridning om bland annat preventivmedel, abort och sterilisering motiverades och krävdes för att förhindra “degeneration eller urartning av människosläktet” (Lennerhed 2012: 241).

Rasbiologiska institutet förändrade sitt innehåll under 1930-talet, intresset att forska på “dåliga element” inom den svenska folkgruppen ökade och den grupp som drabbades hårt av rasbiologins idéer var människor med funktionsnedsättning. Jens Rydström & David Tjeder (2009: 149) beskriver den starka tron på “rasens renhet och styrka” som ett hot mot de individerna med fysiska eller intellektuella funktionsnedsättningar. Rasbiologin bidrog till ett synsätt kring eugeniken, som innefattar läran om på vilket sätt “folkstammens kvalitet skulle bevaras och höjas” (Rydström & Tjeder 2009: 149). En taktik som användes var sterilisering av de människor som ansågs mindre passande att skaffa barn. Mellan 1934 och 1975 steriliserades 63 000 funktionsnedsatta kvinnor i Sverige (ibid: 121).

Idag har alla människor oavsett funktionalitet eller etnicitet enligt diskrimineringslagen (SFS 2008: 567) rätt till en sexualitet, kunskap om sex och reproduktiva rättigheter. Givet denna problematiska historia och nutida lagtext vill jag undersöka eventuella kvarlevor av dåtidens syn på människans värde. För att närma mig ämnet kommer jag i denna studie analysera Skolverkets

stödmateriel *Sex- och samlevnadsundervisning i sarskola* (2014). Jag kommer även att använda mig av Skolverkets stödmateriel riktad till lärare i grundskola för att möjliggöra en undersökning av och hur Skolverket förhåller sig till dikotomin funktionsnedsatt och *normat*; begrepp myntat av Rosemarie Garland-Thomson (2017: 8-9), för att som hon menar beskriva en abstrakt idé om funktionsdugliga kroppar och intellekt.

Utifrån ett genusvetenskapligt perspektiv blir denna studie viktig och relevant då Skolverkets stödmateriel lägger grunden för bemötandet av elever och dennes sexualitet och sexuella identitetsskapande. Skolverket är den förvaltningsmyndighet som ansvarar att styra och stödja skolor i Sverige, utifrån regeringens önskemål och instruktioner (Skolverket 2019). Skolverkets arbete innefattar en rad olika uppgifter, bland annat erbjuder Skolverket fortbildningar och stödmateriel till yrkesverksamma lärare (ibid). Skolverket producerade år 2013 ett stödmateriel i sex- och samlevnadsundervisning för grundskolans senare år, för att ett år senare presentera ett stödmateriel i sex- och samlevnadsundervisning riktad till sarskolan. Ett flertal studier har tidigare gjorts i ämnet genom framförallt etnografiska studier (Se exempelvis Bahner 2018; Löfgren-Mårtenson 2013b). Jag väljer att komplettera forskningsfältet genom att undersöka Skolverkets stödmateriel som signalerar till lärare oavsett skola och plats hur undervisningen bör gå till och vad den bör innehålla. Jag anser det relevant att vända blicken mot den myndighet som säger sig arbeta normkritiskt (Skolverket 2020a), för att belysa eventuell utveckling som skett i ämnet sex- och samlevnad, samt synliggöra diskurser kring personer med funktionsnedsättning och deras sexualitet.

Jag som sexualupplysare på RFSU träder in i denna studie med ett personligt intresse av en bredare och mer inkluderande sex- och samlevnadsundervisning och ser detta som en utmaning att utvecklas i egen profession och öppna upp för nya insikter.

1.1 Syfte

Skolverket har tagit fram stödmaterialet *Sex- och samlevnadsundervisning i sarskolan* (2014) riktad till pedagoger i grundsarskolan. Jag ämnar att genom cripteori och queer temporalitet, som utvecklats inom queerteori, undersöka på vilket sätt stödmaterialet förhåller sig till föreställningar om sexualitet, heteronormativitet och genus för elever med funktionsnedsättning.

Jag syftar även att jämföra Skolverkets stödmaterial för särskola (2014) med det stödmaterial som tagits fram för grundskola (2013), för att möjliggöra en undersökning om eller på vilket sätt skolverket skiljer elever åt baserat på funktionalitet i ämnet sex- och samlevnad.

1.2 Frågeställningar

1. Hur framställs eleverna och dess sexualitet i stödmaterialen riktad mot särskolan?
2. Vilka likheter och skillnader finns i skolverkets stödmaterial riktad till särskolan och grundskolan?
3. På vilket sätt synliggörs maktförhållandet mellan normat och funktionsnedsatt i de båda stödmaterialerna?

1.3 Uppsatsens disposition

Ovan introduceras läsaren till studien genom en inledning, syfte och frågeställningar. I kommande kapitel följer en kortare bakgrund innehållande en begreppsförklaring, normaliseringsprocessen, sex- och samlevnadsundervisning och slutligen kort information om grund- och gymnasiesärskolan. I uppsatsens tredje kapitel presenteras tidigare forskning i ämnet och dess relevans för denna studie. Läsaren bekantas då med tidigare forskning om sex- och samlevnadsundervisning samt funktionsnedsättning och sexualitet. I det fjärde kapitlet redogör jag för studiens teoretiska ramverk; crip teori och queer temporalitet och dess innebörd. Uppsatsens femte kapitel presenterar det material som är ämnat att analyseras, samt ett avsnitt om kritisk diskursanalys, vilket är den valda metoden för analys av materialet. Uppsatsens huvuddel utgörs av analysen i kapitel sex, i vilken studiens syfte och frågeställningar besvaras i en dialog med den tidigare forskning som presenterat samt studiens teoretiska ramverk. Slutligen presenteras ett kapitel som inkluderar en avslutande diskussion och sammanfattar resultat av studien.

2. Bakgrund

2.1 Begreppsförklaring

Historiskt har olika begrepp använts för att beskriva en människas fysiska eller kognitiva funktionsnedsättning. Terminologin har förändrats i samverkan med den världsbild som existerat förklarar Kristina Engwall och Stig Larsson (2012: 17-20). I denna studie kommer begreppen *funktionsnedsättning* och *funktionshinder* användas i linje med socialstyrelsens rekommendation för att beskriva psykiska, fysiska och intellektuella variationer (Socialstyrelsen 2007). Begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder är etablerade begrepp inom vetenskapliga texter som vanligtvis associeras med engelskans ”disability”. Genom uttrycket “en person med funktionsnedsättning” synliggörs begränsningar för en person i relation till sin omgivning (ibid). Ytterligare ett användbart begrepp är funktionsvariation, vilket Sara Zoric (2019: 22) beskriver som ett mer modernt begrepp och passande i relation till just cripteori, ett teoretiskt perspektiv som kommer att användas i denna studie. Funktionsvariation har en ytterligare innebörd till skillnad från funktionsnedsatt eller funktionshindrad då funktionsvariation avser alla människors olika funktioner och med en förståelse att alla människor har en egen uppsättning förmågor och styrkor (Institutet för hälsa och välfärd 2019). Det är svårt att hitta en beteckning som känns passande och adekvat för en stor grupp människor med individuella funktionsvariationer. Då Socialstyrelsen inte använder sig av begreppet funktionsvariation samt att det inte finns vetenskapliga texter i större utsträckning som använder sig av funktionsvariation väljer jag att avgränsa mig och använda dem begrepp som Socialstyrelsen föreslår, med en förhoppning att vara tydlig och konsekvent. I denna studie har jag dessutom valt att inte specificera någon distinktion mellan fysisk och kognitiv funktionsnedsättning. Har istället valt att förstå elever i särskolan som grupp, för att inte riskera att exkludera elever.

2.2 Normaliseringsprincipen

År 1961 anställdes Bengt Nirje som ombudsman för *Riksförbundet för utvecklingsstörda barn*, där kom han att utforma normaliseringsprincipen. Normaliseringsprincipen kom att få stor genomslagskraft på många platser runtom i Sverige men även utanför landets gränser. Nirje

(1969/1994) arbetade för att hitta nya lösningar för de institutionaliserade barnen som han genom sitt arbete ansåg blev nedbrutna av livet på institution. Syftet med normaliseringsprincipen är att varje människa oavsett funktionsnedsättning ska erbjudas samma livsvillkor som liknar en funktionsduglig (ibid). Därmed är det av intresse för denna studie att förstå normaliseringsprincipen i relation till en människa med funktionshinder och dennes rätt till vad som anses ett "normalt sexliv".

2.3 Sex och samlevnad: ett kunskapsämne

I regeringens plan för det nationella folkhälsoarbetet ingår sex- och samlevnadsundervisningen och påvisar därmed skolans viktiga roll i arbetet för folkhälsa (Sveriges Riksdag 2003). FN formulerade år 1948 de sexuella och reproduktiva rättigheterna (SRHR), som har sin grundprincip i alla människors lika rättigheter och värde, vilka är grundprinciper skyddade i svensk grundlag (Folkhälsomyndigheten 2017). Sexuell hälsa enligt Folkhälsomyndigheten (2018) är grundläggande för individens upplevelse av hälsa och välbefinnande och innefattar rätten till en sexualitet fri från fördomar, diskriminering, våld eller tvång. År 1942 infördes sexualundervisning i folkskolan i Sverige som en frivillig del av undervisningen och 1945 infördes den första lärarhandledda sexualundervisningen. Det är inte förrän 1955 som sexualundervisning blir en obligatorisk del i svensk skola (RFSU 2017; SOU 1974: 59). År 1977 lanserades en ny handledning som inkluderade en generellt friare syn på sexualiteten med budskapet att kvinnor och män är jämställda. Då sexualitet inte längre ansågs vara i direkt relation till äktenskapet ändrade skolverket och la till begreppet samlevnad. Skolverket skriver på sin hemsida att sex- och samlevnadsundervisning ska ge elever flera perspektiv för att ge eleven en helhetsbild av vad relationer, sex, jämställdhet, kön osv. kan omfatta. Skolverket förklarar att ämnet sex- och samlevnad i nutid täcker flera kurs- och ämnesplaner, vilket innebär att ansvaret inte vilar på endast en pedagog. Snarare skall kunskapsområdet sex- och samlevnad tas upp i många olika ämnen och därav utföras av större delen av skolans lärarkår (Skolverket 2020b).

2.4 Grund- och gymnasiesärskola

Grundsärskolan består av två olika inriktningar - grundsärskola och träningskolan. Dessa är anpassad för elever med kognitiva svårigheter vilket innebär att eleven inte kan nå upp till kunskapsmålen i den ordinarie grundskolan (Funkaportalen 2013). Precis som i grundskolan innehåller grundsärskolan nio årskurser med kursplaner att följa. Den enda skillnaden mellan grundsärskolan och grundskolans kursplaner är moderna språk (tyska, spanska och franska) som utesluts i grundsärskola. Kursplanerna för inriktning träningskola är utformad för elever som inte bedöms kunna delta i hela eller delar av grundsärskolans undervisning. Träningskola består av en kursplan som innehåller fem ämnesområden: motorik, kommunikation, estetisk verksamhet, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning.

Precis som gymnasieskolor är gymnasiesärskolan en frivillig skolform, men till skillnad från gymnasieskola är gymnasiesärskolan 4 år. Dessa fyra år har två olika program: nationella program och individuella program. Det nationella programmet består av nio olika yrkesinriktade program. Det nationella programmet är en förlängning av grundsärskolan medans det individuella programmet är en förlängning av grundsärskolans träningsprogram (Gymnasiesärskola. u.å.).

3. Tidigare forskning

Då jag ämnar analysera ett material skapat av en svensk myndighet anser jag det vara relevant för studien att främst refererar till svensk forskning. Det bör dock tilläggas att forskning sker i ämnet funktionsnedsättning och sexualitet världen över, men med något olika fokus i olika länder. Jag vill även poängtera att det är ett mindre utforskat område bland svenska forskare men att det gjorts en hel del arbeten av studenter rörande funktionshindrade och sexualitet (Se exempelvis Ericson 2010; Nyberg 2011; Nyberg 2013).

3.1 Sex- och samlevnadsundervisning

Maria Bäckmans avhandling *Kön och känsla* (2003) diskuterar gränsen mellan tillåtet och förbjudet i sex- och samlevnadsundervisning. 17 år efter Bäckmans avhandling publiceras

studien *Strategies for inclusion and equality – ‘norm- critical’ sex education in Sweden* (2020) av Jenny Bengtsson och Eva Bolander. Bengtsson och Bolander (2020) beskriver sexualundervisningen i Sverige som en del i utvecklingen av ett normkritiskt perspektiv samt en normkritisk pedagogik, och menar att det normkritiska perspektivet har ursprung i ett queerfeministiskt aktivistiskt och akademiskt arbete. Bengtsson och Bolander (2020: 154) nämner de nationella stödmaterialen framtagna av Skolverket riktade till lärare i sex- och samlevnadsundervisning, alltså samma material som ämnar att analyseras i denna uppsats. Stödmaterialen betonar enligt Bengtsson och Bolander (2020: 154) nya strategier i undervisningen, framförallt genom att förespråka ett normkritiskt perspektiv, att som lärare förhålla sig kritiskt mot normer och konstruktionen av normalitet i undervisningen. Det framkommer i studien att sexualundervisning genomgått ett skifte, då barn och ungdomar från och med 2006 fick ett rättsligt skydd mot trakasserier, diskriminering et cetera, på grunder av exempelvis kön, etnicitet, funktionalitet och sexuell läggning. Sexualundervisning innefattar idag ett fokus på likabehandlingsarbete och mänskliga rättigheter för individer och marginaliserade grupper, vilket tidigare inte varit fallet förklarar Bengtsson och Bolander (2020: 154). Bengtsson och Bolander (2020: 160, 165) presenterar återkommande strategier i sexualundervisning, däribland vikten av ett normkritiskt språk för att uppnå inkludering. En av Bengtsson och Bolanders (2020: 154) slutsatser är att den normkritiska undervisningen för med sig risken att bli “statisk”, de menar att undervisningen ger elever kritisk information, snarare än normkritiska verktyg som engagerar eleverna.

3.2 Funktionsnedsättning och sexualitet

Det framkommer i ett flertal studier som berör ämnet *funktionsnedsättning och sexualitet* att ett upprätthållande av heteronormen sker i konstruktionen av den funktionsnedsattas sexualitet, om sexualitet tillåts överhuvudtaget. Som tidigare nämnt menar exempelvis Löfgren-Mårtenson (2013b: 55) att det finns en traditionell syn på genus och hon ser skolan som en “heterofabrik”. Löfgren-Mårtenson (2013b: 53) nämner att skolan genom sex- och samlevnadsundervisning upprätthåller en heteronormativ idé av livsloppet i relation till den heterosexuella familjen. Lärare uttrycker genom erfarenhet att det kan vara extra svårt för elever med funktionsnedsättning att vara öppna med sin sexualitet och att det därav är väldigt viktigt att tala i stor utsträckning om sexualitet, könsidentitet och sexuella läggningar. Kulick och Rydström

(2015: 79-80) samt Löfgren-Mårtenson (2005: 184-185) poängterar hur sexualiteten ignoreras och disciplineras då personal har bristande kunskap kring sexualitet hos personer med funktionsnedsättning.

Sandberg (et al. 2020: 7-8) beskriver problematiken med att personer med en funktionsnedsättning ses som någon i behov av övervakning; övervakning för att skyddas från övergrepp eller för att själv inte begå övergrepp, vilket har kommit att baseras till stor del på könstillhörighet. Ett upprätthållande av manligt och kvinnligt kodade relationer till sexualitet framkommer i ett flertalet studier samt att personer med funktionsnedsättning avsexualiseras. Då mannen med en funktionsnedsättning i större utsträckning ska "tämjas" och kvinnan "skyddas" från sexuella interaktioner. Även Gisela Helmius (2004: 108) berör dessa idéer om sexualitet i relation till funktionalitet. Synen på människor med en funktionsnedsättning som en sårbar grupp i behov av skydd menar Helmius bidrar till en nedtonad syn på sexualiteten hos människor med en funktionsnedsättning. Vilket bidrar till en problemorienterad sexualundervisning som ska "skydda" eleverna från eventuella risker, vilket resulterar i att den lustfyllda och njutningsorienterade sexualundervisningen förblir orörd (ibid: 111-112).

I tidigare forskning om sexualundervisning i särskola går att tolka ett stort behov av sexualkunskap med fokus på olika metoder baserat på elevens behov. I den amerikanska studien *Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities* (2006: 398) av läkarna Nancy A. Murphy och Ellen Roy Elias hävdas att barn och ungdomar med funktionsnedsättning besitter precis som alla barn en sexualitet och uppmanar att regelbundet diskutera sexualitet och ungdomars integritet, samt främja självständighet. Murphy och Elias (ibid: 401) tydliggör att individuella utbildningsplaner kan vara nödvändig även inom sex- och samlevnadsundervisning. Även Löfgren-Mårtenson (2013b: 55) ger förslag på hur undervisning skulle kunna underlätta genom olika sätt att lära sig om sex- och samlevnad, exempelvis genom film, diskussioner, böcker och rollspel. I Löfgren-Mårtensons (ibid: 55) intervjustudie framkommer behovet av att få diskutera aktuella ämnen i mindre grupper och många i hennes studie efterfrågar könsindelade grupper i samtal som berör sex- och samlevnad.

Det framkommer i tidigare studier att alla elever med en funktionsnedsättning nödvändigtvis inte vill eller kan identifiera sig som *crip*, utan snarare vill passera enligt normen, bli normativt könade och ses som sexuella subjekt. Att identifiera sig som *crip* kan förstås genom performativitet; något vi *gör* och inte *är* (Rydström 2002). Att inte vilja identifiera sig som *crip* synliggörs exempelvis i Bahnens (2018: 643) intervjustudie, där hon lyfter frågan om begreppet *crip* och menar att de som ofta kallar sig *crip* i själva verket är "supercrips". De med funktionsnedsättning som besitter ett visst typ av kapital har möjlighet att förespråka och identifiera sig med *crip*, medans de flesta personer med funktionsnedsättning inte anser sig ha den "förmånen" utan snarare vill passera och förstås som "normala". I Löfgren-Mårtensons artikel "*Hip to be Crip?*" *About Crip Theory, Sexuality and People with Intellectual Disabilities* (2013a) studeras användandet och användbarheten av cripteori i studien av vad som anses vara ett " normalt sexliv" med fokus på kognitiv funktionsnedsättning. Löfgren-Mårtenson (ibid: 415) kritiserar Robert McRuers förståelse av cripteori för att inte inkludera kognitiv funktionsvariation, vilket utvecklas i kommande kapitel om teoretisk ansats och cripteori.

4. Teoretisk ansats

Cripteori används i studien för att förstå hur eleverna och dess sexualitet framställs, för att synliggöra eventuella likheter och skillnader i skolverkets stödmaterial riktad till sär- och grundskola, samt framställningen av maktförhållandet mellan normat och funktionsnedsatt. För en djupare förståelse kan queer temporalitet komplettera cripteori då exempelvis upprätthållandet av en heteronormativ familj ifrågasätts, vilket utmanar normaliseringsprocessen som eftersträvar allas rätt till ett " normalt" liv. Queer temporalitet ger alltså möjlighet till alternativa tolkningar i den kritiska diskursanalysen.

4.1 Cripteori

Enligt McRuer, författare av den väl refererade boken *Crip Theory* (2006), verkar cripteori likt queerteori för att vända forskarblicken från de som anses avvika mot det normativa. Istället för att fokusera på hur människor med funktionsnedsättning existerar i samhället vänder cripteorin på perspektivet, och undersöker istället strukturer i samhället kopplade till dikotomin funktionsduglig/funktionsnedsatt. McRuer (2006: 30, 35, 156) menar att vi på så sätt får fram hur

samhället existerar i nuläget och hur samhället kan organiseras på annat sätt. McRuer (2006: 1-2) lyfter fram ett resonemang kring “compulsory able-bodiedness” vilket går att översätta till obligatorisk funktionsduglighet. McRuer menar att obligatorisk funktionsduglighet i sig skapar en funktionsnedsättning. Om vi inte uttalat bekräftar den funktionsdugliga kroppen bidrar det till en outtalad förväntan om en funktionsduglig kropp, på så sätt menar McRuer (ibid) att vi har en funktionsnorm. Crip-teori kritiserar därmed de normer som utgör gränser för normaten (Löfgren-Mårtenson 2013c: 56-57). Den funktionsdugliga kroppen går att ifrågasätta och kritisera genom *critical disability studies* (medvetet funktionshinderskap). “Till skillnad från identitet som funktionsnedsatt, som innebär ett ofrivilligt utanförskap, är en medveten identifikation med utanförskapet en möjlig position från vilken det går att kritiskt granska normer” (Löfgren-Mårtenson ibid: 56).

Som nämnt i tidigare kapitel vänder sig Löfgren-Mårtenson (2013a: 415) mot McRuers användande av crip-teori för att vara exkluderande för människor med kognitiv funktionsnedsättning. Löfgren-Mårtenson (2013a: 415) lyfter i sina studier att det med hjälp av crip-teori mycket väl går att granska såväl kognitiva som fysiska funktionsnedsättningar i forskningen av livsvillkor och strukturella förtryck i samhället. Hon inkluderar såväl människor med kognitiva som fysiska funktionsnedsättningar i problematiseringen av personers sexualitet, då hon diskuterar den funktionsfullkomlighet och sexualiteten som något socialt accepterat och privat, samtidigt som den funktionsvarierades sexualitet granskas som något olämpligt (ibid).

Rydström & Tjeder (2009: 129) tolkar Garland-Thomsons begrepp *normat* som “den abstrakta idén om fullt funktionsfullkomliga kroppar och psyken, en idé som strukturerar världen på ett sätt som hindrar allas delaktighet i liv och samhälle”. För att förstå hur positionen funktionsnedsatt har skapats måste vi enligt Garland-Thomson (2017: 8-9) vända blicken mot normaten, och förstå hur normaten som subjekt är konstruerat utifrån avvikande kroppar. Normaten utgör en ideal social figur som människor sedan kan spegla sig i och försöka identifiera sig med. På så sätt menar Garland-Thomson att det kroppsliga och kulturella kapital som konstruerar en normats identitet skapar möjligheten för individer att inta och nyttja den maktposition som tillskrivs en normat (ibid). Rydström och Tjeder (2009: 14) utvecklar Garland-Thomsons resonemang och diskuterar begreppet “normatmakt”, ett maktsystem som

hyllar normaten, en “hyllnings-kropp”. Enligt författarna konstrueras denna hyllade kropp av “vår individualistiska och prestationsinriktade tid”. Funktionalitet likt heteronormativitet är en maktordning som utesluter och kategoriserar människor. Vidare utvecklar Rydström och Tjeder (2009: 14) att normatmakten kan förstås som ett ogripbart maktbegrepp som placerar människor med funktionsnedsättning i ett hierarkiskt system underordnad normaten.

Cripteori kan förklaras som en förlängning av och med stark koppling till queerteori. Skillnaden mellan de två teorierna kan förklaras då queerteori främst undersöker normer kring heterosexualitet medans cripteori kritiskt förhåller sig till normer kopplade till funktionalitet (Löfgren Mårtenson 2013c: 55). Martin Berg och Jan Wickman (2010: 84) skriver att cripteorin intygar att queerteorin är relevant och ser en möjlighet att användas för mångsidig analys. De förtydligar att intersektionen mellan funktionalitet och queer “synliggör på ett påtagligt och kraftfullt sätt normativa diskurser om kropp, kön, genus och sexualitet” (ibid: 83). Fortsatt förklarar Berg och Wickman (ibid: 84) att det finns ett flertal likheter mellan dem som benämner sig som crip och queer, trots att crip inte specifikt avser genus och sexualitet. Människor som identifierar sig som crip eller queer utsätts i högre risk för våld, diskriminering och “i båda sammanhangen upplevs olikheter i relation till ursprungsfamiljen” (ibid: 84), dessutom antyder de att problem ofta uppstår för både crips och queers när det rör sig om att ta plats, vara öppen och synlig.

Berg och Wickman (ibid: 83) utvecklar tre punkter för att beskriva cripteori, och menar att det är med utgångspunkt i likhet med queer som cripteori har presenterats. De refererar till McRuer (2006) då de inleder med ett konstaterande att begreppet crip konstruerats på samma sätt som queer. Att människor tagit ägandeskap av ett begrepp som tidigare ansetts vara ett skällsord. De menar att teorierna uppstått ur ett feministiskt perspektiv, med en stark kritik mot hegemonisk normalitet. Därav anses Butlers teori om performativitet användbar inom både crip- och queerteori. Berg och Wickman förtydligar att båda teorierna kritiserar kategorisering av exempelvis normaten/funktionsnedsatt. Den tredje och sista punkten som Berg och Wickman (ibid: 84) benämner är avvisandet av patologisering inom både crip- och queerteori samtidigt som teorierna vill göra politik av frågor rörande exempelvis rättigheter och tillgång (access).

Stigmatisering uppmärksammas som ett av flera centrala begrepp inom cripteorin (Se exempelvis Rydström 2012: 13-14). Även Garland-Thomson (2017: 16, 31-32) diskuterar stigmatisering, och hantering av stigma. Hon menar att stigmat skapas då en person med en funktionsnedsättning omges med ett stigma och begränsas med ett stigma. Personen med en funktionsnedsättning blir därav specialist på att hantera sociala situationer och relationer för att vinna en viss mänsklig status som kan överse stigmat, vilket resulterar i att personen men en funktionsnedsättning tar det sociala ansvaret och normatens känslor sätts i fokus (ibid).

4.2 “Crippling time”

Judith Halberstam, författare av artikeln *What's that smell? queer temporalities and subcultural lives* (2003), diskuterar subkulturer och menar att infinna sig i en subkultur vid en viss ålder, då du enligt normen bör ha barn och vara gift kan vara ett motstånd mot den heteronormativa temporaliteten, vilket Halberstam (2003: 320-321) benämner som queer temporalitet. Halberstam (2003: 314) hävdar att ett avvikande från den heteronormativa temporaliteten innebär en störning i den normativa tidslinjen.

I inledningen av denna uppsats citerades Ottesen-Jensens (1926/2012) argument för preventivmedel eugeniken. Ottesen-Jensen förde kampen för preventivmedel med motivering att alla människor inte bör ha rätten till fortplantning och därmed bör ha rätt till preventivmedel, bland annat människor med en funktionsnedsättning. Med detta som exempel går det att dra slutsatsen att normat fått vara en del av ett framtidsprojekt, en normat ska bland annat reproducera sig för att på så vis följa normen kring temporalitet (Halberstam 2003: 314; Kafer 2013: 28-29). Heteronormativ temporalitet har ett inbyggt framtidsprojekt baserat på exempelvis vilka som anses vara duglig förälder (ibid). Genom förståelsen av vilka som anses ha en framtid går det att belysa marginaliserade grupper, exempelvis i skärningspunkten mellan funktionalitet och sexualitet. Då det framkommit i tidigare forskning att människor med en funktionsnedsättning bland annat antas för att vara asexuella, översexuella och/eller omogna kan vi med hjälp av Halberstams (2003) förståelse av queer temporalitet analysera funktionalitet i relation till sexualitet, och se hur dessa två intersektioner både utmanar och upprätthåller den heteronormativa temporaliteten.

Som tidigare nämnts kan Butlers förståelse av performativitet appliceras på cripteori. Därav kan vi förstå genus och funktionalitet som något i grunden icke stabilt och sårbart. Detta utmanar och skapar motstånd mot en heteronormativ temporalitet. Olikt queer temporalitet utvecklar Alison Kafer (2013: 26-27, 34-35) en förståelse av flexibilitet, förlängd tid eller extra tid i det hon kallar "crip time". Kafer författare till boken *Feminist, Queer, Crip* (2013) diskuterar cripteori i relation till just queer temporalitet och ställer sig frågan "What does it do to queer time to place it alongside crip time, or queer futurity alongside crip futurity? can we crip queer time?" (Kafer 2013: 27). Denna frågeställning kan tänkas vara intressant i analysen av Skolverkets stödmaterial, då förståelse av temporalitet möjliggör för synliggörandet av heteronormativa antaganden baserat på temporalitet.

5. Material & metod

5.1 Stödmaterial: Sex- och samlevnadsundervisning i särskolan

Stöd materialet är ett material som riktar sig till pedagoger samt övrig personal i grund- och gymnasiesärskolan. Stöd materialet ska fungera som ett stöd i ämnet, exempel ges på övningar och sätt att tala om vissa specifika ämnen som berör jämställdhet, sexualitet och relationer och hur detta kan integreras på ett smidigt sätt i ämnesundervisningen. På Skolverkets hemsida beskriver Skolverket materialet som ett stödmaterial som visar personalen hur de kan arbeta med eleverna i ämnet sex- och samlevnad och samtidigt möta läroplanens krav. Skolverket förtydligar att "förhoppningen är att det här materialet ska ge stöd, idéer och inspiration kring vad sex- och samlevnadsundervisningen kan behandla" (Skolverket 2014: 5). Stöd materialet är indelat i fyra huvudkapitel; sex- och samlevnadsundervisningens ramar, fyra fördjupande texter, sex- och samlevnad - en pusselbit i ämnesundervisningen och slutligen ord och begrepp. Varje kapitel innehåller en rad underrubriker. Totalt innefattar materialet 163 sidor. Stöd materialet är skrivet i huvudsak av sexualupplysaren, föreläsaren och författaren Nathalie Simonsson. Simonsson har tidigare skapat läromedel och metodmaterial i arbetet med frågor rörande likabehandlings- och värdegrundsarbete. I förord till materialet förtydligas att materialet har arbetats fram i samverkan med specialpedagoger och lärare i grund- och gymnasiesärskola, samt att stöd materialet inte innefattar några färdiga lektionsupplägg och metoder utan snarare förslag på hur arbetet kan gå till, "genom återgivna kommentarer från intervjuer med lärare, exempel på ingångar till samtal

som rör jämställdhet, sexualitet och relationer och som är kopplade till skolans kurs- och ämnesplaner” (ibid). Det bör tilläggas att stödmaterialet likt denna uppsats refererar till Löfgren-Mårtensons forskning om elever med funktionsnedsättning i relation till Sex- och samlevnadsundervisning.

5.2 Stödmaterial: Sex- och samlevnadsundervisning grundskolans senare år

Skolverket beskriver stödmaterialet för grundskolan som ett stöd riktad till lärare och ger exempel på hur lärare kan arbeta med eleverna “med frågor om jämställdhet, sexualitet, relationer, normer och könsmonster i ämnesundervisningen i grundskolans senare år”. Skolverket förtydligar att stödmaterialet riktar sig främst till de lärare som har lite erfarenhet av att undervisa i sex- och samlevnad. Likt stödmaterialet riktat till särskolan har Skolverket en förhoppning om att materialet riktat till grundskolan ska möta läroplanens krav och ger inga färdiga lektionsupplägg utan snarare inspiration och tips. Materialet inkluderar citat från lärare (Skolverket 2013: 9). Även detta stödmaterial är indelat i fyra huvudkapitel; sex- och samlevnadsundervisningens ramar, ämnet i fokus, ämnesövergripande teman och slutligen ord och begrepp. Varje kapitel innehåller underrubriker och totalt innefattar materialet 189 sidor. Stödmaterialet för grundskola är i huvudsak skriven av Tommy Eriksson, anställd som undervisningsråd på Skolverket. Stödmaterialet är dock framtaget i samverkan med verksamma lärare (Skolverket 2013: 9).

För att tydligt hålla isär dessa två material med en förhoppning att inte förvirra läsaren kommer om det berör grundskolans material explicit stå “stödmaterialet för grundskola” (Skolverket 2013). När syftet är att referera till särskolans stödmaterial, som är det material i huvudsak i fokus, refereras enbart till *stödmaterialet* (Skolverket 2014).

Jag vill även förtydliga att jag inte analyserar eller menar att kritisera enskilda lärare som citeras eller enskilda författare till stödmaterialet. När jag utgår från ett citat i analysen är detta för att påvisa Skolverkets presentation av stödmaterial och inget annat.

5.3 Kritisk diskursanalys

En kvalitativ studie kommer att genomföras med hjälp av metoden kritisk diskursanalys av stödmaterial för sex- och samlevnadsundervisning. Analysen görs utifrån Simon Lindgrens (2009: 48-50) tredimensionella analysmodell. Lindgren själv beskriver den tredimensionella analysmodellen som inspirerad av - men inte lika med - Norman Faircloughs sätt att dela upp "kommunikativa händelser" (ibid). Då Lindgren (2009) beskriver den kritiska analysmodellen med fokus på populärkultur går att ställa sig kritiskt till mitt val av metod. Det är dock av intresse för denna studie att använda just Lindgrens förståelse av analysmodellen, då Lindgrens beskrivning av den sociohistoriska kontext är av intresse, vilket jag återkommer till.

Det finns flertalet diskurser som konkurrerar i en ständig kamp om att få betraktas som en sanning, vilket resulterar i att diskurser påverkar varandra (Lindgren 2009: 113-114). Lindgren (ibid: 110-111) beskriver en diskurs som en rad olika bestämmelser eller normer för vad som anses accepterat i ett samhälle. Diskurser ändras med tiden, vilket innebär att exempelvis synen på och förväntningar kring sexualitet och sexuella praktiker förändras med tiden (Rydström & Tjeder 2009: 14). För att på ett ingående sätt möjliggöra att koppla verket till kringliggande samhällsdiskurser använder sig Lindgren (2009: 48-50) av tre analytiska nivåer; textuell nivå, kontextuell nivå och till sist en sociohistorisk nivå. Många gånger görs spontana analyser omedelbart, men det är av vikt att systematisera och göra korrekta analyser där texten kopplas till relevant teori (Lindgren 2009: 150). Dock belyser Lindgren att det i realitet kan vara svårt att separera de olika nivåerna (ibid).

Lindgren (ibid: 84) understryker att tillika det mest objektiva beskrivningarna innehåller tolkningar. I ett försök att särskilja vad jag rentav ser och vad jag tolkar av stödmaterial kommer en textuell analys genomföras av Skolverkets stödmaterial. I överensstämmelse med Lindgrens (ibid: 62) förståelse av den textuella analysnivån som kan göras via en semiotisk analys studerar jag Skolverkets stödmaterial och dess betydelse genom att undersöka de tecken verket innehåller. "Tecken förmedlar inte bara betydelse, utan även producerar dem" (ibid: 64).

En kontextuell analys kommer att göras av Skolverkets stödmaterial för att kopplas till relevanta diskurser som uppdagas i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar, vilket får oss enligt Lindgren (ibid: 125) att närmare förstå materialets betydelse. När en diskurs upprepas resulterar det i att diskursen ses som en sanning. Lindgren (ibid) förtydligar att en människa alltid förhåller sig till diskurser vare sig de agerar i linje med eller mot.

Den tredje och sista analysnivån handlar om att sätta in materialet i en bredare sociohistorisk kontext, alltså det historiska och sociala sammanhang materialet existerar inom (ibid: 149). I denna analysnivå applicerar jag de valda teorierna för denna uppsats, för att förstå textens betydelse (ibid: 152). Vilket innebär att Skolverkets stödmaterial kommer att analyseras med hjälp av cripteori och queer temporalitet, samt med utgångspunkt i och en förståelse av Nirjes (1969/1994) normaliseringsprincip som en del av den sociohistoriska kontexten. Lindgren (ibid: 192) förklarar att de teorier som kommer att användas och ingå i den sociohistoriska analysen nödvändigtvis inte kan bestämmas i förväg, utan i ett senare skede av analysen med utgångspunkt i materialets innehåll samt syftet med studien.

Analysen kommer sedan att presenteras med tematiska rubriker utifrån diskurser som uppdagas i analysen av Skolverkets stödmaterial. Det är en utmaning att separera vissa teman då diskurser överlappar varandra, vilket har resulterat i att en diskurs kan återkomma under olika rubriker.

6. Analys

Jag vill tydliggöra ännu en gång att jag i analysen explicit skriver stödmaterialen för grundskola (Skolverket 2013) när jag refererar till grundskolans material. Dem gånger jag enbart skriver stödmaterialen påvisar jag stödmaterialen för särskola (Skolverket 2014), som är det material i huvudsak i fokus.

6.1 Rätt & Fel

Att öva på att flörta i klassrummet skulle bli pinsamt påstår en lärare och föredrar att låta eleverna ringa varandra från olika rum.

Läraren menar att övning är ett sätt att skapa förutsättningar för eleverna att vara aktiva och ta initiativ, men övar också förmågan att lyssna in den andra, ställa följdfrågor och turas om att prata. Det handlar också om att resonera om vilka frågor som anses som lämpliga eller inte - vad ska man prata om på en träff? En färdighet som eleverna snabbt utvecklar är att identifiera "isbergs-uttalanden. (Skolverket 2014: 81)

Att öva på att vara en "bra" lyssnare och ställa "bra" följdfrågor betonas i detta uttalande som något viktigt för eleverna att lära. Frågan är vem som avgör vad som är det korrekta sättet att kommunicera och vad som anses vara bättre följdfrågor än något annat. Det går att tolka att materialet fokuserar på samtal kring "rätt" eller "fel", snarare än ett lustperspektiv i samtal gällande exempelvis samtalsämnen på en dejt. Rydström och Tjeder (2009: 14) gör en tolkning av Michel Foucaults förståelse av diskurs, då de förklarar att diskurser bidrar till kategorisering av människors beteenden, vad som anses "rätt" eller "fel" baserat på språkets kunskap, vilket bidrar till maktskapande och förtryck. Det går därmed att förstå diskursen kring "rätt" och "fel", i exempelvis en situation som på en dejt, som ett upprätthållande av makt mellan person med en funktionsnedsättning och normat.

En lärare i särskola förklarar att elever ofta är rädda för att göra fel, vilket ibland hämmar eleverna från att utforska och experimentera med sin sexualitet (Skolverket 2014: 109). Att göra "rätt" eller "fel" nämns även i grundskolans stödmaterial i relation till att ta konsekvenser för sina handlingar. Dock framkommer inte att elevernas rädsla för att göra "fel" skulle hämma en elevs sexualitet. Snarare benämns oron att göra fel i samtal kring sexdebut, att göra slut, vara en bra kompis och så vidare, och att detta leder till bra diskussioner och samtal i klassrummet (Skolverket 2013: 66). Därmed synliggör stödmaterialen det privilegium som normat-positionen utgör, ett privilegium att inte i lika stor utsträckning vara rädd för att göra "rätt" eller "fel". Att experimentera med sin sexualitet och att acceptera att det inte alltid blir "rätt" går att tolka som en del av att vara människa, och därmed inget som hämmar sexualiteten hos en elev i grundskolan. Eleven i särskola är däremot mycket väl medveten om omgivningens försök att skydda och begränsa vilket kan leda till att eleven blir rädd att göra "fel" och därmed hämmas.

I stödmaterialen citeras en annan lärare som förklarar att hen brukar informera eleverna om att det kan vara bra att bli kär i någon som är jämnårig (Skolverket 2014: 64), vilket går att tolka

som ännu ett exempel i undervisningen som utgår från vad som anses socialt accepterat eller “rätt”. Vad som är socialt accepterat kan förstås utifrån teorier kring heteronormativ temporalitet. En normativ idé av livet som en linjär resa, där de jämnåriga förutses infinna sig på samma “plats” på tidslinjen, och därmed vara mer anpassade för varandra.

I min undervisning använder jag ibland orden *rätt* och *fel* och vi pratar om både regler och skyldigheter som gäller sexualiteten. Det är nödvändigt att formulera ramar för vad som är tillåtet och på vilket sätt. Just därför blir det extra viktigt att väga upp förmaningarna med samtal om sexualitetens möjligheter och ge kunskap om hur varje individ kan utforska sin egen sexualitet på ett positivt och ömsesidigt sätt. (Skolverket 2014: 40)

I citatet framkommer av lärare i särskola att alla har rätt att utforska en sexualitet, men att det kommer med vissa regler och skyldigheter. Exempelvis att alla har rätt att onanera och utforska sin kropp men inte på en offentlig plats (Skolverket 2014: 40). Vad som anses “rätt” eller “fel” kan förstås utifrån lagtexter, men också via diskurser kring vad som anses vara socialt accepterat. De sociala koder kring vad en bör ställa för följdfrågor, hur ett samtal bör gå till och hur en dejt bör vara kan tänkas vara sådana “kunskaper” som anses relevanta för elever att lära för att på så sätt upprätthålla normat-makten, som det “normala” och eftersträvbara (Se exempelvis Rydström och Tjeder 2009: 14).

Stödmaterialet för grundskola diskuterar balansen mellan ett frisk- och riskperspektiv i mindre utsträckning och med större fokus på lust, att som lärare “inge hopp och förväntningar på framtiden när det gäller relationer och sexualitet” beskrivs som en del i ett främjande arbete (Skolverket 2013: 32). Både materialet för grund- och särskola nämner hopp om framtiden som en del i att tala om det friska och positiva med sex och relationer snarare än risker.

6.2 Könsneutrala tjejer & killar

Stödmaterialet benämner problematik i bemötandet av personer med funktionsnedsättning, att en person möts först utifrån dennes funktion och sedan som en person med en sexualitet (Skolverket 2014: 15). Detta exemplifieras genom problematisering av könsneutrala begrepp såsom *funktionshindrad*, *brukare*, *omsorgstagare* osv, vilket beskrivs som ett steg i osynliggörandet av

kön (Skolverket 2014: 15, 41). Det framkommer att elever med funktionsnedsättning ofta avsexualiseras och möts därefter av fördomar kopplade till utseende och sexualitet (ibid: 96). Lärare beskriver att sexualitet och frågor rörande sex kan bli laddat när en lärare tänker på eleverna som barn vilket läraren tror resulterar i att sexualiteten tystas ner och förminskas (ibid: 20). Att vara sexuellt aktiv med sin partner anses normalt och moget (Sandberg et al. 2020: 4-5), men så snart du blir äldre eller har en funktionsnedsättning ifrågasätts sexualiteten. Sexualitet inom en heterosexuell, monogam och romantisk relation förstås som en del av ett normativt vuxenliv, vilket kan resultera i att personer som på ett eller annat sätt inte följer dessa normer ofta antas för att vara asexuella eller översexuella, vilket kan ha negativ effekt på människors liv (ibid). I slutet av stödmaterialet finns ett avslutande kapitel *Ord och begrepp* (Skolverket 2014: 160; Skolverket 2013:186), som inkluderar en lista med begreppsförklaringar. I denna lista förklaras begreppet *asexuellt* vilket inte nämns i den flytande texten. Däremot belyser Skolverket (2014: 65) att kärlek och sex inte nödvändigtvis hänger ihop och att sex inte är viktigt för alla människor. I stödmaterialet för grundskola tydliggörs inte att kärlek och sex nödvändigtvis hänger samman för alla människor utan snarare att; “Lust, kärlek, normer och sexualitet verkar i ett komplext samspel” (Skolverket 2013: 37). Med en förståelse av Sandbergs beskrivning av sexualitet kopplat till funktionalitet och ålder i relation till en heteronormativ tidslinje går det att tolka Skolverket som positiv för en breddning av synen på sexualitet. Å andra sidan riskerar Skolverket att bidra till diskursen att elever i särskolan är asexuella eller översexuella, genom betoning av att kärlek och sex inte nödvändigtvis hänger ihop. I stödmaterialet under rubriken *Balans mellan barn, ungdoms- och vuxenperspektiv* står det förklarat att “Sambandet mellan intresse och aktivitet i klassrummet är inte givet” (Skolverket 2014: 36). Detta nämns inte i grundskolans stödmaterial vilket går att tolka som ett antagande, att grundskolans elevers intressen i sex- och samlevnadsundervisning är givet. Samtidigt som det verkar finnas ett behov att förtydliga att eleverna i särskola besitter ett intresse i ämnet sex- och samlevnad, vilket både upprätthåller och motarbetar tanken om den funktionsnedsatta som asexuell.

En metod som stödmaterialet rekommenderar är att som lärare tillåta eleverna att “göra ålder”, att inte gömma sig bakom sin funktionsnedsättning utan att klä sig i exempelvis sexiga underkläder och på så sätt göra det möjligt att uttrycka sin kvinnlighet eller manlighet (Skolverket 2014: 96). Att låta eleverna “göra ålder” som metod går att tolka som ett queert

motstånd mot den heteronormativa temporaliteten, genom Halberstams (2003) förståelse av temporalitet utifrån en heteronormativ tidslinje kopplat till dikotomin omogen/mogen. Stödmaterialet påvisar ett kritiskt arbetssätt då det står skrivet att arbeta med utseenden och ideal i samhället kan synliggöra att människor med funktionsnedsättning i mindre grad representeras (Skolverket 2014: 95).

Vidare lyfter stödmaterialet Löfgren-Mårtensons (2005) studie, då det framkommit att sexualitet hos en man med en funktionsnedsättning är något som bör tyglas medan kvinnans ska skyddas (Skolverket 2014: 16), vilket stämmer överens med tidigare forskning i ämnet som påpekar samma könsstereotypa antagande (Se exempelvis Sandberg et al. 2020: 7-8). Problematisering av könsstereotypa antaganden nämns under rubriken *Synsätt som begränsar*. Genom Skolverkets stödmaterial går att tolka ett normkritiskt förhållningssätt där materialet vill lyfta och problematisera könsstereotypa antaganden och arbeta mot dessa. Vilket stämmer överens med den utveckling inom sex- och samlevnadsundervisning som enligt Bengtsson och Bolander (2020: 154) idag förhåller sig till ett normkritiskt perspektiv i större utsträckning än tidigare. Materialet utmanar intersektionen mellan funktion och kön vid ett flertal tillfällen genom att inte göra antaganden som vilar på att eleverna definierar sig som tjej eller kille. Stödmaterialet påpekar vikten av att som lärare bredda och vara medveten för att inte exkludera exempelvis transpersoners erfarenheter (Skolverket 2014: 41).

Alla människor kan inte, eller vill inte, ha exempelvis samlag med någon. Ett sätt att göra sex mer tillgängligt är att utmana bilden av vad sex är och omfatta även sådant som smekningar, fantasier, närhet och onani - istället för att stirra sig blind på att samlaget kan leda till graviditet, sjukdomar och övergrepp. (Skolverket 2014: 40)

Läraren som citeras kan bidra till en ökad medvetenhet hos lärare inför vad som är sex. Då det framkommit i tidigare studier att personal ofta utgår från egen uppfattning och erfarenhet av sex kan en breddning och nya perspektiv vara av stor betydelse (Kulick & Rydström 2015: 80-81; Löfgren-Mårtenson 2005: 184-185). En bredare syn på sexualitet och sexuella praktiker kan innebära att flera elever känner sig inkluderade i undervisningen.

Bahner (2018: 646) menar att det är viktigt att tala om hbtq-frågor eftersom det kan vara svårare för en elev med funktionsnedsättning att "komma ut", då elever i särskola i större utsträckning ses som asexuella (Bahner 2018: 647). Löfgren-Mårtenson (2013b) lyfter risken att råka ut för sexuell ohälsa för en elev i särskolan är högre i jämförelse med ungdomar utan funktionsnedsättning. Detta på grund av otillräckliga kunskaper i ämnet kring kropp, sexualitet, risker och relationer. Löfgren-Mårtenson (ibid: 53) menar också att unga med funktionsnedsättning kan ha svårare att vara öppen med sin sexuella läggning och påstår att skolan upprätthåller könsstereotypa normer kring elevernas intressen baserat på kön. Skolverket (2014: 49) förtydligar att unga hbt-personer generellt mår sämre, dock förtydligas inte att elever med en funktionsnedsättning är en specifikt utsatt grupp likt den tidigare forskningen. Skolverket använder sig av förkortningen hbt, för att tala om homosexualitet, bisexualitet och transidentitet. Tidigare forsknings som refereras i denna uppsats använder istället begreppet hbtq, vilket även inkluderar av queer. Därav används både förkortningen hbt och hbtq i denna studie, beroende på referens. Detta kan tolkas

Kläder nämns som en del av en gruppstillhörighet, att dela stil och uttryck med andra. Kläder kan också fungera som ett sätt att experimentera med sin könstillhörighet och sexualitet skriver Skolverket (2014: 150). Detta indikerar att materialet utgår från att alla elever oavsett funktionalitet besitter en sexualitet och har rätten att uttrycka den. En tolkning är att elevernas sexualitet och könstillhörighet utmanas och breddas genom normkritik. Samtidigt återgår materialet till vad som anses socialt accepterat, "normalt". Exempel på detta är kunskap om vad som normativt anses som "rätt" eller "fel", eller vad som anses oartigt (ibid: 151). Som tidigare nämnt skriver Skolverket (2014: 135) explicit ut att skolan ska arbeta med ett normkritiskt perspektiv genom att exempelvis påpeka de normer som påverkar män och kvinnors handlingsutrymmen negativt. Ett exempel på metod som nämns är samtal kring varför manliga konstnärer i större utsträckning än kvinnor uppmärksammas genom historien (ibid: 147). Genus har en central roll i stödmaterialet när det kommer till att arbeta med ett normkritiskt perspektiv. Det går därmed att tolka Skolverkets material som medvetet och normkritiskt olik Löfgren-Mårtensons (2013b: 55) beskrivning av skolan som en "heterofabrik", då Skolverket ger flertalet exempel på hur lärare kan arbeta kritiskt gällande könsnormer. Å andra sidan informeras läsaren att eleverna besitter binära kön då stödmaterialet vid ett flertal tillfällen utgår från man

och kvinna, därav exkluderas de elever som definierar sig som exempelvis trans eller queer (Se exempelvis Skolverket 2014: 140). Skolverkets stödmaterial går därmed att tolka som ett normkritiskt material inom ramen för könsbinaritet.

6.3 Stigmatisering

Stödmaterialiet breddar och utmanar beskrivningen av elever, att en elev kan ha erfarenhet av att leva i ett annat land et cetera (Skolverket 2014: 71). “Att arbeta ämnesintegrerat innebär enligt detta material att lyfta fram olika perspektiv på jämställdhet, sexualitet, kön och relationer i ämnesundervisningen” (ibid: 25). Könsmaktsordning och normer kring kön skrivs explicit ut i stödmaterialiet (ibid: 103), dock nämns inte funktionsmaktsordningen. Att ignorera funktionsmaktsordningen går att tolka som en del av en stigmatisering, vilket är ett återkommande begrepp inom cripteorin.

Garland-Thomson (2017: 24-25, 30-31) poängterar att stigmatisering kan leda till att en person med funktionsnedsättning skuldsätter sig själv för dåligt bemötande eller omkringliggande otillgängligheter. Garland-Thomson (ibid) menar att vi istället borde anpassa miljöer och synliggöra strukturella problem istället för att ignorera dessa. Genom att stödmaterialiet inte explicit diskuterar funktionsmaktsordningen riskerar materialen att osynliggöra elevernas verklighet och dennes omkringliggande miljö. Ett tydligt exempel då en dikotomi mellan normat och funktionsnedsatt explicit skrivs ut är då stödmaterialiet citerar psykologen Olof Risberg:

Slutsatsen för mig är att den som inte alltid förstår och i hög utsträckning är beroende av en välvillig omgivning är enkel att utnyttja/kränka. Dessutom riskerar den som är annorlunda att delvis exkluderas från den sexuella arenan, trots sexuella behov och önskningar. (Skolverket 2014: 58-59)

I användandet av ordet *annorlunda* utgår talaren från en normats perspektiv. En utgångspunkt i cripteori innebär problematisering av begrepp som normal och normalisering (Löfgren-Mårtenson 2013c: 56-57). Vi kan ställa oss frågan utifrån vems perspektiv någon är det ena eller det andra, och vems behov som prioriteras. Löfgren-Mårtenson (ibid) beskriver att någon behöver ses som “onormal” för att vi ska ha en “normal”, det är alltså därav viktigt för

normatens överlevnad att vara flexibel och acceptera vissa avvikande för att därmed kunna hylla normaten.

Skolverkets stödmaterial ger som tidigare nämnt inte specifika lektionsupplägg utan inspiration och tips på ingångar och metoder i ämnen som berör sex- och samlevnad. I de samhällsvetenskapliga ämnena berörs kunskap om exempelvis sterilisering av transpersoner och införandet av könsneutrala äktenskap (Skolverket 2014: 119). Information om personer med funktionsnedsättningars historia berörs inte och kunskap om exempelvis sterilisering av funktionsnedsatta nämns inte. Generellt i kapitlet som redovisar hur lärare kan arbeta med sex- och samlevnad i ämnet historia, samhällskunskap och religion uppmanas de att tala om jämlikhet med eleverna, samtidigt som kunskap om funktionsnedsattas historia i relation till jämlikhet ignoreras (ibid: 121). Vilket kan tolkas som ännu ett exempel på en tystnadskultur - en stigmatisering. Samma företeelse blir tydlig i ämnet geografi. Intersektionen mellan kön, klass, etnicitet, sexualitet, språk, religion och livsåskådning nämns och förslag ges på hur lärare kan arbeta med elever utifrån ett geografiskt perspektiv, exempelvis vilka platser i världen som tillåter samkönade äktenskap eller abort (ibid: 123). Inga exempel rörande funktionalitet nämns och vilka rättigheter människor med funktionsnedsättning har på olika platser i världen. Ett exempel på en metod är att tillsammans skapa en tidslinje i klassrummet över sexualkunskapens historia, stödmaterialen nämner dock inte funktionsnedsattas rättigheter kopplat till sexualkunskap (ibid: 129). Att blunda för elevens historia och ignorera elevernas verklighet kan enligt Rydström (2012: 13-14) få konsekvenser. Om normaten, i detta fall läraren ignorerar elevens sexualitet har stigmatiseringen helt placerats hos den stigmatiserade, alltså eleven med en funktionsnedsättning (Rydström 2012: 13). Separat från sexualkunskapens historia står att eleverna kan "göra tavlor med deras rättigheter" (Skolverket 2014: 133). Att tala om sexualkunskap i ämnet historia och geografi utifrån en normats perspektiv för att sedan tala om elevernas rättigheter riskerar att separera eleverna från den kunskap de får i ämnet och därmed exkludera eleverna och upprätthålla en "hyllnings-kropp", för att tala i samma termer som Rydström & Tjeder (2009: 14).

Stödmaterialen (2014: 125) lyfter viljan hos eleverna att vara "vanlig" och menar att det är viktigt att förstå normer, att de hjälper människor att fungera tillsammans för att förstå sociala sammanhang. Trots detta ignoreras funktionsnormen i undervisningen. Även i ämnet musik

ignoreras funktionsmaktsordningen. Lärare får genom stödmaterialet tips att tala om exempelvis förväntningar kring vem som skapar musik utifrån kön, ålder och etnicitet. I ämnet bild ser det något annorlunda ut, lärare får tips på hur elever kan arbeta med olika stereotyper kring män och kvinnor, olikkönade relationer, vita människor och personer med synliga funktionsnedsättningar (ibid: 147), vilket leder till ett synliggörande av normer. Skolverkets material (ibid: 127) visar på en medvetenhet då det problematiserar arbetet i skolan och förhåller sig till ett normkritiskt perspektiv samtidigt som Skolverket upprätthåller funktionsmaktsordningen genom att inte tala om den och bidrar därmed till en stigmatisering.

6.4 “Vuxenlivsorientering”

I särskola sker undervisning i ämnet vuxenlivsorientering, detta för att som materialet beskriver ge eleverna svar på frågor rörande sociala kontakter såsom parrelationer, kompisrelationer samt ett socialt liv (Skolverket 2014: 10). Det finns en inbyggd förståelse av heteronormativ temporalitet i ämnet vuxenlivsorientering där eleven lär sig koppla samman det vuxna livet med fungerande relationer och ett socialt liv.

det finns föreställningar om att sexualitet, kärlek och familj inte har någon plats i ens liv om man har en utvecklingsstörning. Jag vill inte att en enda elev i min klass ska tro att detta är sant. (Skolverket 2014: 13)

Med all välvilja från läraren och med stöd i de mänskliga rättigheterna, att alla människor oavsett funktionalitet har rätt till en sexualitet, kärlek och familj kan ovanstående citat ses som ett upprätthållande av en norm av vad som anses vara ett “dugligt liv”. Det inbyggda framtidsprojektet av heteronormativ temporalitet kan genom förståelse av vilka som anses ha en framtid, alltså vem som anses duglig förälder belysa marginaliserade grupper; i citatet ovan synliggörs en skärningspunkt mellan bland annat funktionalitet och sexualitet. Stödmaterialet presenterar FN:s konvention om de rättigheter som gäller för en person med funktionsnedsättning, vilket berör friheten till familjebildning och föräldraskap (Skolverket 2014: 22-23). Skolverket vill ge möjligheter till eleverna och hopp om kärlek, relationer, sex och en familj som en del av ämnet vuxenlivsorientering, vilket kan förstås som ett upprätthållande och en del av normaliseringsprocessen som nämnts i inledande kapitel. Nirjes (1969/1994) normaliseringsprincip har betytt mycket för politik både inom och utanför Sverige i utformandet

av möjligheter, rättigheter och institutioner för människor med funktionsnedsättning. I och med tankar om en normaliseringsprocess har attityder gällande personer med funktionsnedsättning och dennes rättigheter växt sig starkare i samhället, att funktionshindrade ska få leva ett så "normalt" liv som möjligt (McRuer 2018: 383). Stödmaterialet problematiserar den funktionsnedsattas historia genom att beröra institutioner som tidigare begränsat en familjbildning genom exempelvis sterilisering (Skolverket 2014: 15), vilket motiverar skolans roll att erbjuda alla elever oavsett funktionalitet en möjlighet till familjbildning idag. Ur ett sociohistoriskt perspektiv synliggörs därmed normaliseringsprocessen i det stödmaterial som Skolverket har producerat.

När vi breddar synen på vad som är ett gott liv, hur olika familjer, eller relationer ser ut och vad sex är för något ökar vi förutsättningarna för att fler kommer att kunna forma sitt liv på ett sätt som känns bra. (Skolverket 2014: 40)

Genom att bredda synen på vad en familj bör vara och hur en familj kan se ut erbjuder läraren en inkludering där fler elevers drömmar kan gå i uppfyllelse, men som nödvändigtvis inte följer normen. På grund av att människor med funktionsnedsättning många gånger antas vara omogna och/eller asexuella eller översexuella kan vi med hjälp av Halberstams (2003) förståelse av queer temporalitet se att funktionalitet i relation till sexualitet både utmanar och upprätthåller en heteronormativ temporalitet. Alltså ett upprätthållande av heteronormativ temporalitet genom en inkludering i det normativa familjelivet, samtidigt som den heteronormativa temporaliteten utmanas genom att bredda synen på familjen.

Stödmaterialet benämner musiken som ett steg in i en subkultur, vilket Skolverket (2014: 158-159) menar öppnar upp för utforskandet av egen identitet och därmed ett självbestämmande, ett steg i ledet att bli vuxen. Halberstam refererar snarare till subkulturer som en del i att vara kvar i ungdomen. Det går alltså att tolka en skillnad i hur en ser på att bli vuxen och självständig utifrån personens funktionalitet i relation till subkulturer. Å andra sidan uppmanas eleverna i särskola att följa det som Halberstam menar är en heteronormativ temporalitet, att som ungdom ta ett steg mot att bli vuxen genom subkulturer, Halberstam menar dock att stanna i subkulturen i senare ålder skulle vara ett motstånd mot den heteronormativa temporaliteten. En lärare beskriver att många av eleverna är säkra på att de vill bo kvar hemma som vuxna men att de

genom skolans undervisning öppnar upp för andra tankar, att de kan bo själva eller på gruppboende (Skolverket 2014: 72). “Att ta körkort, få egen bostad eller dricka alkohol och att resa är markörer för ett vuxenliv som inte är tillgängligt för alla” skriver Skolverket (ibid: 123-124) och förklarar att självständighet nödvändigtvis inte är aktuellt för ungdomar med en funktionsnedsättning, vilket de menar kan påverka självbilden. Stödmaterialet poängterar att “det finns enkla sätt att öka elevernas förutsättningar att vara aktiva och delaktiga både nu och i framtiden” (ibid: 141). Genom Kafers (2013: 28, 32) resonemang kring “crip time”, att alla människor inte nödvändigtvis har önskan att göra queert motstånd, utan snarare vill passera inom ramen för en heteronormativ temporalitet går att förstå skolans arbete att erbjuda alla elever en ökad självkänsla genom att våga “ta för sig” av det så kallade vuxenlivet.

När undervisningen tar upp alla kvinnors rätt till abort och att själva få bestämma att de inte vill bli föräldrar riskerar man att glömma bort att det finns människor som kämpar för rätten att få föda barn och bli föräldrar. På samma sätt kan undervisningen uppmärksamma inte bara rätten att välja bort en social roll som “mamma” utan även synliggöra de kvinnor som strävar efter att få tillgång till samma roll. (Skolverket 2014: 62)

I citatet ovan läser vi ett exempel från stödmaterialet och hur det förhåller sig normkritiskt och medvetet gällande personer med funktionsnedsättnings historia och verklighet. Här tolkar jag en krock mellan queer temporalitet och “crip time”. Olikt queer temporalitet finns en inbyggd förståelse av förlängd tid eller extra tid som Kafer (2013) utvecklar, men också en crip förståelse av viljan att ha rätten att ses som en duglig förälder. En queer tolkning av temporalitet kritiserar snarare framtidsprojektet, dock utmanar både crip- och queer temporalitet idén om heteronormativ temporalitet.

6.5 Personlig / Privat

Vart gränsen går mellan det personliga och det privata diskuteras och lyfts som en viktig aspekt i stödmaterialet. En lärare som arbetar i särskola diskuterar lärarens dubbla roller:

Flera av eleverna ser mig som en vän, och det händer att jag får hjälpa tjejerna i klassen att byta binda. Att samtidigt kommunicera att vi har en “professionell”

lärar-elev-relation och dra gränser mellan det privata och det personliga är inte helt lätt. (Skolverket 2014: 32)

Läraren diskuterar gränsen mellan att ge en elev stöd, omvårdnad, uppfostran och utbildning vilket kan tolkas som diffusa skiljelinjer. Löfgren-Mårtenson (2013b: 53) betonar vikten av sexualundervisning just för att många ungdomar i särskola inte får kunskap och erfarenhet genom att umgås med vänner. Kulick och Rydström (2015: 80-81) diskuterar och problematiserar likt Löfgren-Mårtenson (2005: 184-185) att personal ofta saknar kompetens kring sexualitet. Kulick och Rydström (2015: 80-81) förklarar att personal i stor utsträckning utgår från egen syn på sexualitet, att sexualitet är något privat. Synen på sexualitet som något privat kan strida mot bilden av sexualiteten hos personer med funktionsnedsättning som ofta är publik. Kulick och Rydström (ibid) beskriver att personal ofta upplever det besvärligt att diskutera ämnet med varandra och hantera vissa situationer. I Löfgren-Mårtenson (2013b: 53) studie framkommer att personal som jobbar med ungdomar med kognitiv funktionsnedsättning anser det vara viktigt med kunskap baserat på elevens förutsättningar samt att osäkerheten hos personalen är stor. Det framkommer också att negativa reaktioner från kollegor, föräldrar och samhället i stort försvårar genomförandet av sex- och samlevnadsundervisning i särskola. Allt detta resulterar i att elever med kognitiva funktionsnedsättningar i särskola inte får samma tillgång till kunskap i ämnet skriver Löfgren-Mårtenson (ibid: 53). Kulick och Rydström (2015: 80-81) förtydligar att frånvaron av integritet och privatliv hos en person med funktionsnedsättning kan bidra till att personal betraktar sexualiteten som onaturlig. Som tidigare nämnts framkommer även i Bahners (2018: 646) studie att lärare ser det som en svårighet att skilja på personlig och privat i högre grad i särskola.

Det står beskrivet i stödmaterial att elever måste lära sig att sätta gränser, om integritet, sexualitet och om samtycke för att bättre kunna hantera situationer i livet och minska risken för att utsätta eller bli utsatta (2014: 57). Stödmaterialiet för grundskola nämner integritet rörande lärarens roll, att läraren inte får vara för personlig då det kan vara för integritetskränkande för elever (Skolverket 2013: 21). Integritet berörs vid två tillfällen i grundskolans material, men då enbart i relation till elevernas rättigheter, som en del av elevens egenvärde och att sexualundervisningen utgår bland annat från individens frihet och integritet. Grundskolan kopplar inte samman integritet med lärandet att sätta gränser, samtycke och bättre kunna förstå situationer, vilket

särskolans material gör (ibid). Exempelvis gällande idrott, hälsa och motorik beskrivs i stödmaterialet att en ökad medvetenhet kring hur kroppen fungerar och förmåga att läsa signaler skapar en större delaktighet och självständighet hos eleverna, samt integritet. I stödmaterialet framkommer att elever ska känna sig trygga i omklädningsrummet efter idrotten och att vuxna kan behöva infinna sig på plats om så behövs, samtala om elevernas känslor och upplevelser, föra samtal om nakenhet, gränssättning och integritet (Skolverket 2014: 92). Integritet kopplas även samman med egen hygien, att kunna ha toalettdörren stängd et cetera (ibid: 94). I stödmaterialet för grundskola problematiseras istället omklädningsrummet som en plats där härskartekniker och maktstrukturer lätt frodas, vilket kan hindras genom att tala med eleverna om normer gällande kropp och könsförtryck för att stärka elevens självkänsla menar Skolverket (2013: 112). Elever med transerfarenhet tar större plats i grundskolans material och problematiseras i samband med omklädningsrummet (ibid: 114, 117). Dock nämns inte integritet inom ämnet idrotten eller omklädningsrummen i stödmaterialet för grundskola. En tydlig skillnad i materialen riktat till sär-och grundskola framkommer i belysandet av personlig eller privat samt integritet. Vi kan ställa oss frågan varför integritet nämns i större utsträckning i särskolans material. En tolkning är att Skolverket utgår från att normat-eleven har integritet och redan vet dess innebörd. En annan tolkning är att Skolverkets material utgår från en normats perspektiv. I stödmaterialet för grundskola betonas att personalen inte ska vara för privata då det kan vara integritetskränkande för normat-eleven. Liknande ska eleven med en funktionsnedsättning lära om integritet, tolka sociala situationer och gränssättning möjligtvis för att "skydda" normaten från obekväma situationer. Därmed sätts normatens känslor i fokus vilket stämmer överens med Garland-Thomsons (2017: 24-25) beskrivning.

7. Avslutande diskussion & slutsatser

Genom det valda teoretiska ramverk som presenterats i denna uppsats har en granskning av Skolverkets stödmaterial möjliggjorts, en granskning av stödmaterialets förhållningssätt till föreställningar om sexualitet, heteronormativitet och genus för elever med funktionsnedsättning, vilket var syftet med denna studie. Det går inte att säga att stödmaterialet är varken enkelt eller ensidigt, snarare att Skolverket producerat ett material som utmanar könsnormer och i vissa fall funktionsmaktens ordning gällande människors rätt till en sexualitet. Samtidigt som

stödmaterialet upprätthåller funktionsmaktsordningen genom att explicit inte tala om den. Vilket leder till en stigmatisering som kan resultera i ett utanförskap och synen på sexualitet hos en person med en funktionsnedsättning som något “annorlunda”. Dock går att tolka en spänning mellan reproduktion och utmaning av könsstereotyper samt att kunskap om sexualitet lyfts som något betydelsefullt och viktigt. Jag tolkar därmed att stödmaterialet utmanar och gör motstånd mot den heteronormativa temporalitet genom att belysa skärningspunkten mellan sexualitet och funktionalitet. Å andra sidan sker vissa antaganden, trots ett normkritiskt förhållningssätt lyfts metoder som påpekar “rätt” och “fel”. Detta tolkar jag som ett försök att lära eleverna genom undervisning vad som anses “normalt” eller socialt accepterat, istället för att samtala med eleverna med utgångspunkt i ett lustperspektiv. En förståelse av normaliseringsprocess kan vara av betydelse, då Skolverket som institution verkar med utgångspunkt i allas rättighet till ett “normalt” liv.

Ett flertal likheter synliggörs i materialen vilket jag tolkar som ett resultat av att de båda stödmaterialet för sex- och samlevnad vilar på liknande kunskapsmål och förståelse för de mänskliga rättigheterna. Genom att bredda synen på vad en familj bör vara och hur en familj kan se ut erbjuder lärare som citeras i stödmaterialet (Skolverket 2014: 40) en inkludering där fler elever vars drömmar kan gå i uppfyllelse som inte nödvändigtvis ser ut enligt normen för en heterosexuell familj. Att bredda synen på hur en familj kan se ut är något som framkommer även i stödmaterialet för grundskola (Skolverket 2013). Liknande metoder beskrivs i de båda materialen, då elever genom exempelvis samtal får diskutera innebörden av ord för könsorgan (Skolverket 2013: 95; Skolverket 2014: 73). I läroplanen för särskolan står att skolan ska ge utrymme för elever att pröva och utveckla förmågan och sina intressen oberoende könstillhörighet, vilket gäller även grundskolans läroplan (Skolverket 2013: 35; Skolverket 2014: 94). Då metoder och kunskapsmål för sär- och grundskola har så många likheter går det att ifrågasätta varför separata stödmaterial i sex- och samlevnad är relevant. Det går att tolka detta som en del i upprätthållandet av dikotomin funktionsnedsatt och normat i relation till kunskap om sex. Samt att jämförelsen med utgångspunkt i normat-elev kan bidra till konstruerandet av en “crip”-elev. Att utgå från normat-eleven för att sedan anpassa materialet för elever med en funktionsnedsättning bidrar till konstruktionen av en elev med funktionsnedsättning. Istället kan utgångspunkten vara särskolans stödmaterial för att sedan anpassa till grundskolans elever,

alternativt ha ett och samma material då alla elever oavsett funktionalitet har samma rättigheter och skyldigheter, därefter ge lärarna en metodbank med metoder som varje lärare kan anpassa till den grupp elever läraren ska arbeta med. Min poäng är att Skolverket i och med skapandet av två olika material som innehållsmässigt berör liknande teman och metoder är med i skapandet och konstruerandet av en elev med en funktionsnedsättning och diskurser kring dennes sexualitet.

Något som skiljer de två materialen åt är hur de förhåller sig till integritet. Skolverkets stödmaterial för grundskola kan förslagsvis hämta viss inspiration från särskolans stödmaterial. I stödmaterialiet för grundskola nämns integritet, men då enbart i relation till elevernas rättigheter, som en del av elevens egenvärde och att sexualundervisning utgår från bland annat individens frihet och integritet. Grundskolan kopplar inte samman integritet med lärandet att sätta gränser, samtycke eller att bättre kunna förstå situationer, vilket särskolans stödmaterial gör. Min tolkning är att Skolverket utgår från att normat-eleven är socialt kompetent och inte har ett behov av undervisning i hur en elev kan tolka signaler och förstå sociala situationer. De båda materialen skrevs innan den allmänna diskussionen kring en samtyckeslag blev aktuell i Sverige, kanske har införandet av samtyckeslag ändrat samtalsklimatet även i grundskola. Men med utgångspunkt i Skolverkets material finns en skillnad i betoning av integritet i relation till gränssättning och samtycke.

I stödmaterialiet sker ett osynliggörande av elevens funktionsnedsättning, genom att funktionsmaktsordningen inte skrivs ut explicit. Därmed kan vi med hjälp av cripteorin förstå det som att normat-makt upprätthålls i materialet. Det finns flertalet exempel då stödmaterialiet synliggör ett normkritiskt perspektiv genom att belysa bland annat könsmaktsordning, men funktionsmaktsordningen förbises (Se exempelvis Skolverket 2014: 42-43). Genom att inte tala om funktionsmaktsordningen skapas en stigmatisering, vilket kan bidra till en dikotomi mellan funktionsnedsatt och normat.

En inbyggd heteronormativ temporalitet går att tolka i ämnet sex- och samlevnad. Eleven utvecklas inom ett kunskapsämne som leder eleven från barn till ungdom mot vuxen. Utveckling sker mot ett vuxet liv, vilket blir intressant utifrån tidigare forskning som presenterat idén kring personen med en funktionsnedsättning som omogen och avsexualiserad. Synen på sex- och samlevnad som en del i en utveckling möjliggör för en tolkning att Skolverket existerar i en

sociohistorisk kontext med stark koppling till normaliseringsprincipen. Vilket i sin tur kan ses som en skärningspunkt av crip- och queerteori. En queer tolkning möjliggör för viss kritik mot Skolverket för att vara heteronormativ. Exempelvis metoden att “göra ålder” som nämns i stödmaterialet bidrar till konstruktionen av elev som ett sexuellt subjekt som tar del i utveckling mot ett vuxet liv. Detta för mig tillbaka till Bahners (2018: 643) intervjustudie då hon lyfter frågan om begreppet *crip*, och menar att de som ofta kallar sig crip i själva verket är “supercrips”. Bahner menar att personer med en funktionsnedsättning som besitter ett visst typ av kapital har möjlighet att förespråka och identifiera sig med crip, medans de flesta personer med funktionsnedsättning inte anser sig ha den “förmånen” utan snarare vill passera och förstås som “normala”. Därav gör jag en tolkning att Skolverkets stödmaterial för särskola kan förstås genom Kafers “crip time” som ett motstånd mot den heterosexuella temporaliteten, på grund av att stödmaterialet är med i konstruerandet av eleven med funktionsnedsättning som ett sexuellt subjekt, att det finns en vilja i stödmaterialet att ge personer en sexualitet. Det lustbejakande perspektivet som framkommer i stödmaterialet stämmer inte överens med den restriktiva syn på sexualiteten hos personer med funktionsnedsättning som Helmius berör (2004), värt att poängtera att Helmius studie snart är 20 år gammal. Helmius (2004: 111-112) problematiserade då sexualundervisning för att ha för stort fokus på “risker” medan lust-perspektivet förblev ignorerat. Om verkligheten i klassrummet idag påminner om Helmius uppfattning eller om det skett en normkritisk utveckling som inkluderar ett mer lustbejakande perspektiv i sex- och samlevnad i särskolan får bli en annan studie. För framtida studier skulle det vara av intresse att undersöka relationen mellan Skolverkets stödmaterial och den faktiska undervisningen i skolan. På så vis går det att undersöka Skolverkets material och dess påverkan i realitet för elever i särskolan.

Inledningsvis i detta arbete riktades ett fokus mot den sexualpolitiska historia som berört människor med en funktionsnedsättning. Ottesen-Jensen (1926/2012) citerades i kampen om preventivmedel och eugenikens utveckling nämndes. Givet den problematiska historia i kombination med nutida lagtext, som kräver alla människors rätt till kunskap och utövande av sin sexualitet, har jag nu kommit närmare en förståelse för eventuella kvarlevor av dåtidens syn på människans värde i dagens sex- och samlevnadsundervisning. Genom valda teorier som utmanar normaliseringsprocessen som jag tolkar som en del av den sociohistoriska kontext har

diskurser i stödmaterialen synliggjorts. Det går att tolka en medvetenhet i Skolverkets framtagning av ett normkritiskt stödmaterial, samtidigt som det finns tendenser till ett upprätthållande av dikotomin funktionsnedsatt och normat. Vilket sammanfattningsvis kan förstås som att Skolverket garnerar diskurser kring socialt accepterad normkritik genom en normats synfält.

8. Referenslista

Bahner, J. 2018. Crippling sex education: lessons learned from a programme aimed at young people with mobility impairments. *Sex Education*, 18(6), ss. 640–654

Bengtsson, J. & Bolander, E., 2020. Strategies for inclusion and equality - 'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), ss. 154–169

Berg, M. & Wickman, J. 2010. *Queer*. Malmö: Liber. ss. 83-84

Bäckman, M. 2003. *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss., Stockholms Universitet. 2003. Göteborg & Stockholm: Makadam Förlag. s. 238

Engwall, K. & Larsson, S. 2012. *Utanförskapets historia: om funktionsnedsättning och funktionshinder* 1. uppl, Lund: Studentlitteratur. ss. 17-20

Ericson, L. 2010. Från könlös och avsexualiserad till sexuell och kåt: en intersektionell studie om sexualitet och funktionshinderskap utifrån ett cripteoretiskt perspektiv. Masteruppsats, Stockholms Universitet. Stockholm: Stockholms Universitet

Garland-Thomson, R. 2017. *Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature*. 20th Anniversary Edition. New York: Columbia University Press. ss. 5-35

- Halberstam, J. 2003. What's that Smell?: Queer Temporalities and Subcultural Lives. *International Journal of Cultural Studies*, 6(3), ss. 313–333
- Helmius, G. 2004. Sexualitet som individuellt och socialt problem. I: Barron, K. (red.) *Genus och funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur. ss. 103-117
- Kafer, A. 2013. *Feminist, queer, crip*. Bloomington: Indiana University Press. ss. 25-35
- Kulick, D. and Rydström J. 2015. *Loneliness and its opposite: sex, disability, and the ethics of engagement*. Durham: Duke University Press. ss. 79-81
- Lennerhed, L. 2012. Kvinnor, klass, kunskap, kroppar. I: Arnberg, K., Sundell, F. & Tjeder, D. (red.). *Könspolitiska nyckeltexter 1*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag. ss. 240–243.
- Lindgren, S. 2009. *Populärkultur: teorier, metoder och analyser 2.*, [rev.] uppl., Stockholm: Liber. ss. 48-192
- Löfgren-Mårtenson, L. 2005. *Får jag lov? Om kärlek och sexualitet i den nya generationen unga med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur. ss. 184-185
- Löfgren-Mårtenson, L. 2013a. “Hip to be Crip?”: about crip theory, sexuality and people with intellectual disabilities. *Sexuality And Disability*, 31(4), ss. 413–424.
- Löfgren-Mårtenson, L. 2013b. “Så att man inte gå och gör fel” en pilotstudie om sexualundervisning på gymnasiesärskola. *Socionomen*, 1, 52-57
- Löfgren-Mårtenson, L. 2013c. *Sexualitet* 1. uppl., Malmö: Liber. ss. 55-57
- McRuer, R. 2006. *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*, New York: New York University Press. ss. 1-198

- McRuer, R. 2018. Loneliness and Its Opposite: Sex, Disability, and the Ethics of Engagement. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 12(3), ss. 382–388.
- Murphy, N. & Young, P.C. 2005. Sexuality in children and adolescents with disabilities. *Developmental Medicine Child Neurology*, 47(9), ss. 640–644.
- Nirje, B. 1969/1994. The Normalization Principle and Its Human Management Implications*. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2). ss. 19-23.
- Nyberg, J. 2011. ”Vi har liksom inget sätt” – om hur vårdare förhåller sig till genus och sexualitet i socialterapeutiska LSS-elevhem. Kandidatuppsats, Stockholms Universitet. Stockholm: Stockholms universitet
- Nyberg, J. 2013. Mellan oro och lycka – En intervjustudie om kärlek, nära relationer och intimitet med personer med kognitiv funktionsnedsättning. Masteruppsats, Södertörns Högskola. Huddinge: Södertörns högskola
- Ottesen- Jensen. E. 1926/ 2012. “Preventivlagen - lagen mot arbetarhemmen”. I: Arnberg, K., Sundell, F. & Tjeder, D. (red.). *Könspolitiska nyckeltexter 1*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag. ss. 234-235
- Rydström, J. & Tjeder, D. 2009. *Kvinnor, män och alla andra: en svensk genushistoria*. Lund: Studentlitteratur. ss. 14-149
- Rydström, J. 2012. Introduction: Crip theory in Scandinavia. *Lambda Nordica*, 17(1-2), ss. 9–20.
- Sandberg, L, Bertilsdotter Rosqvist, H & Grigorovich, A. 2020. Regulating, fostering and preserving: the production of sexual normates through cognitive ableism and cognitive othering. Kommande i *Culture, Health & sexuality*: Taylor & Francis Online. ss. 4-8
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*.

SOU 1974:59. Sexual- och samlevnadsundervisning.

Zoric, S. 2019. Tillgänglighet och otillgänglighet för studenter med funktionsnedsättningar i högre utbildning En studie gjord utifrån studenters upplevelser. Masteruppsats, Linnéuniversitet. Växjö: Linnéuniversitet. s. 22

8.1 Digitala källor

Folkhälsomyndigheten. 2017. Detta är SRHR.

<https://www.folkhalsomyndigheten.se/livsvillkor-levnadsvanor/sexuell-halsa-hivprevention/srhr/srhr2017/detta-ar-srhr/uppdaterad-2017-08-22> [2020-05-17]

Folkhälsomyndigheten. 2018. Sexuella och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR)

<https://www.folkhalsomyndigheten.se/livsvillkor-levnadsvanor/sexuell-halsa-hivprevention/srhr/uppdaterad-2018-01-09> [2020-05-17]

Funkaportalen. 2013. Vad är en grundsärskola?

<http://www.funkaportalen.se/guide/Utbildning-arbete/Stod-i-grundskolan/Specialskola-eller-grundsarskola/Vad-ar-en-grundsarskola/> [2020-05-17]

Gymnasiesärskolan. u.å. Behörig till sarskolan?

<https://www.gymnasiesarskola.se/om-sarskolan/behorig-till-sarskolan-9516> [2020-05-28]

Institutet för hälsa och välfärd. 2019. Funktionshinder och funktionsnedsättning.

<https://thl.fi/sv/web/handbok-om-funktionshinderservice/funktionshinder-i-samhallet/funktionshinder-och-funktionsnedsattning> [2020-05-17]

RFSU. 2017. Viktiga årtal och reformer.

<https://www.rfsu.se/om-rfsu/om-oss/rfsus-historia/viktiga-artal-och-reformer/> [2020-05-17]

Skolverket. 2013. Sex- och samlevnadsundervisning i grundskolans senare år.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab12/> [2020-05-17]

Skolverket. 2014. Sex- och samlevnad i särskolan <https://www.skolverket.se/getFile?file=3347>
[2020-05-17]

Skolverket. 2019. Det här gör skolverket.

<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/det-har-gor-skolverket>. [2020-05-17]

Skolverket. 2020a. Både reflektion och handling centralt för att förändra normer.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/bade-reflektion-och-handling-centralt-for-att-forandra-normer> [2020-06-08]

Skolverket. 2020b. Sex- och samlevnad.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sex-och-samlevnad> [2020-05-17]

Socialstyrelsen. 2007. Socialstyrelsens termbank.

<https://termbank.socialstyrelsen.se/?TermId=812&SrcLang=sv> [2020-05-17]

Sveriges Riksdag. 2003. Mål för folkhälsan.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/med-anledning-av-prop-20020335-mal-for_GQ02So32 [2020-05-17]