



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Vilken bild av sexualitet vill skolan förmedla?

En diskursanalys av sexualsyn i material för undervisning i sex och samlevnad

Karin Andersson & Ellinor Magnusson

Kurs: LAU370

Handledare: Merete Hellum

Examinator: Olle Hagman

Rapportnummer: HT09-2480-10

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Vilken bild av sexualitet vill skolan förmedla? En diskursanalys av sexualsyn i material för undervisning i sex och samlevnad

**Författare:** Karin Andersson & Ellinor Magnusson

**Termin och år:** HT-09

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Merete Hellum

**Examinator:** Olle Hagman

**Rapportnummer:** HT09-2480-10

**Nyckelord:** sexualitet, sexualsyn, referensmaterial till sex- och samlevnadsundervisning, diskursanalys, socialkonstruktionism, heterosexuella matrisen

**Sammanfattning:** Syftet med undersökningen är att identifiera vilka bilder av sexualitet som skolan idag vill förmedla och därur kommer vår huvudfråga: Vilka bilder av sexualitet förmedlas i det empiriska materialet?

Ett socialkonstruktionistiskt synsätt används i undersökningen då diskursanalys är både teori och metod. Det material som analyseras är från 1956 *Handledning i sexualundervisning* och från 2000 referensmaterialet *"Kärlek känns! förstår du"*.

Resultaten av vår analys visar att den bild av sexualitet som framkommit är likartad i de båda undersökta materialen och därav drar vi slutsatsen att samma diskurs råder idag som när sexualundervisningen blev obligatorisk i den svenska grundskolan. Dock har några mindre förändringar i diskursen återfunnits. Den normativa sexualiteten i materialet är heterosexuell och ingår i ett kärlekssammanhang. Ett utforskande av sexualiteten och lusten utanför detta sammanhang beskrivs som farligt. Vidare förknippas sexualiteten starkt med individens identitetsskapande och denna starka identitet ska skapa en slags etik och moral. Den normativa sexualiteten utgår ifrån binära kön och dessa ges olika handlingsutrymmen i och med deras subjektpositioner. Då den heterosexuella matrisen är rådande får mannen ett större handlingsutrymme än kvinnan och därmed blir hans sexualitet aktiv medan kvinnans blir passiv. Dessutom har vi sett att homosexualiteten är den avvikande sexualiteten och att andra sexualiteter osynliggörs då de inte nämns överhuvudtaget.

De förändringar som skett i diskursen sedan 1956 är kärlekssammanhanget har ändrat innebörd från äktenskapet till den heterosexuella parrelationen och att homosexualiteten gått från att ses som en oart till att ses som naturlig.

Den bild av sexualitet som framkommer i undersökningen stämmer inte överens med det som styrdokumentet förmedlar och som lärare är det viktigt att vara medveten om vilka bilder material tillgängligt för undervisningen förmedlar och om de i sin tur stämmer överens med de bilder som finns i styrdokumentet.

## Förord

När vi valde ämnet sex- och samlevnadsundervisning till vårt avslutande examensarbete på lärarprogrammet visste vi inte riktigt vad vi gav oss in på. Det är en lång väg att till fullo ta sig an ett socialkonstruktionistisk angreppssätt som inbitna naturvetare, men det gick och vi har under vår gemensamma skrivprocess lärt oss mycket och delvis haft väldigt roligt längs vägen. Det här är resultatet av våra mödor. Vi hoppas att det bjuder på en trevlig lästund och väcker många nya tankegångar!

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUND.....	6
1.1.2 Historiska milstolpar.....	6
1.2 STYRDOKUMENTEN.....	7
1.3 PROBLEMFÖRMULERING.....	7
1.4 SYFTE OCH PROBLEMFRÅGOR.....	8
1.5 DISPOSITION.....	8
<b>2 TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>9</b>
<b>3 TEORI</b> .....	<b>11</b>
3.1 SOCIALKONSTRUKTIONISM.....	11
3.2 DISKURS.....	11
3.3 DISKURSANALYS.....	11
3.4 SEXUALITET.....	12
3.4.1 Kön – genus – begär.....	13
3.4.2 Den heterosexuella matrisen.....	13
<b>4 METOD</b> .....	<b>15</b>
4.1 VAL AV MATERIAL.....	15
4.1.1 Definition av Skolöverstyrelsen och Skolverket.....	15
4.1.2 Det empiriska materialet.....	15
4.1.3 Avgränsningar.....	16
4.2 DISKURSANALYS SOM METOD.....	16
4.3 METODENS FÖRTJÄNSTER OCH BEGRÄSNINGAR.....	16
4.4 RELIABILITET, VALIDITET, OCH GENERALISERBARHET.....	17
4.5 FÖRFÖRSTÅELSE OCH TOLKNING.....	18
4.5 ETISKA HÄNSYN.....	18
<b>5 ANALYS</b> .....	<b>19</b>
5.1 SEXUALITET.....	19
5.1.1 Hur beskrivs den normativa sexualiteten?.....	19
5.1.2 Hur skrivs kvinnlig respektive manlig sexualitet fram?.....	20
5.1.3 Hur beskrivs manlig och kvinnlig sexualitet fysiologiskt?.....	22
5.1.4 Hur talas det kring HBT- personers sexualitet?.....	23
5.2 DEN LUSTFYLLDA SAMT FARLIGA SEXUALITETEN.....	25
5.2.1 Den lustfyllda sexualiteten.....	25

5.2.2 Den farliga sexualiteten .....	26
5.3 UNDERVISNINGEN .....	27
5.3.1 Hur ska undervisningen bedrivas?.....	27
5.3.2 Vilket är undervisningens syfte och vilket innehåll ska den ha? .....	28
<b>6 SLUTSATSER .....</b>	<b>30</b>
6.1 VILKA BILDER AV SEXUALITET FÖRMEDLAS?.....	30
6.1.1 Vilka bilder av kvinnlig respektive manlig sexualitet förmedlas? .....	30
6.1.2 Vilka bilder av homo-, bi- och transsexualitet (HBT) framkommer? .....	30
6.2 HUR FRAMSTÄLLS DEN LUSTBETONADE SEXUALITETEN I FÖRHÅLLANDE TILL DEN ”FARLIGA”? .....	31
6.3 VILKEN UNDERVISNING FÖRESPRÅKAS OCH VILKET ÄR DESS SYFTE? .....	31
6.4 SAMMANFATTANDE SLUTSATSER .....	32
<b>7 DISKUSSION .....</b>	<b>33</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>34</b>

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Sverige införde som första land i världen obligatorisk sexualundervisning år 1955 (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Sexualupplysning har dock alltid funnits i någon form, även om den inte varit organiserad. Det har skett genom att läkare och barnmorskor gett människor råd, genom böcker och genom muntlig information från en generation till nästa generation. Den har i olika mån under olika tidsperioder bland annat handlat om reproduktion, njutning, att kunna förhindra graviditet och kontrollera barnafödande (ibid.). Under 1700- och 1800-talet var de veneriska sjukdomarna ett stort problem och detta ledde till krav på sexualupplysning som ett folkhälsoarbete likaväl som en folkbildningstanke (Bäckman, 2003). Debatten om sexualupplysning har alltid mer eller mindre bedrivits, men den har varit särskilt livliga under 1880-, 1910-, 1930- och 1960-talen (Bolander, 2009). När debatten nu senast blossade upp, i juni i år, handlade det om svenska folkets bristfälliga kunskaper kring den sexuella och reproduktiva hälsan. Lösningen på detta problem fokuserades av regeringen, via utredare Anders Milton, till fortbildning av lärare samt att momentet sex och samlevnad tydligare skrivs in i styrdokumentet (DN a, 091212). RFSU gick i debatten steget längre och krävde obligatorisk utbildning för lärare och lärarstudenter (DN b, 091212). I nuläget finns momentet inskrivet i obligatoriska kurser på tre av landets 27 lärarprogram och på tio lärosäten ges valbara kurser där momentet ingår (Bengtsson Katz & Wallin, 2009). Nästan hälften av ungdomarna är missnöjda med undervisningen i sex och samlevnad, samtidigt som de säger att deras huvudsakliga kunskapsinhämtning kring ämnet sker just via skolan, vilket framkom i den statistiska undersökningen Ungdomsbarometern 2008 (Socialstyrelsen, 091213).

### 1.1.2 Historiska milstolpar

Det som brukar betraktas som den första publika sexualupplysningen som genomfördes i Sverige är Carl von Linnés föreläsningar under namnet *Sättet att tillhoppa gå* på 1770-talet. I slutet av 1800-talet och början av 1900-talet användes broschyrer och kampanjer, framförallt av radikala läkare och samhällsdebattörer för att sprida information för preventivmedel och mot könssjukdomar. I mitten av 1900-talet togs informationsspridningen genom sådana skrifter över av intresseorganisationer och statliga aktörer (Bolander, 2009).

Den första kvinnliga läkaren i Sverige, Karolina Widerström, var 1907 också först med att bedriva en organiserad sexualundervisning, under namnet sexualhygien. Undervisningen bedrevs på Stockholms högre flickskolor och utifrån den sammanställdes skriften *Uppfostran och sexuell hygien* (Myndigheten för skolutveckling, 2005). 1921 arbetade de flesta flickskolor i Sverige med sexualundervisning. Att flickorna undervisades och inte pojkarna berodde på att de skulle skyddas mot männens sexualdrift och att pojkarna inte skulle upplysas för att inte ”väcka den björn som sover” (Bäckman, 2003).

På 1930-talet diskuterades sexualupplysning i riksdagen och många i samhället hade både positiva och negativa åsikter. Till de mest kritiska hörde präster och biskopar (ibid.). Bland de positiva röster som fanns utmärkte sig Elise Ottersen-Jensen, som tillsammans med läkare och fackföreningsrepresentanter i Stockholm bildade RFSU (Riksförbundet För Sexuell

Upplysning) 1933. De arbetade i början främst för att avskaffa preventivlagen, införa sexualundervisning i skolorna och starta rådgivningsbyråer (RFSU, 091123).

1942 rekommenderade regeringen (Kungl. Maj:t) att sexualundervisning i skolan skulle vara en del av hembygdsundervisningen och naturkunnighet och det gavs några år senare ut en handledning som rörde folkskolan. Undervisningen skulle ta upp anatomi, fosterutveckling, könslivets biologi, hygien, ärftlighet, rasbiologi och rashygien (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

1944 avkriminaliserades homosexualiteten i Sverige, för att istället betraktas som en sjukdom. Gränsen för umgänge mellan homosexuella sattes högre än för heterosexuella, till 18 år, såvida det inte handlade om ett beroendeförhållande eller förförelse, då var gränsen 21 år (ibid.). 1950 bildades RFSL vilket idag står för Riksförbundet för homosexuella, bisexuella och transpersoners rättigheter (RFSL, 091123). 1973 beslutade riksdagen att homosexuell samlevnad var acceptabel och 1978 sänktes åldersgränsen för homosexuella förhållanden till samma som för heterosexuella. Från och med 1979 betraktas inte längre homosexualitet som en sjukdom (Knutagård, 2003).

1956 gavs *Handledning i sexualundervisning* ut och 1977 kom nästa handledning, *Skolöverstyrelsens handledning i Samlevnadsundervisning*. 1995 gavs det senaste referensmaterialet till sex- och samlevnadsundervisningen ut, *"Kärlek känns! förstår du"*, som kom i en andra utgåva år 2000 (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

## 1.2 Styrdokumentet

Skolans uppdrag finns nedskrivet i styrdokumentet och sex- och samlevnadsundervisning nämns uttryckligt vid ett tillfälle i Lpo 94. Det beskrivs då som ett ämnesövergripande kunskapsområde under rektorns ansvar. Vidare ska skolan förmedla och förankra "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta" och den har ett "ansvar för att motverka traditionella könsmonster" (Skolverket c). I kursplanerna från 2000 för biologi och för de samhällsorienterande ämnena nämns sexualitet. När sexualitet kopplas ihop med kön, jämlikhet, värdegrund, manligt, kvinnligt och identitet går den att återfinna även i andra kursplaner. Kursplanen för biologi beskriver att sex- och samlevnadsfrågor ska behandlas utifrån ett ansvarsperspektiv. Undervisningen ska ge eleverna nödvändiga faktakunskaper, samt ge dem förmåga att "kunna föra diskussioner om sexualitet och samlevnad och därvid visa respekt för andras ståndpunkter och för olika samlevnadsformer" (Skolverket a). I kursplanen för de samhällsorienterande ämnena beskrivs att identitet, sexualitet, kärlek, jämställdhet samt samlevnad, relationer och människosyn ska diskuteras och reflekteras över. Ämnena ska ge en toleransgrund mot oliktankande och även ge eleverna en möjlighet att få en ökad trygghet i sin identitet (Skolverket b).

## 1.3 Problemformulering

I bakgrunden framkom att media och forskning kritiserar den svenska skolans sex- och samlevnadsundervisning. Hur kan detta komma sig då vi i Sverige har den längsta traditionen i världen i att bedriva obligatorisk sex- och samlevnadsundervisning? Vi har under våra tre respektive fyra år på lärarprogrammet inte fått en enda föreläsning kring ämnet och i vårt kommande uppdrag som lärare kommer vi vara behöriga att undervisa i biologi, där sex- och

samlevnad är inskrivet i kursplanen. Mot denna bakgrund ställer vi oss frågan vilken bild av sexualitet skolan idag vill förmedla samt om den förändrats sedan undervisningen blev obligatorisk. Som lärare är det viktigt att vara medveten om vilka bilder material tillgängligt för undervisningen förmedlar och om de i sin tur stämmer överens med de bilder som finns i styrdokumentet.

## **1.4 Syfte och problemfrågor**

Syftet med undersökningen är att identifiera vilka bilder av sexualitet som skolan idag vill förmedla genom att göra en diskursanalys, där ett referensmaterial till sex- och samlevnadsundervisningen från år 2000 jämförs med en handledning i sexualundervisning från 1956.

Utifrån de preciserade problemfrågorna undersöks det empiriska materialet för att finna vilken diskurs som råder idag, samt vilka eventuella förändringar i diskursen som skett sedan det obligatoriska införandet av sex- och samlevnadsundervisningen.

- Vilka bilder av sexualitet förmedlas?
  - Vilka bilder av kvinnlig respektive manlig sexualitet förmedlas?
  - Vilka bilder av homo-, bi- och transsexualitet (HBT) framkommer?
- Hur framställs den lustbetonade sexualiteten i förhållande till den ”farliga”?
- Vilken undervisning förespråkas och vilket är dess syfte?

## **1.5 Disposition**

I detta första kapitel har en bakgrund till vår undersökning getts tillsammans med undersökningens problemformulering och syfte. Nästa kapitel behandlar den tidigare forskning som har gjorts inom det aktuella området. Diskursanalys är både teori och metod i vår undersökning och i kapitel tre redogör vi för den teori som används för att analysera det empiriska materialet. Väsentliga begrepp som socialkonstruktionism, diskurs, kön, genus och den heterosexuella matrisen tas upp. I det fjärde kapitlet beskrivs hur vi i undersökningen arbetat med diskursanalys som metod utifrån de teoretiska begrepp vi redogjort för i kapitel tre. Nästkommande kapitel innehåller vår analys som gjorts av det empiriska materialet utifrån syfte, problemfrågor och teoretiska begrepp. I kapitel sex lägger vi fram de slutsatser vi dragit av analysen och kopplar dem till styrdokument och tidigare forskning. Det sista kapitlet innehåller vår slutdiskussion och här diskuteras resultaten samt undersökningens relevans för läraryrket.



## 2 Tidigare forskning

Den tidigare forskning som gjorts inom området är inte särskilt omfattande. Studien med störst relevans är *Kön och känsla – Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*, skriven av etnologen Maria Bäckman, (2003). Avhandlingen behandlar sex- och samlevnadsundervisningen på en gymnasieskola utifrån begreppen kön och genus. Avhandlingen *Risk och bejakande - Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV*, skriven av Eva Bolander (2009), behandlar hur sexualundervisning och sexualupplysning i TV bedrivs idag och hur sexualundervisningen i skolan motiveras genom att beskrivas vara en motpol till den negativa bild media sänder ut. *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, skriven av Fanny Ambjörnsson (2003), undersöker hur tjejer i två gymnasieklasser skapar genus och den betydelse klass, sexualitet och etnicitet har för detta genusskapande.

I alla tre avhandlingarna kommer författarna fram till att heterosexualiteten är normen och att den heterosexuella matrisen ständigt reproduceras. Ett sätt som Bolander (2009) visar att detta görs på, är genom att homosexualitet underordnas heterosexualiteten och att den särskiljs genom att behandlas under särskilda teman.

Bäckman (2003) framhåller att begreppen kön och sexualitet inte går att separera från varandra och de blir meningsfulla endast när de ses tillsammans. På liknande sätt visar Ambjörnsson (2003) att genusskapandet är nära sammanlänkat med konstruerandet av heterosexualiteten. Även Bolander (2009) säger att genus och sexualitet görs tillsammans och subjektpositionerna tjej och kille automatiskt ger heterosexualitet. Detta dikotoma förhållande mellan man och kvinna sätter mannen som normen och kvinnan jämförs med denna norm. I undervisningen i Bäckmans (2003) undersökning kom också detta dikotoma förhållande och könets olikheter ständigt upp till ytan. Till exempel framställs den kvinnliga sexualiteten som kärleksinriktad och den manliga som lustinriktad. Tjejernas sexualitet placeras in i en tvåsamhet, medan killarnas ses som fokuserad på den egna individen och på driften. De heterosexuella killarna ses som normen och den subjektposition de innehar och därmed deras sexualitet problematiseras inte. Däremot problematiseras tjejernas sexualitet och synen på deras sexualitet i undervisningen och fokus lades på att tjejerna skulle bli positivare inställd till sin egen njutning. Killarna, som innehavare av den normativa sexualiteten, sågs istället behöva bli vidsyntare, toleranterare och lära sig prata om känslor. Killarna ges också, i och med att de framställs som normen, ett större handlingsutrymme än vad tjejerna får. Även Bolander (2009) kommer fram till att den heterosexuella killens sexualitet är normen och det är den som tjejerna jämförs med. Både tjejer och killar sägs ha en liknande sexuell lust och de ska ha likadana möjligheter att leva ut denna. Dock beskrivs tjejerna inte ha en egen sexualitet på samma sätt som killarna.

Att göra kön och genus måste enligt Bäckman (2003) ses ur ett historiskt perspektiv. Det Ambjörnsson (2003) benämner som den normativa femininiteten skapas i förhållande till maskulinitet och även i förhållande till klass, etnicitet, och sexualitet tillsammans i ett historiskt sammanhang. Vissa kombinationer av dessa begrepp ses även som mer önskvärda än andra och på så sätt mer normala. I undersökningen framkommer att tanken om den normala tjejen är ihopkopplad med henne som heterosexuell. Det normala har dock fått betydelsen av det ideala och att vara självständig. För att uppfattas som unik var tjejerna tvungna att ligga nära normen, annars blev de avvikande. I Bäckman (2003) ska tjejerna, för att ses som normala, både bejaka sin sexualitet, vara anständiga och självständiga, vilket

skapar ett motsägelseförhållande som är svårt, om inte omöjligt, att leva upp till. Om tjejerna går utanför denna norm är deras respektabilitet och rykte i fara, och de kan ses som horor eller slampor. Detta synsätt är en del i att konstruera en ideal femininitet och det är tjejerna själva som till stor del är med och konstruerar den.

Det går att se sexualitet ur ett risk- eller bejakandeperspektiv. Bolander (2009) kommer fram till att den diskurs som råder i de program hon undersökt har en bejakande diskurs, vilket innebär att alla vill och ska få ha sex. Det som lyfts fram som ett riskperspektiv är till exempel diskussioner om abort, mäns våld mot kvinnor, tonårsgraviteter och sexuella angrepp. Vidare diskuteras att media ofta sägs ge en mer bejakande sexualsyn än vad skolan gör, men att det är det svårt att säga något om detta eftersom undervisningen ser olika ut på olika skolor. I Bäckmans (2003) undersökning kommer det fram att undervisningens fokus lades på lusten, det vill säga, ett bejakandeperspektiv. Detta perspektiv skulle i förlängningen ge möjlighet till en positiv självbild och en bättre självförståelse. Dock ses den lustfyllda sexualiteten som killarnas sexualitet och tjejerna, som framställs som mer kärleksinriktade, har inte automatisk tillgång till denna bejakande sexualitet.

## 3 Teori

För att undersöka vilka bilder av sexualitet som förmedlas i det empiriska materialet används ett diskursanalytiskt angreppssätt. Diskursanalys används både som teori och metod och för att kunna använda detta angreppssätt behöver ett antal teoretiska grundantaganden göras. Nedan redogörs för dessa antaganden tillsammans med begrepp väsentliga för vår analys.

### 3.1 Socialkonstruktionism

Vår undersökning utgår från en socialkonstruktionistisk grund. Det är en av de premisser som behöver antas för ett diskursanalytiskt angreppssätt, eftersom socialkonstruktionismen innebär att verkligheten inte är oberoende, entydig eller versionsfri, utan att kunskapen alltid är socialt konstruerad. Detta gäller även språket som när det används konstruerar en verklighet (Börjesson & Palmblad, 2007). I analysen vill vi undersöka hur sexualiteten konstrueras med hjälp av språket i det undersökta materialet. Detta eftersom sexualiteten enligt denna teori inte kan existera innan den benämns.

För att förklara socialkonstruktionismen mer ingående beskrivs fyra kriterier: en kritisk inställning till självklar kunskap, historisk och kulturell specificitet, samband mellan kunskap och sociala processer och samband mellan kunskap och social handling. Den första innebär att vår kunskap om världen inte kan ses som en objektiv sanning och att vår världsbild är en produkt av sättet som vi kategoriserar världen på. Vidare är den andra premissen att världen konstrueras både diskursivt och socialt. Detta är ett antiessentialistiskt synsätt, det vill säga att vi inte har någon inre essens utan att vår världssyn och kunskap bygger på kultur och historia. Den tredje premissen innebär att kunskap fås genom interaktion med andra människor och att människorna tillsammans bildar sanningar. Slutligen säger den fjärde att kunskap och sanning får olika sociala konsekvenser beroende på att i olika världsbilder ses olika handlingar som naturliga eller otänkbara (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

### 3.2 Diskurs

Kunskap konstrueras bland annat med hjälp av språket och språkanvändandet. De inneboende möjligheter språket har kan beskrivas genom diskurser. Begreppet diskurs är svårdefinierat eftersom det inte används entydigt, utan på en rad olika sätt. Ett övergripande sätt att försöka definiera det på skulle kunna vara att ”en diskurs är *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Enligt Börjesson & Palmblad (2007) är diskursen det som ”bygger upp föremål, världar, sinnen och sociala relationer” (s. 10). Diskursbegreppet berör vidare hur språket används i ett särskilt sammanhang i förhållande till en social praktik (Bergström & Boréus, 2005).

### 3.3 Diskursanalys

Diskursanalysen ställer språket i centrum och en särskild syn på språket och dess tillämpning används (Bergström & Boréus, 2005). Eftersom begreppet diskurs inte entydigt kan definieras kan inte heller diskursanalys definieras entydigt, men alla diskursanalyser kan sägas vara metodiska sätt att studera diskurser på (ibid.). Detta gör att det finns ett flertal olika modeller för diskursanalyser som har olika utgångspunkter och olika fokus. Ofta brukar modellerna indelas i två huvudgrupper, en fransk/kontinental och en anglosaxisk inriktning. Michael

Foucault tillhör den första inriktningen och till den andra räknas till exempel Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (ibid.). I vår undersökning har vi valt att använda Foucaults diskursanalys eftersom han genomfört omfattande arbeten kring sexualiteten och hur den har konstruerats.

Det som särskiljer Foucaults diskursanalys från andra är dess fokus på maktaspekter. Makt bör enligt Foucault framförallt förstås genom ”den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där de fungerar” (Foucault, 2004, s. 103). Makten finns alltid överallt eftersom ”den skapas i varje ögonblick, på varje punkt, eller snarare i varje relation mellan en punkt och en annan” (ibid., s. 103). Detta maktfokus mynnar ur Foucaults uppfattning att språket och handlingen inte kan särskiljas. Handlingen förutsätter språket samtidigt som språket reglerar vårt handlande (Bergström & Boréus, 2005). Dessa gränser är en viktig aspekt av Foucaults diskursanalys, då diskurserna i och med detta utövar en makt kring hur vi kan tala om samt agera i världen. Foucault definierar en diskurs som ”hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (ibid., s. 309). Skolan är och har varit en maktfaktor i barnens och tonåringars sätt att tala om kön. Den har hjälpt till att fastställa regler och talstrategier om hur barn och andra får tala om deras kön (Foucault, 2004).

Foucault menar följaktligen att diskurser verkar så att människor kontrolleras, då diskurserna innehåller ett antal ”sanningar” om hur vi ser på världen. Dessa ”sanningar” kallas för utestängningsmekanismer och verkar så att de definierar vad som är rätt och fel att uttrycka och vem som får uttrycka det (Bergström & Boréus, 2005). Utestängningsmekanismerna finns inneboende i diskurserna och skapar i sin tur subjekspositioner och bestämmer deras inbördes handlingsutrymme. Diskursen skapar alltså subjekspositioner och regler för hur subjekten måste förhålla sig till sin omvärld. Det som anses skapa, bestämma och normera diskursen och utestängningsmekanismerna är den etablerade makten. Den etablerade makten är hos Foucault synonym med den etablerade kunskapen, vilken bestämmer vad som är rätt och fel (ibid.). Det som inte sägs är lika viktigt som det som sägs då talet även använder sig av tystnad. Att tåga, vara diskret, förbjuden eller att avstå från att prata är inte talets slutgräns, utan dessa olika tystnader kan säga minst lika mycket som själva talet gör (Foucault, 2004). Vid en analys är det inte enbart väsentligt vad som får och inte får sägas, utan man bör även ”försöka definiera de olika sätten att inte tala, hur de som får och de som inte får tala fördelar sig, vilken typ av tal som är tillåten eller vilket slags diskretion som krävs av bådadera” (ibid., s. 52). Syftet med diskursanalysen blir i och med detta att söka identifiera strukturerna i diskurserna, det vill säga, de olika utestängningsmekanismerna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

### **3.4 Sexualitet**

Enligt Foucault (2004) är sexualiteten inte en av naturen skapad obehaglig drift, utan den är en konstruktion av historien, maktpåverkan från olika håll och maktrelationer. Foucault ställer sig frågan varför vi, ur ett historiskt perspektiv, säger att vi är och varit förtryckta när det kommer till vårt kön och vår sexualitet. Dock säger han inte att vi inte har varit detta, utan ifrågasätter istället varför vi lägger förtryckshypotesen som utgångspunkt för historien om könet och sexualiteten. Snarare har talet om könet mångfaldigats från 1500-talet och framåt eftersom vi på olika sätt tvingats att prata om det. Religionen och den kyrkliga bikten, myndigheter och läkarvetenskapen, psykiatrin och pedagogiken har alla haft makt att få oss att ”bekänna” allt om vårt kön. Könet och talet om könet har därmed inte censurerats, utan det har införts system ”för att tala om det, för att få andra att tala om det, för att uppnå att det talar

om sig självt, för att lyssna på, registrera, skriva av och distribuera vad som sagts om det” (ibid., s. 56). Denna maktteknik som lett till talet om könet har ”inte lytt en sträng urvalsprincip utan tvärtom gynnat spridning och införande av polymorf sexualitet” (ibid., s. 41) och har i slutänden resulterat i en vetenskap om sexualiteten.

Från att den sexuella bekännelsen varit inriktad på äktenskapet under 1700-talet, blir äktenskapet normen och behöver inte längre bekännas. Efter detta riktas istället intresset mot barnens, dårarnas och brottslingarnas sexualitet och ”en perversitetens värld börjar ta form” (ibid., s. 62). Genom att det började talas om dessa ”perversioner”, till exempel de homosexuella, synliggjordes de och på detta sätt fick de en identitet.

Könet kopplas överhuvudtaget, i allt, till vår identitet och vilka vi är. Detta görs inte i en biologisk mening, utan istället ur en historisk eller betydelsemässig infallsvinkel. Könet ses som alltings orsak och Foucault ställer frågan ”vad begär vi av könet utöver möjligheten till njutning?” (ibid., s. 93).

### **3.4.1 Kön – genus – begär**

Butler (2007) tar sig an kön och genus utifrån en socialkonstruktionistisk tanke. Sålunda blir dessa kategorier skapade av sociala praktiker som också tillhandahåller inneboende värden. Butler anser att det inte går att särskilja genus ifrån könet, då genuset beskriver, eller tillskriver egenskaper, till könet:

Om genuskonstruktionen istället anses vara radikalt oberoende av könet blir själva genus en fritt flytande artefakt, varav följer att man och maskulin lika gärna kan beteckna en kvinnlig kropp som en manlig, och kvinna och feminin kan beteckna en manlig kropp lika gärna som en kvinnlig.  
(ibid., s. 56)

Även kroppar är enligt Butler konstruktioner som inte kan ha ”någon beteckningsbar existens innan de markeras med genus” (ibid., s. 58). Genuset blir på detta sätt diskursivt och verkar som ett diskursivt medel då det ”installerar ett naturligt kön” (ibid., s. 57). Utefter detta naturliga kön som definieras av diskursen görs genus, exempelvis görs genuset kvinna utefter det kvinnliga könet. Kvinna görs alltså, det är inget konstant. Denna aspekt av genus kallas av Butler för performativitet, då genus skapar den identitet som det anses vara. Vidare omskapas och görs genus konstant genom upprepade handlingar och kan beskrivas som relationer mellan kulturella och historiska aspekter (ibid.). Genuset hänger inte enbart ihop med könet utan även med begäret. Hos Butler ”befäster den normativa sexualiteten det normativa genuset” (ibid., s. 25). Det normativa genuset, begär det motsatta genuset, om kön givit upphov till detta genus.

### **3.4.2 Den heterosexuella matrisen**

Sammantaget betecknas ovan beskrivna förhållande som den heterosexuella matrisen, alltså att kroppar och kön inte är begripliga i sig själva utan att sociala praktiker definierar dem som kroppar och kön med tillhörande genus och begär. I och med att denna matris heterosexualiserat begäret kräver den, som sagt, två definierbara kön/genus, som även är binära. Framställningen av dessa genus medför att asymmetriska kontraster framkommer mellan manligt och kvinnligt. Detta manliga och kvinnliga blir sedan till egenskaper hos den normativa mannen och kvinnan. ”Denna etablerade heterosexualitet både förutsätter och skapar entydighet hos var och en av de genuspräglade termer som begränsar

genusmöjligheterna till ett binärt motsatssystem” (Butler, 2007, s. 69). Genusmöjligheterna blir i denna matris begränsande till antingen mannen som är manlig och heterosexuell eller den kvinnliga heterosexuella kvinnan. Flera identiteter utestängs i och med detta, till exempel när genus inte följer av kön eller där begär inte följer av genus (ibid.). Dessa personer beskriver Butler då hamnar utanför det mänskliga, ”bildar de avhumaniserades domäner och det lågstående, i förhållande till vilket människan konstituerar sig” (ibid., s. 148). Matrisen upprätthålls genom att de flesta uppträder i enlighet med den genom kroppsliga och språkliga handlingar och den blir förtryckande genom dess inneboende restriktioner (ibid.). Att ge namn åt könet ses enligt Butler som en ”akt av dominans och tvång” (Larsson, 1996, s.153) och denna språkets makt ses som orsaken till det sexuella förtrycket och även vägen ur det. Att den heterosexuella matrisen på detta sätt styr definitionen av manligt och kvinnligt kallas av Butler för genusmelankoli. Vidare finns det diskurser som styr olika sexualiteter: ”heterosexualiteten är inte den enda tvingande demonstrationen av makt som genomsyrar sexualiteten” (ibid., s. 159). Alltså definieras människor med genus som erhålls inom den heterosexuella matrisen mot dem som befinner sig utanför den. Här definieras det normala mot det avvikande, detta genom att heterosexualiteten alltid tas för given inom denna matris, eller diskurs. Det som inte inkluderas i språket blir avvikande, som hos Foucault. I vår analys tittar vi på hur det talas kring sexualiteten och vilka som därmed inkluderas i det normala.

Marianne Liljeström (1990) utvecklar i artikeln *Institutionaliserad heterosexualitet* och undersökning av könssystem, den heterosexuella matrisens maktutövande. Att den heterosexuella matrisen ständigt återskapar ett asymmetriskt maktförhållande följer här av benämningens makt. Då män påstår att sexualitetens makt finns hos kvinnor, eftersom att han själv inte kan kontrollera sina drifter, blir hennes handlingsutrymme litet, hon får inte fresta honom. På så sätt institutionaliserar systemet manlig sexuell dominans och kvinnlig sexuell underkastelse (Liljeström, 1990). När vi i analysen pratar om detta förhållande benämner vi det som aktiv och passiv. Med aktiv åsyftas således dominans och med passiv underkastelse.

## 4 Metod

I kapitlet redogörs för hur vi använder diskursanalys som metod, hur vi förhåller oss till den och dess förtjänster och begränsningar. Vidare behandlas materialval, undersökningens kvalitetsaspekter, förförståelse och etiska hänsyn.

### 4.1 Val av material

#### 4.1.1 Definition av Skolöverstyrelsen och Skolverket

Det empiriska materialet som analyseras i denna undersökning är utgivet av två olika myndigheter, Skolöverstyrelsen och Skolverket. Skolöverstyrelsen var en central myndighet för det svenska skolväsendet mellan 1920 och 1991. 1991 inrättades istället Skolverket (Statens skolverk) som central förvaltningsmyndighet (Nationalencyklopedin, 091118).

#### 4.1.2 Det empiriska materialet

För att få en djupare förståelse för vilken bild av sexualitet som skolan idag vill förmedla har vi valt att inte bara analysera ett nutida material, utan även ett från den obligatoriska undervisningens införande, för att kunna urskilja tendenser på ett tydligare sätt. Det första empiriska material vi valt att analysera är från 1956 och är en handledning för lärare, utgiven av Skolöverstyrelsen, avsedd att användas inom sexualundervisningen. Det nutida material vi valt att analysera är andra upplagan av ett referensmaterial från Skolverket tillgänglig för sex- och samlevnadsundervisningen, utgiven år 2000. Anledningen till att vi valt detta material är att det utgivits av den myndighet, Skolöverstyrelsen respektive Skolverket, som vid de olika tidpunkterna varit ansvariga för skolan och på detta sätt får materialet ses som betydelsefullt för sexualundervisningen. Vi vet dock inte i vilken utsträckning materialet har använts eller används av lärare i planering och utförande av undervisningen, eftersom detta inte ingår i undersökningens syfte.

Handledningen från 1956 har ingen utskrivna författare, utan enbart Skolöverstyrelsen står som ansvarig. Däremot är referensmaterialet från 2000 skrivet av Erik Centerwall, men utgivet av Skolverket, det vill säga Skolverket står bakom materialet, därför kommer vi här efter referera till materialen som utgivna av Skolöverstyrelsen och Skolverket.

Handledning i sexualundervisning (Skolöverstyrelsen, 1956) är en handledning som talar om vad undervisningen ska innehålla i olika årskurser och den innehåller även lektionsexempel som tillhör de olika åldersgrupperna. Innehållet är väldigt väl preciserat till i vilken årskurs det ska behandlas, men exemplen är inte nödvändiga att följa till punkt och pricka, utan ska ses som förslag på hur ämnet kan tas upp. Handledningen är uppdelad efter ålder, från förskoleåldern till 17–20-åringar, och innehåller även en översikt av lärostoffet som ska tas upp. Lärostoffet innehåller bland annat befruktning, förlossning, onani, etiska synpunkter, preventivmedel, abort, könssjukdomar, avvikelser i fråga om den sexuella driften och vilka samhälliga hjälpåtgärder som finns att tillgå vid havandeskap, förlossning, amning, familjebildning och vård och fostran av barn.

”Kärlek känns! förstår du” (Skolverket, 2000) är, till skillnad från tidigare utgett material från Skolöverstyrelsen, inte en lärarhandledning utan ett referensmaterial från Skolverket. Dess syfte är att ge en bakgrund till ämnet sexualitet och samlevnad, ge en bild av sex- och

samlevnadsfrågornas betydelse för unga och ge material till undervisningen. Den bygger på psykologi, sociologi, etik, skönlitteratur och biologi samt uppgifter från ungdomar om dem själva och deras kommentarer och det är meningen att den ska öka möjligheten till samtal i undervisningen. Referensmaterialet är uppdelat i flera olika teman där lärarens uppgift, historia kring sexualupplysningen, barn och ungdomars erfarenhet och konflikter, samtalsvägar, fysiologi, könssjukdomar, preventivmedel, sexuellt våld, sexualitet, kärlek, identitet, etik och samlevnad med mera tas upp.

### **4.1.3 Avgränsningar**

Vi har valt att avgränsa vår undersökning till att innefatta handledningen från 1956 och referensmaterialet från 2000 och inte den handledning som finns från 1977. Detta beror på att vi vill undersöka hur sexualsynen ser ut idag och om den har ändrats sedan den obligatoriska sex- och samlevnadsundervisningen infördes. Grundskolan har valts som utgångspunkt då den är obligatorisk genom skolplikten, vilket gör att undervisningen berör alla elever som går i svensk skola. Vidare har vi valt att avgränsa oss till att enbart analysera texten och inte författaren som skrivit texten.

## **4.2 Diskursanalys som metod**

För att använda diskursanalys som metod krävs att ett antal teoretiska grundpremiser accepteras, vilka finns närmare beskrivna i föregående kapitel. Sammantaget kan sägas att den viktigaste premisen är den socialkonstruktivistiska, nämligen att språket är med och formar verkligheten (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Diskursanalys som metod innebär att användandet av språket analyseras då diskurser identifieras samt de handlingsmöjligheter dessa tillhandahåller. Vi söker sålunda identifiera vilken sexualitet som framställs som normativ i det empiriska materialet och vilka sexualiteter som därmed utestängs. Vidare fungerar diskursanalys genom att frågor ställs till texten (Esaiasson et al, 2007). De frågor vi kommer att ställa till texten är:

- Vilken är den normativa sexualiteten?
- Hur framställs den lustbetonade och den ”farliga” sexualiteten?
- Vilken undervisning förespråkar den?

Utifrån svaren på dessa frågor analyseras även vad som stängs ute och det är just detta som är anledning till att vi valt ett förhandsdefinierat förhållningssätt. Ett förhandsdefinierat förhållningssätt innebär att vissa aspekter av texten fokuseras och eftersöks. Ett öppet förhållningssätt hade istället blivit beroende av vad som faktiskt sägs i materialet, vilket medfört att en analys av vad som inte sägs inte kunnat genomföras (ibid.).

## **4.3 Metodens förtjänster och begränsningar**

Diskursanalysens förtjänster anser vi för vår undersökning ligga i att samhällets syn på den normativa sexualiteten blottläggs, det förgivettagna synliggörs således (Esaiasson et al, 2007). När vi första gången skummade materialet ”Kärlek känns! förstår du” noterade vi inget särskilt uppseendeväckande i framställningen trots vår syn på oss själva som någorlunda normkritiska. Vi reagerade inte nämnvärt på diskursen, därför att vi själva ingår i den och förmodligen därför att vi trodde att ett material från år 2000 borde vara normkritiskt. När vi



istället tog ett steg utanför och försökte läsa med en medvetenhet om vår förförståelse synliggjordes konnotationer och förgivettaganden.

Vårt tolkningssätt fokuserar enbart på diskurser, vad författaren kanske menat eller hur mottagaren läst texterna och vad denne efterfrågat behandlas inte. Det är viktigt att hålla isär vad som syftas att tolkas och inte tolkas (Bergström & Boréus, 2005) och vår tolkningsstrategi avser inte heller analysera utifrån läraren (uttolkaren) eller avsändaren utan direkt från texterna i materialet. Uttolkaren och avsändaren ingår för oss i diskursen och uttrycker den och det är utifrån deras uttryck som vi försöker identifiera och tolka diskursen. Detta kan ses som en begränsning när det kommer till relevansen, kanske har lärare efterfrågat ett material som beskriver hur tonårsvärlden oftast ser ut? Detta blir dock inte relevant med vår socialkonstruktionistiska utgångspunkt, där vad som sägs och inte sägs fokuseras. Diskursen begränsar subjektpositionernas inneboende handlingsmöjligheter och det är bland annat dessa handlingsmöjligheter vi ämnar undersöka. En ytterligare begränsning kan ses i svårigheten att förhålla sig till resultatet av analysen då vi aldrig kan komma utanför diskursen enligt det socialkonstruktivistiska antagandet och då kan vi heller aldrig producera en absolut sanning om den.

#### **4.4 Reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet**

Kvaliteten hos en undersökning bygger på tre aspekter: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, vilka vi har sökt noggrant beakta undersökningen igenom.

God reliabilitet för oss innebär att vi utför diskursanalysen med precision och att vår läsning av texten utförs tillräckligt noggrant i förhållande till vårt syfte. Reliabilitet innefattar begreppen intersubjektivitet och intrasubjektivitet. För att uppnå god intersubjektivitet ska olika personer kunna utföra samma undersökning och komma fram till samma resultat (Bergström & Boréus, 2005). Eftersom en diskursanalys innebär tolkning blir detta problematiskt, men för att uppnå detta är vår ambition att göra vår undersöknings argumentation såpass genomskinlig och välgrundad, att andra kan följa vilka tolkningar och på vilka grunder tolkningarna gjorts i analysen och hur resultatet uppnåts. För god intrasubjektivitet ska samma person kunna få samma resultat om undersökningen upprepas vid ett senare tillfälle (ibid.). Detta uppnår vi genom att försöka vara så konsekventa som möjligt i våra tolkningar.

En diskursanalys validitet kan bedömas av dess sammanhang och fruktbarhet. Analysen ses som trovärdig om diskursen ges ett sammanhang av genomtänkta analytiska argument och fruktbar om den ger nya tolkningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom den socialkonstruktionistiska synvinkel som vår undersökning har, ses kunskap som en social konstruktion och inte som att det finns en sann, säkerställd kunskap som kan utfinnas ur verkligheten. I och med detta synsätt innebär validering inte för oss att vi söker efter denna sanna kunskap (som inte finns), utan snarare att vi söker försvarbara kunskapsanspråk och väljer tolkningar och argumenterar för trovärdigheten hos de olika anspråken. Validering ses då som forskarens hantverksskicklighet och vilar på tre punkter: kritisk granskning av analysen, ifrågasättande av syfte och innehåll och teoretiserad tolkning av undersökningen (Kvale, 1997). Det socialkonstruktionistiska synsättet medför att vi, som forskare, är med och konstruerar det som studeras, vi är alltså en del av diskursen. Vår medvetenhet om detta och om vår förförståelse spelar också in på validiteten hos vår diskursanalys (Bergström & Boréus, 2005).

Med undersökningens generaliserbarhet menas om resultatet kan generaliseras och för vem resultaten gäller (Stukát, 2005). Eftersom vi inte vet i vilken utsträckning materialet i undersökningen använts ute i skolorna kan vi inte dra några generella slutsatser om dess påverkan på undervisningen och på eleverna. Materialet är dock utgivet av den ansvariga skolmyndigheten vid de olika tidpunkterna och säger vad skolan ville att eleverna skulle lära sig vid respektive tid.

#### **4.5 Förförståelse och tolkning**

Diskursbegreppet i sig gör det svårt för oss att söka analysera diskursen objektivt eftersom vi själva ingår i diskursen och ser allt genom ett diskursivt raster (Börjesson & Palmblad, 2007). Som lärarstudenter ingår vi även i en pedagogisk/didaktisk-diskurs vilket medför att vi har ytterligare en förförståelse för vad texten antagligen syftar förmedla. Denna förförståelse ser vi dock som positiv då det empiriska materialet är riktat till oss och till vår förförståelse. Medvetenheten om förförståelsen kommer ifrån den hermeneutiska cirkeln. Denna kan beskrivas som ”sambanden mellan det vi ska tolka, förförståelsen och det sammanhang som det måste tolkas i” (Gilje & Grimen, 2007, s. 187). Den hermeneutiska cirkeln beskriver hur vi alltid tolkar delarna utifrån helheten och vice versa, alltså det vi ska tolka utifrån kontexten eller utifrån vår förförståelse. ”Tolkningar hänvisas alltid till andra tolkningar och det finns ingen väg ur denna cirkel” (ibid., s. 187). Det är således viktigt att vara medveten om sin förförståelse och vilken påverkan denna har på tolkningen, för att söka gå utanför den i största möjliga mån (ibid.).

#### **4.5 Etiska hänsyn**

Inom det humanistisk-samhällsvetenskapliga området finns det fyra etiska huvudkrav på forskning som måste beaktas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom denna undersökning inriktar sig på offentligt material utgivet av Skolöverstyrelsen och Skolverket, ser vi inte att dessa krav utgör några större etiska problem för undersökningen. Undersökningen igenom är vår intention att analysera det som skrivs, texten, och inte den som skriver det, författaren, och vi har ambitionen att behandla allt material på ett respektfullt sätt. Etiken inrymmer också att vi måste vara medvetna om den förförståelse vi har och vilka tolkningar och slutsatser vi därigenom drar, och om vi inte är det försämras undersökningens kvalitet.

## 5 Analys

I detta kapitel redovisas vår analys utifrån de frågor vi ställt till texten. För att våra tolkningar ska bli så genomskinliga som möjligt försöker vi fortlöpande att ställa materialen mot varandra och ta in betydande citat.

### 5.1 Sexualitet

#### 5.1.1 Hur beskrivs den normativa sexualiteten?

Övergripande talas det i ”Kärlek känns! förstår du” (Skolverket, 2000) om sexualiteten i relation till identiteten och identitetsskapandet. I Handledning i sexualundervisning (Skolöverstyrelsen, 1956) ses sexualiteten som reproduktiv och sex är något som enbart vuxna, man och kvinna, ska ägna sig åt inom äktenskapet främst för att bilda en familj. Nedanstående citat är betydande för synen på sexualiteten som förmedlas i materialen genom:

Sexuella handlingar i vid mening kan ses som uttryck för ett identitetsskapande som kanske är inne i sin mest intensiva fas under tonårstiden. Det handlar om förmågan att säga ”ja” och ”nej”, att sätta gränser och våga ge sig hän.

(Skolverket, 2000, s. 46)

Det sexuella samlivets innersta mening är, att det skall leda till att barn föds. Men ni skall också veta, att samlivet i och för sig är en källa till rik lycka för den som upplever det under riktiga förutsättningar.

(Skolöverstyrelsen, 1956, s. 51)

Med riktiga förutsättningar menas just att det sexuella samlivet sker mellan man och kvinna och inom äktenskapet. Likheter med dessa ”riktiga förutsättningar” återfinns i materialet från år 2000 där samlagsdebuten beskrivs som något mellan mannen och kvinnan. Samlagsdebuten eller samlaget ges vidare i de båda undersökta materialen en andlig betydelse.

Samlagsdebuten har för många en symbolisk innebörd, en sorts helighet speglad genom föreningen mellan manligt och kvinnligt. Samlaget är den yttersta bekräftelsen på en själslig helhetsupplevelse, som kan ha en medveten andlig innebörd, kanske bara som en aning.

(Skolverket, 2000, s. 67)

Det bör göras klart, att ett sexualliv utan känslomässig anknytning till motparten, aldrig kan ge verklig tillfredsställelse, och att först sexualiteten i förening med andlig gemenskap skänker individen bestående lycka.

(Skolöverstyrelsen, 1956, s. 14)

Här kan vi även se att sexualiteten bör ingå i ett större sammanhang i de båda materialen. När det inte talas om dess andliga innebörd talas det istället om sexualiteten i förhållande till kärleken, parrelationen och/eller äktenskapet samt familjebildningen. I Handledning i sexualundervisning framkommer att sexualiteten enbart når sin fullvärdiga utformning i ett kärlekssammanhang och att dess mening är att den ska leda till barn. Det finns inte en accepterad sexualitet utanför äktenskapet, utan förutsättningarna för ett lyckat äktenskap, och därmed ett fullvärdigt sexualliv, är att ungdomarna under uppväxtåren praktiserar avhållsamhet. I ”Kärlek känns! förstår du” förespråkas inte avhållsamhet och det talas om ett sexualliv utanför parförhållandet, att ”älska för vänskaps skull”, dock görs det alltid i otydliga eller tvekan ordalag:

[...] finns *kanske* idag en större respekt för att även en kortvarig förbindelse kan vara respektfull och innehålla kärlek. Många anser idag också att den som älskar ”för vänskaps skull” har rätt att kräva respekt av omgivningen.

(Skolverket, 2000, s. 30, vår kursivering)

Sexualiteten beskrivs vidare som en biologisk drift som inte får skiljas ut från kärleken i båda materialen. I 2000-materialet beskrivs att människan livet igenom är ”en sexuell varelse med förmåga till kärlek” (ibid., s.13), medan denna korrelation i 1956-materialet istället beskrivs genom ett fokus på självkontroll av sexualdriften, då den inte får komma till utlopp utanför äktenskapet. Den sexuella driften beskrivs som stark och ibland svårkontrollerbar, men det är viktigt för individen att kunna behärska sig genom viljestyrka och självdisciplin.

Sammanfattningsvis kan sägas att den sexualitet som beskrivs som normativ materialen igenom kommer ur samma diskurs, där den heterosexuella matrisen är rådande. Denna normativa sexualitet ska dessutom ingå i ett kärlekssammanhang. Kärlekssammanhangets betydelse har gått från att 1956 innebära äktenskapet till att 2000 betyda den heterosexuella parrelationen och här noteras en förändring i diskursen.

### **5.1.2 Hur skrivs kvinnlig respektive manlig sexualitet fram?**

”I kärlek känns! förstår du” framställs, som tidigare nämnts, ungdomens sexualitet som nära förknippad med dess identitetsskapande, således går det att läsa en del om synen på flickor och pojkars sexualitet i avsnittet Att urskilja sin identitet. Både pojkar och flickors identitetsskapande beskrivs utvecklas i förhållande till deras mammor, men där slutar likheterna. Flickornas identitet utvecklas genom identifikationen med mamman då de ”tränas in i en relaterande förmåga” (Skolverket, 2000, s. 73) som innebär att hon lär sig ”uppleva sig själv som en del av en relation och att uttrycka känslor” (ibid., s. 73). Pojkar beskrivs istället utveckla sin identitet i motsats till sin mamma. De beskrivs även utveckla sin identitet i förhållande till sin sexualitet mycket tydligare än flickorna. Det talas inte om att lära sig se sig själv i relation till andra när ”Kärlek känns! förstår du” talar om pojkars identitetsskapande, utan om att: ”onani och den första pollutionen i puberteten bekräftar också hans identitet som sexuell” (ibid., s. 73). Detta fokus beskrivs mynna ur motsatsen till kvinnligheten då pojkar blir sexuella genom att ta avstånd från sin mamma. Flickor beskrivs däremot utskilja sig från sin mamma i tonåren och ”då kan pojkar och sex bli ett hjälpmedel vid separationen” (ibid. s. 74). Denna beskrivning av identitetsskapandet reproducerar den heterosexuella matrisen i och med att pojkarna beskrivs utveckla sin identitet i motsats till sin mamma, de gör alltså sitt genus utifrån det motsatta genuset. Flickorna skapar sin identitet genom att de gör samma kvinnliga genus som sin mor, ett genus som följer av deras gemensamma kön. Pojkarnas genus i förhållande till sin sexualitet blir här aktivt medan flickornas blir passivt. Ytterligare en beskrivning av flickorna som passiva är att de upptäcker sin sexualitet i relation till någon annan, medan pojkarna upptäcker sin sexualitet på ett aktivt sätt bland annat genom att onanera. Pojkarnas sexualitet beskrivs även utvecklas tidigare än flickornas och blir återigen aktiv i förhållande till flickornas.

IHandledning i sexualundervisning skrivs flickornas sexualitet fram på ett liknande sätt. Det som 2000 blivit en sexualitet som utvecklas tillsammans med en relaterande förmåga, var 1956 en sexualitet som utvecklades intimt förknippad med deras längtan efter giftermål och familj. Den kvinnliga sexualiteten framställs alltså i de båda materialen som passiv.

Flickorna tänker i början kanske mest på förlovning, på att gifta sig och på det hem, som de så gärna längre fram vill grunda. De där tankarna kommer gärna i litet senare ålder för pojkarna. De funderar på vad de skall kunna bli, på utbildningen för det yrke de tänker välja och sådant. Tidigare än flickorna brukar de längta efter att helt rå om den, de tycker om. De vill kanske redan nu börja med det sexuella samliv, som endast bör höra de vuxnas liv till. Om nu verkligen pojkarna vill, att flickorna skall känna sig trygga och lyckliga med dem, så måste de ta all hänsyn till flickorna. Flickornas utveckling på det här området får inte störas. Skulle pojkarna försöka påtvinga flickorna något, som dessa inte är mogna för och som de känner sig oroliga inför, så är risken mycket stor för att flickorna får en snedvriden inställning till kärlekslivet.

(Skolöverstyrelsen, 1956, s. 50)

Här framställs, på liknande sätt som i 2000- materialet, pojkarna upptäcka sin sexualitet tidigare än flickorna. På samma sätt beskrivs den manliga sexualiteten som aktiv, den är framträdande och beskrivs som svårkontrollerad. Ansvar för sexuallivet läggs till stor del över på kvinnan. Det är hon som ska hålla på sig, inte fresta sig själv eller mannen genom att bete sig på ett sätt så att mannen släpps för nära. Mannen ses som opålitlig och han har svårt att stå emot sin egen sexualdrift. Därför bär kvinnan ansvaret över att inte tro på om mannen säger till henne att hon inte kommer bli gravid vid sexuellt umgänge. Det är dessutom kvinnan som ansvarar för att hon inte blir med barn genom att använda pessar, för att hon då inte är beroende av att mannen skyddar sig. Återigen är mannen aktiv, då han inte kan kontrollera sig själv och kvinnan blir i och med sitt ansvar passiv. ”De flesta pojkar respekterar nog de flickor mest, som håller på sig, och dessa är värda den respekten” (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 51). Detta bekräftar flickans genus med dess inneboende handlingsutrymme då hon respekteras om hon är passiv. Detta kommer ur benämningens makt och här återskapas den heterosexuella matrisen. Kvinnan benämns inneha den sexuella makten och denna skapar här ett handlingsutrymme som passiv då hon inte får fresta mannen.

I materialet från år 2000 beskrivs flickans inträde i puberteten skilja sig från pojkarnas:

Men puberteten – med de första menstruationerna - säger inte på samma sätt som för pojken till flickan att hon är sexuell. Snarare bekräftar de att hon är lik mamma, hon kan bli med barn. Kärlek och sexualiteten utspelar sig i en relaterande intimitet som är mer familjär – även när den tar avstånd från allt vad föräldrar heter. En pojke upplever sexualiteten som mer fristående, som hans egen värld, även om han samtidigt kan vara djupt förälskad.

(Skolverket, 2000, s. 74)

Flickans inträde i puberteten sker vid den första menstruationen. Detta likställs med pojkens onani och pollution som en fysisk förändring. Att flickan kan ha haft sexuella upplevelser av olika karaktär innan denna menstruation nämns inte. Den kvinnliga sexualiteten likställs återigen med förmågan att föröka sig och anses därför vara av en mer familjebildande karaktär. Att pojkars sexualitet hänger ihop med deras manliga identitet och flickors med deras relaterande identitet styrks av följande citat kring onanivanor:

Pojkars onani bekräftar manlighet och sexualitet på ett entydigt sätt. Att flickor onanerar mindre kan bero på att de ofta ser sexualiteten som betydelsefull, framför allt i förhållande till en partner.

(ibid., 2000, s. 74)

Flickors sexualitet nämns således som synonymt med deras känsloliv medan pojkarnas sexualitet förminsкас i förhållande till en partner. Pojkar beskrivs vidare tala med sina kompisar kring sex, medan flickorna talar kring relationer. Överlag talas det om pojkars sexualitet som mer dominant, styrande och fri, det vill säga aktivare än flickornas. Det kan även ses att pojkarna är aktiva och flickorna passiva i den serie brev som materialet igenom

illustrerar ungdomens känslvärld. Nedan citeras ett brev skrivet av Erik som beskriver hans tankar och upplevelser kring sin sexualitet.

*Vi levde intensivt, gav oss hän och ville ge av ömhet och kärlek, man hade allt inom sig. Hon sa att hon inte var van vid detta, att få så mycket.*

*Första samlaget hade vi dan efter studenten. Vi hade intensivt petting innan. Första gången var en "jaha-upplevelse", den där frustrerande kåtheten kände jag inte. Jag hade ju väntat länge med att börja med samlag, det är som om kompistrycket inte var nog för att jag skulle vilja börja med samlag.*

*Innan hade hon tyckt att jag hade stora behov sexuellt men nu insåg hon att hennes egna var lika stora. Det var nog så att jag väckte henne. Jag ägnar ju mycket tid åt partnern – kanske för att visa att jag inte är egocentrerad.*

(Skolverket, 2000, s. 66)

Erik beskrivs här avvika från normen då han väntat med det första samlaget. Dock framställs han som aktiv då han "väcker" henne och ger mer än hon är van vid. Flickan blir i och med detta passiv. När detta brev kommenteras i materialet skrivs att Erik förstått att "hon lär sig ett särskilt sätt att njuta. Han är också klar över att hon har andra gränser för det sexuella experimenterandet än han" (Skolverket, 2000, s. 66). Detta fastställer ytterligare flickans roll som passiv. Ett exempel där normen om den passiva flickan och aktiva pojken bryts ser vi nedan:

*En pojke kan uttrycka en sorts tafatthet kring kondomanvändandet på temat: ja nu föreslog hon ju kondom så då använde vi det. Bakom detta kan finnas en upplevelse av att inte riktigt ha kontroll över sig själv och den situation han hamnat i.*

(Skolverket, 2000, s. 67)

Flickan är här aktiv och går utanför sitt handlingsutrymme. Detta medför att pojken blir passiv då han upplever att han förlorar kontrollen, vilket han inte är bekväm med. Detta kan vi även se iHandledning i sexualundervisning, där kvinnorna visserligen ska ta ansvar för skyddet, men hon får inte fresta, alltså inte vara aktiv.

Sammanfattningsvis kan sägas att den kvinnliga och manliga sexualiteten skrivs fram i enlighet med de binära genus som återfinns i den heterosexuella matrisen i båda materialen. Flickorna och pojkarna tilldelas olika handlingsutrymmen i och med att de gör sina genus på olika sätt, pojkarna blir aktiva och flickorna passiva. Diskursen har inte förändrats i avseende på manlig och kvinnlig sexualitet.

### 5.1.3 Hur beskrivs manlig och kvinnlig sexualitet fysiologiskt?

År 2000 omtalas den manliga och kvinnliga orgasmen på ett ojämnt sätt. Mannens orgasm beskrivs som att "Hela kroppen blir alltmer involverad i upphetsningen: starkare andning, snabbare hjärtslag, ökat blodtryck, rodnande hud osv." (Skolverket, 2000, s. 131). Vid sidan om detta beskrivs svällkroppar, mekanismerna som möjliggör ejakulationen med mera. Kvinnans orgasm börjar beskrivas "liksom hos mannen" (ibid., s. 134) och sedan beskrivs hur kvinnans upphetsning visar sig fysiskt, dock beskrivs inte hela kroppen som hos mannen utan enbart könet fokuseras. 1956 fokuseras inte på orgasmen, som bara omnämns vid två tillfällen i samband med att kvinnan inte behöver få orgasm för att bli med barn och att mannens får sädesuttömning vid orgasm. När det gäller den sexuella känslan är den för kvinnan koncentrerad till klitoris och slidans mynning och för mannen "stegras den sexuella känslan, som når sin höjdpunkt, när sädesvätskan avgår" (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 69). Även här fokuseras hos mannen en större upplevelse än hos kvinnan, då hela hans kroppsliga

upplevelser beskrivs, medan hos kvinnan beskrivs endast könet. I 1956-materialet ses sexualiteten till största del som reproduktiv då orgasmen enbart nämns i samband med fortplantning. I 2000-materialet däremot ses inte sexualiteten som enbart reproduktivt inriktad, utan det koncentreras på njutningsaspekter.

IHandledning i sexualundervisning beskrivs vad det gäller mannen att penis måste vara styv, men det nämns inte hur kvinnans kön måste vara för att ett samlag ska kunna genomföras. Det finns bilder på planscher av det manliga och det kvinnliga könsorganet. På bilden av kvinnans könsorgan fokuseras det på de inre delarna och varken blygdläppar eller klitoris finns utritade. Kvinnan och hennes sexualitet döljs härmed genom att det fokuseras på mannen och han framställs på ett mycket tydligare sätt.

I materialet från 2000 förklaras att om mannen inte kan genomföra ett samlag, kan detta bero på fel i till exempel nervbanor, det vill säga att problemet är fysiologiskt. Hos mannen ses förmåga till orgasm som självklar, medan vissa kvinnor beskrivs inte kunna få orgasm, dock ges ingen förklaring till varför. Vidare sägs att (kanske) de flesta kvinnor inte kan få orgasm vid vaginalt samlag, utan de behöver ytterligare stimulans och kvinnans psykiska, personliga upplevelse, av orgasmen framställs som det viktigaste. Detta kan jämföras med 1956-materialet, där störningar av sexuallivet hos mannen även här beskrivs som fysiologiska då han kan vara impotent eller komma för tidigt. Kvinnans störningar är av psykisk natur, hon kan ha en motvilja eller likgiltighet mot samlaget, det vill säga vara frigid. Genomgående när det kommer till hur mannen och kvinnan framställs fysiologiskt kan dessa bilder indelas under den aktiva mannen och den passiva kvinnan. Dessa subjekspositioner ger olika handlingsmöjligheter rörande orgasmen. Mannens orgasm ses som självklar, medan kvinnans ses som mer eller mindre obetydlig, då det inte kommenteras att den uteblir. I ”Kärlek känns! förstår du” beskrivs detta som vanligt förekommande och ingen större vikt läggs härvid. Att mannens sexualitet och dess eventuellt förekommande problem förklaras fysiologiskt, medan det hos kvinnan förklaras som psykiskt, fastställer också förhållandet aktiv – passiv.

Sammanfattningsvis har ingen diskursförändring skett då den manliga sexualiteten framställs som fysiologisk och den kvinnliga som psykisk i båda materialen. Vidare har ingen förändring skett då hela mannens kropp fokuseras, till skillnad från kvinnan där fokus enbart ligger på könet. Orgasmen framställs som självklar för mannen i motsats till kvinnan och även här återkommer den aktiva mannen och den passiva kvinnan.

#### **5.1.4 Hur talas det kring HBT- personers sexualitet?**

I båda materialen är heterosexualiteten normen och de som inte ryms inom denna heterosexuella matris blir de avvikande. I 2000-materialet utestängs de homosexuella genom att de skiljs ut när de beskrivs som undantaget och på detta sätt stärks den heterosexuella matrisen. I materialet från 1956 utestängs de homosexuella genom att beskrivas som sjuka, abnormala och avvikande vad gäller den sexuella driften. Detta kommer av att homosexualitet fram till 1979 klassades som en sjukdom. Nedanstående citat belyser att heterosexualiteten är normen i båda materialen:

Utgångspunkten för att använda preventivmedel är insikten att man är fertil.

(Skolverket, 2000, s. 136)

Familjen är varje mänskligt samhälles naturliga grundstomme och det ligger i samhällets intresse, att denna uppfattning stärkes.

(Skolöverstyrelsen, 1956, s.76)

Det är nästan uteslutande den manliga homosexualiteten som beskrivs i de båda materialen. Här kan vi se att även homosexualitetens genus underordnas den heterosexuella matrisen då den homosexuella mannen i de båda materialen framställs som aktiv och den homosexuella kvinnan är dold (passiv), då hon knappt nämns. I 1956-materialet nämns att både män och kvinnor kan vara homosexuella, men det är mannen som är farlig och som barn måste akta sig för och han jämförs med exhibitionister, sadister och pedofiler samt människor som begår incest och tidelag. Att den homosexuella mannen framställs som aktiv i "Kärlek känns! förstår du" kan bland annat ses då hans sexualitet omnämns i materialet till skillnad från den homosexuella kvinnans sexualitet som inte nämns överhuvudtaget. Detta är ett tydligt exempel på att den kvinnliga homosexualiteten utestängs genom att det inte talas om den, vilket visar på att kvinnan och hennes sexualitet blir dold. Den aktiva homosexuella mannen har större svårigheter än den heterosexuella att kontrollera sin sexualdrift i 2000-materialet. Bland annat indikeras att han kan uppvisa ett större sexuellt intresse för sina vänner än den heterosexuella mannen.

I Handledning i sexualundervisning ses de homosexuella männen som aktiva, då de oftast är farliga och barn behöver varnas för dem, eftersom de människor som begår övergrepp mot barn oftast är "homosexuella, exhibitionister och sådana individer, vilkas sexuella drift överhuvud taget riktas mot barn (pedofili)" (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 62). En paradox ligger i att samtidigt som homosexuella anses vara farliga ska de behandlas på ett förstående sätt. De talas om som sjuka och olyckliga och "påfallande sexuella oarter måste uppfattas såsom ett symptom antingen på miljöskada eller på abnorm psykisk konstitution" (ibid., s. 58), problemen är alltså av biologisk/psykologisk art. Homosexualiteten beskrivs genomgående i negativa ordalag, medan exempelvis innebörden av tidelag bara nämns, det läggs ingen värdering i att ägna sig åt det, förutom att det, precis som homosexualiteten, ses som en avvikelse.

2000 beskrivs homosexualitet vara något man kommer till insikt kring under tonåren, man förstår att man är homosexuell. 1956 är det däremot något man kan bli om man, till exempel, utsätts för homosexuella handlingar av vuxna.

Ibland tycks homosexuell utveckling kunna uppkomma, när ungdomar förledes till homosexuella handlingar av homosexuella vuxna. En stor fara ligger i om man låter sig utnyttjas av homosexuella mot ersättning i form av pengar eller annat sätt. Den väg man då beträder kan vara ödeläggande för ens framtid.

(ibid., s. 81)

Processen att komma till insikt om sin sexualitet framställs som problematisk i "Kärlek känns! förstår du", på grund av att identiteten inte kan bekräftas av omgivningen. "Unga homosexuella pojkar och flickor får inte sin identitet och sina inre upplevelser bekräftande genom ett samspel med omgivningen" (Skolverket, 2000, s. 47). Komma-ut-processen beskrivs alltid som jobbig: "Att under tonåren växa till insikt om sin homosexualitet sker i en känsla av ensamhet och osynliggörande: brist på förebilder" (ibid., s. 116). Materialet bekräftar på detta sätt heteronormen, genom att framställa homosexuellas identitetssökande som avvikande.



Det enda brev i ”Kärlek känns! förstår du” som har en homosexuell avsändare, i den löpande texten, är brevet från Ola.

*På ridskolan fanns det en kille till – förutom alla tjejer. Han hette Gunnar och jag blev blytkär i honom. En gång när jag såg honom, då han kom ut ur duschen, fick jag nästan svimningsanfall. Vid ett annat tillfälle hade någon ritat ”böj” på väggen i omklädningsrummet och jag undrade vad det var. Syrran förklarade och jag tänkte: det är ju som jag. Men jag gjorde mig inga bekymmer. Jag höll det hemligt och jag vara bara kåt och glad och tjejer tyckte jag ju väldigt mycket om. Mina killkompisar var jag trygg med. Jag hade flera relationer med tjejer men de tog alltid slut efter ett par månader. Jag gjorde slut när jag inte hade något att skylla på längre, när jag kände att jag inte längre kunde komma ifrån att ligga med henne.*

(ibid., s. 65)

Ola tilldelas här genus utefter sitt begär, han får ett kvinnligt genus då han begär män. Detta då han placeras in på ridskolan, bland alla tjejer, vilket kan ses som en kvinnlig aktivitet. När han försöker anpassa sig och därmed uppvisa ett heterosexuellt begär framställs han som ”kåt och glad”. Detta beteende problematiseras inte, utan så länge han inrättar sig efter den heterosexuella matrisen framställs han som nöjd. Att han inte utvecklar sin identitet som homosexuell ses inte som farligt, i jämförelse med faran som beskrivs för en heterosexuell ungdom utan en stark identitet. Vidare finns ytterligare ett brev med en homosexuell avsändare, dock avskiljs detta under en egen tematisering. Även detta brev har en manlig avsändare.

Bi- och transsexuella nämns inte alls i materialet från 2000 och ingår därmed, precis som de homosexuella, inte i diskursen. Till skillnad från de homosexuella som synliggörs, även om det är som avvikande från normen, så osynliggörs de genom att de inte omtalas överhuvudtaget. I materialet från 1956 nämns inte heller bisexuella, men transsexuella nämns i form av att misstag begåtts i att identifiera deras ”riktiga” kön, ”problemet” är alltså biologiskt.

*I de uppmärksammade fall, då en människa, som växt upp som gosse eller flicka, ”opereras om” till motsatta könet, rör det sig oftast om individer med missbildningar i de yttre könsdelarna, vilket gett föräldrarna felaktig föreställning om barnets verkliga kön.*

(Skolöverstyrelsen, 1956, s. 75)

Sammanfattningsvis kan vi materialen igenom se hur HBT - personer utestängs i och med att den heterosexuella matrisen är rådande i diskursen. Vi kan även se en förvirring kring personer som inte inrättar sig efter den, då exempelvis begär inte följer av genus. Ett liknande förhållande mellan bilden av manlig och kvinnlig sexualitet återfanns, oavsett läggning. En förändring i diskursen har identifierats, från att homosexualitet omnämns som en oart till att den omnämns som naturlig, dock framställs den fortfarande som avvikande. En förändring kan även ses i att man 1956 kunde bli homosexuell medan man år 2000 föds som det.

## **5.2 Den lustfyllda samt farliga sexualiteten**

### **5.2.1 Den lustfyllda sexualiteten**

I ”Kärlek känns! förstår du” omnämns lusten överlag som njutning. Denna njutning bör mynna ur den positiva sexualiteten, underförstått den som stärker individen och dess identitet. Njutningen fokuseras dock inte enbart i sig i texten, utan den måste hela tiden sättas in i ett större sammanhang.

Med den personliga integriteten sammanhänger också den mest grundläggande av de värderingar som bör prägla sex- och samlevnadsundervisningen: att ett sexualliv som ingår i en personlig gemenskap har mer att ge än ett opersonligt och tillfälligt sexualliv och därför är något som är värt att söka förverkliga.

(Skolverket, 2000, s. 28)

I Handledning i sexualundervisning diskuteras inte lust eller njutning i direkta ordalag utan det talas kring den lycka sexualiteten kan ge under rätta omständigheter. I likhet med ”Kärlek känns! förstår du” kan det sexuella umgänget inte frikopplas från kärleken för att vara en tillfredsställande upplevelse.

Det bör göras klart för ungdomen, att sexualiteten når sin fullvärdiga utformning endast i förbund med kärlek [...] det sexuella livet är en gåva till oss människor, som skänker djup lycka under förutsättning att det är ett uttryck för en djupare gemenskap mellan man och kvinna.

(Skolöverstyrelsen, 1956, s. 12)

Njutningen skrivs i 2000-materialet fram i otydligare ordalag när det kommer till sex utanför parrelationen vilket materialet benämner som ”älska för vänskaps skull”, eftersom den här inte ingår i ett kärlekssammanhang. Även homosexuellas njutning frikopplas från gemenskapen:

*Kanske* har accepterandet av njutningen som något av värde i sig också lett till en positivare syn på den homosexuella sexualiteten.

(Skolverket, 2000, s. 45, vår kursivering)

Den ansvarige läraren uppmanas i referensmaterialet att inte ”sätta upp utopiska mål för sexualiteten” (ibid., s. 71), då detta kan skapa press för eleverna. Njutningen framställs i förhållande till pressen och detta krav på njutning gör att den blir negativt betonad.

### 5.2.2 Den farliga sexualiteten

Likheter i materialen återfinns i att de båda talar om njutningen eller lusten som potentiellt farlig. Njutningen kan i 2000-materialet bli farlig om den inte sammanfaller med den starka, trygga och säkra identiteten. 1956 sägs att ”särskilt måste farorna av att man i samlivet skiljer ut driftstillfredsställelsen från kärleken framhållas” (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 14). Det är alltså inte bara fel att ha sex utan kärlek, utan det kan även vara farligt och därför ses avhållsamhet som självklart för ungdomen. Om ungdomen trots detta har sex kan ”ett för tidigt påbörjat sexualliv ofta frikopplas från målsättningen: hem, familj och barn” (ibid., s. 14). 2000 får helst inte njutningen särskiljas från identiteten och självkänslan och 1956 får den inte utskiljas från äktenskapet och om den gör det blir den potentiellt farlig. Att sexualiteten blir farlig när den inte utgår ifrån en stark identitet och en god självkänsla beror enligt ”Kärlek känns! förstår du” på att beslut om att skydda sig mot sjukdomar eller graviditet inte kan tas utan denna självinsikt. Det som ses som farligt är könssjukdomar, oönskade graviditeter samt en bräcklig integritet och självkänsla. För att undvika dessa faror bör undervisning genomföras på ett sätt som ger eleverna nödvändiga faktakunskaper samt stärker självkänslan. Vidare motiveras sex- och samlevnadsundervisningen med att det är ett hälsofrämjande arbete, vilket här betyder att faror undviks.

Att handla utifrån en inre självkänsla som accepterar den egna sexualiteten innebär en större förmåga att skydda sig mot sjukdomar, oönskat havandeskap eller handlingar som förgriper sig på ens integritet och självkänsla.

(Skolverket, 2000, s. 62)

I Handledning i sexualundervisning betonas att sex medför ett ansvar för de konsekvenser som kan komma därav, eftersom det inte finns några preventivmedel som skyddar helt mot varken graviditet eller könssjukdomar och ”att inlåta sig på lösa eller tillfälliga sexualförbindelser under förlitande på preventivmedel innebär betydliga risker” (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 53). Eleverna ska upplysas om preventivmedel, men det påpekas att eftersom de ska leva i avhållsamhet är det självklart att de inte ska använda sig av dem. Särskilt farligt anses det vara att dricka alkohol i samband med en danstillställning eftersom detta har en sexuellt upphetsande effekt och kan leda till att människor har sex med varandra och många blir på det här sättet smittade av könssjukdomar. Graviditet ses annars som den allvarligaste konsekvensen av sexuella förbindelser materialet igenom.

Viljan finns, i materialet från 1956, att sexualiteten ska vara något positivt, men över lag framhålls de risker som finns som gör att ungdomen kan få en skadlig och skuldbelagd syn på den. Detta ambivalenta förhållande genomsyrar materialet, vilket belyses av att fria förbindelser innebär:

Risk för skadegörelse på förmågan att uppleva den djupare gemenskapen i ett fullvärdigt sexuellt liv. Då den första sexualupplevelsen kan vara av stor betydelse för kärlekslivets inriktning, är det av särskilt vikt, att den får sin rätta inramning och ej kombineras med och följes av anklagande samvetsreaktioner och svikna illusioner.

(ibid., s. 14)

Det vill säga om man ägnar sig åt lösa sexuella förbindelser enbart för att tillfredsställa den sexuella driften, så kan man skadas av detta. Det är vidare viktigt att barnen upplyses om sex på ett sätt som gör att de inte får känslor av skräck och skuld eller ger dem avsmak för sexuallivet eftersom den sexuella driften hopkopplas med könsnognaden och det kan ihop med denna uppkomma känslor av skuld och ångest. Barn ses som lättpåverkade åt fel håll, det vill säga att de lätt kan få en snedvriden och skuldbelagd syn på sexualiteten genom fel sorts påverkan, som till exempel att de fått se sexuella närmanden mellan vuxna.

Sådana barn blir alltför tidigt sexuellt väckta [...] för dessa barn ter sig sexuallivet gärna lågt, fult eller skrämmande, en uppfattning, som ofta kvarstår långt fram genom åren och som minskar deras möjligheter att senare leva ett normalt kärleksliv.

(ibid., s. 22)

Sammanfattningsvis tenderar njutningen att sättas in i ett större sammanhang, annars blir den farlig. Sexualiteten och könet kopplas genomgående ihop med identiteten och ges därmed en större och vidare mening. Det farliga med att utforska sexualiteten utanför familjen eller den säkra identiteten är risken för könssjukdomar och oönskade graviditeter. Foucault talar också kring detta förhållande och undrar hur det kommer sig att vi inte bara kan njuta av vår sexualitet, utan ständigt måste relatera den till identiteten och vilka vi är i stort. Diskursen har således enbart förändrats i avseende att den lustfyllda sexualiteten idag ges ett större utrymme.

## **5.3 Undervisningen**

### **5.3.1 Hur ska undervisningen bedrivas?**

Det ena materialet är en handledning som enligt Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1967), ska användas i undervisningen och det andra är ett referensmaterial, vilket medför att upplägget blir olika. I Handledningen i sexualundervisning tillhandahålls lektionsexempel, men dessa

behöver inte följas till punkt och pricka. Något som dock är väldigt välpreciserat och som ska följas fullt ut är de faktakunskaper som ska förmedlas. Dessa faktakunskaper är indelade efter ålder och även sättet de bör läggas fram på är ordnade efter ålder. Samtalet beskrivs som utgångspunkten för undervisningen, dock framställs undervisningen närmast som ett sagoberättande för de yngsta eleverna och för de äldre bör den läggas fram i föredragsform. Ett ambivalent förhållningssätt kan ses i att det genomgående framhålls att undervisningen inte får bli skrämmande för eleverna, dock blir den skrämmande genom att farorna framhålls. Referensmaterialet från 2000 ska å andra sidan ses som en vägledning som ska öka möjligheterna till det goda samtalet som undervisningen ska kretsa runt. Undervisningen ska fortlöpande ha eleven i fokus och vara anpassad till elevernas psykosexuella utveckling och alla individer ska speglas. Vidare bör eleverna vara delaktiga i genomförandet av undervisningen som bör vara kontinuerlig.

Undervisningen, både 1956 och 2000, ska i största möjliga mån bedrivas gemensamt för pojkar och flickor, dock kan det finnas orsaker som gör att en delning kan vara motiverad. Denna delning motiveras i 2000-materialet med att det sociala spelet uppstår så fort pojkar och flickor undervisas tillsammans, sålunda kan det vara lämpligt att undervisning om särskilt känsliga ämnen sker i homogena grupper. Detta antagande att det sociala spelet kan störa undervisningen i heterogena grupper utgår från att eleverna är heterosexuella.

Likheter finns även i att ämnet beskrivs som känsligt och att det ställer höga krav på den undervisande läraren under båda perioderna. I 1956-materialet ses det som onödigt med läxläsning och förhör, det räcker med lärarens genomgång och att *”det är under alla förhållanden olämpligt och riskabelt att uppmana barnen att rita av eventuella teckningar eller planscher”* (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 36). Här kommer återigen den farliga sexualiteten fram.

### **5.3.2 Vilket är undervisningens syfte och vilket innehåll ska den ha?**

Undervisningens innehåll ska dels bestå av faktakunskaper i de båda materialen, dels av ett innehåll som skapar en moral. Dock omnämns det övriga innehållet i olika termer. I Handledning i sexualundervisning talas det genomgående om karaktärsfostran som undervisningens primära mål, medan det i *”Kärlek känns! förstår du”* talas om en etik som fås genom förmågan att säga ”ja” och ”nej”.

Är det något livsområde, som aldrig kan frikopplas från karaktärs- och samvettslivet, så är det sexuallivet. Vad här sker och upplevs kan sätta djupa spår i karaktären på gott och ont. Det är därför av avgörande vikt, att uppfostraren ständigt är medveten om kärlekslivets sammanhang med idealbildningen och det etiska livet överhuvudtaget.

(ibid., s. 12)

Ens ”ja” och ”nej” till sexuella handlingar och/eller kärlek skapas i samklang med en inre övertygelse, som är ett fokus för sexualupplysningen. Dessa ”ja” och ”nej” skapar på sikt en personlig etik och även en moral som tillämpas på andra handlingar.

(Skolverket, 2000, s. 47)

I *”Kärlek känns! förstår du”* beskrivs faktakunskaper kunna ge upphov till denna inre övertygelse i och med att den inre övertygelsen kommer ur självkänslan som i sin tur kommer ur just faktakunskaperna. ”Fakta kring fysiologi ger självkänsla och en upplevelse av identitet” (ibid., s. 103). Den inre övertygelsen tillämpas sedan som en förmåga att säga ”ja” och ”nej” till sexuella handlingar vilket sedan automatiskt ska leda till att en etik uppnås. I

Handledning i sexualundervisning ska undervisningen ha ett ”upplysande, korrigerande och skyddande syfte” (Skolöverstyrelsen, 1956, s. 24), vilket i sig ska leda till att en etik och moral utvecklas.

Det centrala i undervisningen, förutom dess karaktärsdanande aspekt, är 1956 att eleverna får klart för sig ”de förpliktelser, som medföljer det sexuella samlivet mellan man och kvinna” (ibid., s. 13), samt att det tydligt ska framgå att ”avhållsamhet från sexuellt samliv under uppväxtåren är det enda skolan med gott samvete kan rekommendera” (ibid., s. 14) och dessutom ska undervisningen motverka uppkomst av sexuella oarter. 2000 är det centrala ”att man genom en undervisning som ger kunskap och självkänsla och förmåga att ha kontroll över sitt sexuella liv [...] detta i sin tur leder till att man motverkar oönskade graviditeter, aborter och könssjukdomar” (Skolverket, 2000, s. 122). Således motiveras undervisningen i båda materialen genom att faror ska undvikas i och med ett förmedlande av faktakunskaper. Detta ses i referensmaterialet som del av ett hälsotänkande, att sexuallivets faror undviks. Disciplinering är en viktig del i undervisningen under båda perioderna. Dock handlar det 1956 om en kollektiv disciplinering som kommer utifrån, medan det 2000 handlar om en självdisciplinering som kommer från den inre övertygelsen och undervisningen blir individinriktad.

I materialet från 2000 återfinns som sagt inga lektionsexempel, förutom under kapitlet Homosexualitet. Här särskiljs homosexualiteten från de andra kapitlen, vi kan återigen se att utgångspunkten i materialet genomgående är heterosexuell. En bild av den homosexuella eleven som avvikande förmedlas och han/hon kan identifieras genom särskilda beteenden som deras sexualitet kan medföra. Dessa beteenden kan till exempel vara att eleven; ”drar sig undan emotionellt eller socialt”, ”framställer sig som heterosexuella – försöker dölja” och har en ”känsla av skuld, skam och äckel” (ibid., s. 116). Det påpekas även att läraren aldrig ska säga till en elev: ”Det går över!” Eller ”Det kan du inte veta!” (ibid., s. 117) och utgångspunkten är att den ansvarige läraren är heterosexuell.

Sammanfattningsvis förespråkas undervisningen bedrivs på liknande sätt i de båda undersökta materialen. Samtalet ska stå i fokus, dock har detta samtal olika innebörder i materialen. Förändringar i diskursen har skett gällande disciplinering, det har gått från en kollektiv sådan till en individuell. Även ur undervisningssynpunkt syns att heteronormen är rådande. En förändring har skett då det inte längre undervisas om homosexualitet som något sjukligt och farligt.

## 6 Slutsatser

Syftet med undersökningen är att se om sexualsynen ändrats i det empiriska materialet från 1956 till 2000. Här kommer resultaten av analysen att diskuteras närmare utifrån våra problemfrågor.

### 6.1 Vilka bilder av sexualitet förmedlas?

I vår analys framkom att den heterosexuella matrisen kontrollerar sexualiteten i materialen, såväl 1956 som 2000. Den normativa sexualiteten är heterosexuell och utefter denna görs normativa genus som är starkt sammanlänkande med de binära könen, detta i likhet med resultatet av tidigare forskning (Ambjörnsson, 2003; Bolander, 2009; Butler, 2007; Bäckman, 2003). Med hjälp av dessa mekanismer omskapas ständigt dessa subjektspositioner, det vill säga de normativa genusen. Det handlingsutrymme dessa subjektspositioner erbjuds är att deras sexualitet bör ingå i ett kärlekssammanhang. Sexualiteten ses som familjeskapande år 1956 medan den år 2000 ses som identitets- och etikskapande. Detta överensstämmer med synen styrdokumenterna förmedlar där identitetsskapandet är centralt (Skolverket b, c). Diskursen kring sexualitet är densamma i båda materialen, men en förändring kan noteras i att kärlekssammanhanget har ändrats från att betyda äktenskapet till den heterosexuella parrelationen.

#### 6.1.1 Vilka bilder av kvinnlig respektive manlig sexualitet förmedlas?

De bilder av kvinnlig och manlig sexualitet som kommer fram i båda materialen utgår från de subjektspositioner som den heterosexuella matrisen tillhandahåller. De binära könen skapar genus med olika handlingsutrymmen, där mannen blir aktiv och kvinnan passiv. Kvinnans passiva genus, eller subjektsposition, skapas bland annat i och med beskrivningen att hennes sexualitet utvecklas i en relaterande intimitet. Då mannens sexualitet istället utvecklas i förhållande till hans drift blir hans genus aktivt. Detta bekräftar bilden tidigare forskning gett oss, eftersom mannens sexualitet ses som lustinriktad, medan kvinnans ses som kärleksinriktad (Bäckman, 2003). Kvinnans passiva genus kommer ur att hon benämns ha den sexuella makten, då mannen är driftstyrd och hon inte får fresta honom. Detta är exempel på en maktaspekt som upprätthålls av diskursen genom dess inneboende heterosexuella matris. Mannens sexualitet framställs som fysiologisk och hela hans kropp fokuseras, medan hos kvinnan fokuseras enbart könet och hennes sexualitet beskrivs som psykisk. Mannen framhålls i materialen igenom som utgångspunkten varefter kvinnans sexualitet beskrivs och på detta sätt döljs hennes sexualitet. Bolander (2009) och Bäckman (2003) framhåller detta förhållande då de beskriver att den heterosexuella mannens sexualitet ses som normen. Kvinnlig och manlig sexualitet framställs på liknande sätt i de båda materialen och någon förändring av diskursen har inte uppfattats. Skolan ska enligt styrdokument förankra och förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män (Skolverket c), vilket materialet inte gör då det ständigt återskapar den heterosexuella matrisen med dess asymmetriska förhållanden mellan könen.

#### 6.1.2 Vilka bilder av homo-, bi- och transsexualitet (HBT) framkommer?

Sexualiteter som inte passar in i den heterosexuella matrisen utestängs i de båda materialen. Homosexuella synliggörs genom att beskrivas som avvikande, medan bi- och transsexuella osynliggörs då deras sexualitet inte nämns. Homosexualiteten särskiljs, bland annat genom att

den tematiseras i egna kapitel. Bolander (2009) beskriver samma utestängning av homosexuella i sin undersökning. Homosexualiteten blir avvikande då den inte inrättar sig efter den heterosexuella matrisen och de binära genus denna utgår ifrån. Att de homosexuella framställs efter dessa normativa binära genus gör att mannen även här blir aktiv. I vår analys har vi sökt efter både vad som sägs och vad som inte sägs i materialen, och något som då framkommit är det faktum att den kvinnliga homosexualiteten inte nämns. På detta sätt utestängs den homosexuella kvinnans sexualitet och på detta sätt döljs hon. Detta till skillnad från den homosexuella mannen som framhålls i materialen och på så sätt synliggörs. I förhållandet kring manlig och kvinnlig homosexualitet har diskursen överlag inte förändrats. Dock kan en förändring ses i diskursen då homosexualitet har gått från att ses som en oart och något man kan bli till att ses som naturlig och medfödd.

Bilden av HBT-personers sexualitet stämmer inte överens med de värden som skolan ska förmedla enligt styrdokumentet. Den respekt för olika samlevnadsformer, människors lika värde samt integritet som ska förmedlas syns inte i materialet (Skolverket a, c).

## **6.2 Hur framställs den lustbetonade sexualiteten i förhållande till den "farliga"?**

I analysen har iakttagits att den sexuella njutningen i båda materialen måste kopplas till ett större sammanhang, om den inte ska ses som farlig. Det farliga är att drabbas av könssjukdomar eller oönskade graviditeter. Detta större sammanhang har gått från att betyda familjen och äktenskapet, till att idag betyda den egna identiteten. Detta är förenligt med styrdokumentet som sätter identiteten i centrum (Skolverket, b, c). En liten förändring i diskursen kan noteras då det fokus på sexualitetens farliga, skrämmande och skuldbeläggande sidor som fanns 1956, inte är lika framträdande 2000 och att den lustbetonade sexualiteten istället fått ett större utrymme. Bäckmans (2003) undersökning visar på detta i och med att lusten och den bejakande sexualiteten som i förlängningen ska ge en starkare identitet sågs som central i undervisningen. Förutom denna mindre förändring har inte diskursen ändrats då sexualiteten överlag måste ges en större betydelse och inte kan ses som lustfylld i sig.

## **6.3 Vilken undervisning förespråkas och vilket är dess syfte?**

I analysen framkom att undervisningen ska verka disciplinerande i båda materialen. Denna disciplinering har förändrats från en kollektiv till en individuell sådan och ska leda till att en etik och moral uppnås. Detta har gått från att ske genom en utifrånpåverkan till att ske inifrån den egna individen. Undervisningen ska idag vara identitetsskapande, vilket uppnås genom det goda samtalet. Detta överensstämmer med styrdokumentet (Skolverket b, c), där det framhålls att en trygg identitet ska skapas och utvecklas i skolan. Vidare överensstämmer materialet med styrdokument då kursplanen i biologi (Skolverket a) beskriver att undervisningen ska bedrivas utifrån ett ansvarsperspektiv och förmedla faktakunskaper. Dessa faktakunskaper fann vi i vår analys anses kunna bidra till att en etik och moral skapas.

Likheter återfinns även i att båda materialen förespråkar en gemensam undervisning med samtalet i centrum. Detta samtal, ska i likhet med styrdokumentet (ibid.), bidra till att eleverna i undervisningen ska erhålla en förmåga att diskutera frågor kring sex och samlevnad på ett öppet sätt.

Att heteronormen är rådande diskursen igenom ses även när det kommer till pedagogiska aspekter då homogena undervisningsgrupper motiveras med att det spel som uppstår i heterogena grupper kan bli problematiskt. Detta styrks ytterligare i och med att läraren antas vara heterosexuell. Detta kan sättas i relation till att det i Lpo 94 bland annat står att skolan ska motarbeta traditionella könsroller (Skolverket c). I likhet med att diskursen förändrats när det kommer till synen på homosexuella har den förespråkade undervisningen förändrats i samma riktning.

#### **6.4 Sammanfattande slutsatser**

Bilden av sexualitet som framkommit i vår analys är likartad i de båda undersökta materialen och vi drar slutsatsen att samma diskurs råder idag som när sexualundervisningen blev obligatorisk i den svenska grundskolan. Dock har mindre förändringar i diskursen noterats.

Den normativa sexualiteten i materialet är heterosexuell och ingår i ett kärlekssammanhang. Ett utforskande av sexualiteten och lusten utanför detta sammanhang beskrivs som farligt. Sexualiteten förknippas starkt med individens identitetsskapande och denna starka identitet ska skapa en slags etik och moral. Den normativa sexualiteten utgår ifrån binära kön och dessa ges olika handlingsutrymmen i och med deras subjektpositioner. Då den heterosexuella matrisen är rådande får mannen ett större handlingsutrymme än kvinnan och därmed blir hans sexualitet aktiv medan kvinnans sexualitet blir passiv. Vi har sett att homosexualiteten är den avvikande sexualiteten utefter vilken den normativa konstitueras. Andra sexualiteter osynliggörs då de inte nämns överhuvudtaget. Denna bild av sexualitet stämmer inte överens med den som styrdokumenterna ska förmedla. Vidare ska undervisningen utgå från individen och ha det goda samtalet i fokus, vilket stämmer överens med styrdokumenterna.

Vi har sett att förändringar skett i diskursen sedan 1956. När det kommer till det kärlekssammanhang sexualiteten ska ingå i har det gått från att betyda äktenskapet till den heterosexuella parrelationen. Den andra förändringen vi sett är att homosexualiteten gått från att ses som en oart till att ses som naturlig.



## 7 Diskussion

I början av denna undersökning hade vi uppfattningen att diskursen idag hunnit ändras en hel del från 1956, vilket är en vanlig uppfattning även bland de vi diskuterat vårt undersökningsämne med. Bilden av sexualitet som framkom i vår analys var för oss mycket förvånande, speciellt i förhållande till de värden som styrdokumentet säger att skolan ska förmedla. Bilden kommunicerar inte alla människors lika värde eller jämställdhet och respekten inför olika samlevnadsformer är inte framträdande. I styrdokumentet kan utläsas att skolans uppgift är att söka vara normbrytande, men i vår analys har vi sett att bilden som framkommer i referensmaterialet inte förändrats mycket sedan den obligatoriska sex- och samlevnadsundervisningens införande. Som lärare är det viktigt att vara medveten om vilka bilder skolan via styrdokument ska förmedla och vilka bilder som i sin tur förmedlas via handledningar, referensmaterial eller läromedel och om dessa bilder stämmer överens. I och med detta blir insikten om nödvändigheten att reflektera över valet av läromedel av stor vikt, då det inte finns någon obligatorisk kvalitetsgranskning av läromedel och det inte automatisk kan antas att läromedlen stämmer överens med styrdokumentet. För att kunna identifiera om bilderna inte stämmer överens måste man som lärare vara medveten om den diskurs som finns. Vi ingår alla i diskursen och vi reproducerar den ständigt och därmed utestängs individer. Bilderna vi som lärare förmedlar i klassrummet bör därför vara så inkluderande som möjligt.

I begreppet diskurs ingår att det inte går att komma utanför diskursen. Både vi, vår tolkning och läsaren av denna uppsats innefattas i diskursen, vilket gör att det vi säger inte kan ses som en absolut sanning eftersom det inte finns en sådan absolut sanning, men vi har funnit en sanning om den sexualsyn dagens skola vill förmedla. Det historiska perspektivet har belysts i och med att undersökningen beaktat tidigare material, då den bild vi fått fram hade sett annorlunda ut om vi bara hade tittat på dagens referensmaterial. Bilden hade inte blivit densamma då vi inte kunnat se om den förändrats eller vad den mynnat ur och även vår förståelse för bilden hade sett annorlunda ut. Den historiska kontext ämnen bygger på blir härmed viktig för läraren att ta i beaktande för att få en större förståelse för ämnena.

Med denna undersökning har vi visat vilken bild av sexualitet som skolan vill förmedla genom att beskriva och analysera hur sexualitet konstrueras i referensmaterialet. Den bild som framkommit stämmer inte överens med den bild som styrdokumentet ger. Att bilden inte nämnvärt förändrats på 50 år säger antagligen sitt om orsaken till kritiken mot undervisningen. Utifrån resultatet av denna undersökning har vi blivit medvetna om hur lite vi från början kunde kring ämnet och detta belyser det faktumet att vi som lärarstudenter behöver utbildning i ämnet. Hur kommer det sig att lärarstudenter inte får någon utbildning? Att ämnet fortfarande ses som känsligt? I vilket fall är detta allvarligt då det uppenbarligen krävs kunskap samt medvetenhet för att kunna undervisa på ett bra sätt utefter styrdokumentet. 2011 planeras nya kursplaner utgivas, kanske kan det då vara dags att skriva ett nytt referensmaterial utefter dem?

## Referenser

- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Ordfront förlag.
- Bengtsson, V. & Wallin, A. (2009). *Kartläggning av utbildning i sex och samlevnad vid lärarutbildningarna i Sverige 2008 – översikt över befintliga kurser och moment inom sex- och samlevnadsundervisning i lärarutbildningar*. Hämtat från: [http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1286/1286011\\_Kartl\\_ggning.pdf](http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1286/1286011_Kartl_ggning.pdf), 091217
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.). (2005). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolander, E. (2009). *Risk och bejakande – Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV*. (Akademisk avhandling). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla – Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Makadam.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Centerwall, E. (2000). *"Kärlek känns! förstår du" – Samtal om sexualitet och samlevnad i skolan. Ett referensmaterial från Skolverket (2:a upplagan)*. Stockholm: Liber.
- DN a. *Dela ut gratis p-piller till skolelever över 15*. Hämtat från: <http://www.dn.se/opinion/debatt/dela-ut-gratis-p-piller-till-skolelever-over-15-1.891320>, 091212
- DN b. *RFSU: "Obligatorisk sexutbildning för lärare"*. Hämtat från: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/rfsu-obligatorisk-sexutbildning-for-larare-1.891461>, 091212
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Foucault, M. (2004). *Sexualitetens historia – Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Knutagård, H. (2003). *"... det var bara en bögdjäväl" – På väg mot en strategi att förebygga och motverka homofientligt våld*. Malmö: RFSL Rådgivning Skåne.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, L. (red.). (1996). *Feminismer*. Lund: Studentlitteratur.

- Liljeström, M. (1990). Institutionaliserad heterosexualitet och undersökning av könssystem. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 4, s. 18 - 26.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Nationalencyklopedin. Sökord *Skolverket, Skolöverstyrelsen*, Hämtat från: [www.ne.se](http://www.ne.se), 091118
- RFSU. *Historik*. Hämtat från: <http://www.rfsu.se/historik.asp>, 091123
- RFSL. *Vad är RFSL?* Hämtat från: <http://www.rfsl.se/?p=109>, 091123
- Skolverket a. *Kursplan för Biologi*.
- Skolverket b. *Kursplan för Samhällsorienterande ämnen*.
- Skolverket c. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*.
- Skolöverstyrelsen. (1956). *Handledning i sexualundervisning*. Hälsingborg: Schmidts boktryckeri.
- Skolöverstyrelsen. (1967). *Läroplan för grundskolan*. Falköping: Gummessons boktryckeri.
- Socialstyrelsen. *Ungdomsbarometern 2008*. Hämtat från: <http://www.socialstyrelsen.se/folkhalsa/hiv aids/Documents/Ungdomsbarometer2008.pdf>, 091213
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtat från: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf), 091210
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.