



Sexualundervisning, demokrati och fostran i skolan – en kritisk policyanalys om Lgr22 problemrepresentationer i kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer

Andrea Harström

**Examensarbete 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2026**

Sammanfattning/Abstract

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Ämneslärarprogrammet

Titel: Sexualundervisning, demokrati och fostran i skolan – en kritisk policyanalys om Lgr22 problemrepresentationer i sexualitet, samtycke och relationer

Engelsk titel: Sex Education, Democracy, and Civic Formation in School – A Critical Policy Analysis of Lgr22's Problem Representations of Sexuality, Consent, and Relationships

Sidantal: 34

Författare: Andrea Harström

Examinator: Björn Harström

Datum: April, 2026

Sammanfattning: Uppsatsen undersöker hur sexualundervisning i den svenska skolan relaterar till skolans demokratiska och fostrande uppdrag i Lgr22. Därutöver används material från UNESCO, RFSL och UMO för att möjliggöra en analys som visar hur sexualundervisning i Lgr22 utformas i relation till expertorganisationers utlåtanden. Detta visar hur Lgr22 formulerar sexualundervisning i förhållande till med ett globalt, nationellt och lokalt perspektiv.

Bakgrund: Sexualundervisning har genom tiderna skapat debatt om vad den borde handla om och hur den ska läras ut. På senare år har en ny våg av motstånd uppdragats vilket visar kunskapsrådets samhällsrelevans. Sexualundervisning är väl beforskat både nationellt och internationellt och visar bland annat sexualundervisning syftens och praktik, samt sexualundervisning som en del i demokratisk fostran. Däremot saknas forskning om läroplanens problemformuleringar och subjektiveringar.

Syfte: Syftet är att undersöka vilka problemrepresentationer och underliggande antaganden som konstrueras kring sexualitet, samtycke och relationer i Lgr22 och i centrala expertorganisationers uttalanden, samt vad problemrepresentationerna säger om skolans fostrande uppdrag. Detta görs genom Carol Bacchis policyanalysmetod *What's the problem represented to be?* (WPR), som syftar till att identifiera underliggande *problem* som policys antas utgöra en *lösning* på. Analysmetoden definieras mer utförligt i teori- och metodavsnittet.

Metod: Analysmetoden som använts är den poststrukturalistiska metoden av Carol Bacchi: *Whats the Problem Represented to be?* (WPR) används i studien, och används genom att ett antal frågor ställs till texten för att fånga vilka problem som implicit formuleras, vilka diskurser, andtagande och subjekspositioner som formas inom ramen för den.

Resultat: Resultatet visar olika problemrepresentationer och diskurser som formuleras inom ramen för olika antaganden och föreställningar, vilket skapar subjekspositioner som erbjuds elevsubjekt och skolsubjekt. Den mest centrala diskursen är civiliseringsdiskursen som fångar viktiga aspekter inom exempelvis samtyckesdiskursen och olikhetsdiskursen.

Begreppsförklaring

SSR – Kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer (Lgr22, 2022).

CSE – Comprehensive sexuality education. Ett koncept inom sexualundervisning som syftar till att bredda sexualundervisning, göra den mer omfattande och övergripande. Därför berör den delar så som 'cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality' och används genomgående av FN organ så som UNESCO och UNFPA, och av Världshälsoorganisationen (UNESCO, 2026; WHO, 2023).

SRHR – Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter - ett koncept med olika aspekter av välbefinnande kopplat till ens sexualitet så som fysisk och social hälsa, självbestämmande över sin kropp och tillgång till vård. Konceptet används av organisationer och myndigheter så som RFSU (RFSU, 2017), FN och Världshälsoorganisationen (FN, 2020) och folkhälsomyndigheten (folkhälsomyndigheten, 2018).

1	INLEDNING	1
2	TIDIGARE FORSKNING	2
2.1	Forskning om sexualundervisningens syften och former	2
2.2	Forskning om policyanalys och diskurser inom sexualundervisning	3
2.3	Forskning om sexualundervisning som demokratiskt uppdrag	4
2.4	Sammanfattning och identifierad forskningslucka	5
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
4	TEORI OCH METOD	7
4.1	Material	7
4.2	What ´s the problem represented to be?	9
4.3	Analysmetod	11
4.4	Databearbetning	12
4.5	Reliabilitet och validitet	14
4.6	Etiska överväganden	15
5	RESULTAT OCH ANALYS	15
5.1	Samtycke, önskvärda praktiker och hälsa	16
5.2	Problemet om andrafiering	21
5.3	Könsrepresentationer	24
5.4	En norm-och värdeproducerande skola	27
6	DISKUSSION OCH SLUTSATS	30
6.1	Centrala fynd	30
6.2	Subjektivering och fostran	33
6.3	Metoddiskussion	33
6.4	Implikationer för lärarprofessionen	34
6.5	Förslag till vidare forskning	34
7	REFERENSER	35

1 Inledning

Sexualundervisning har historiskt sett varit föremål för debatt och är det än idag. Det har funnits både politiskt motstånd mot sexualundervisning, ofta grundat i traditionella och religiösa värderingar som står i kontrast mot ett öppet och inkluderande samtal om sexualitet i skolan. Under de senaste åren har en ny våg av motstånd sköljt över flera länder i Europa exempelvis i Storbritannien, Polen och Rumänien (COE, 2020). Samtidigt visar forskning att Europa ligger i framkant vad gäller institutionalisering av konceptet *Comprehensive Sexual Education* (CSE). CSE avser utbildning kring olika aspekter av sex så som de emotionella, fysiska och sociala dimensioner (UNFPA, 2025). Trots detta finns det på många håll ett glapp mellan institutionaliserade ramverk, så som policyformulering, och den faktiska implementeringen av undervisningen i samhället (Vanwesenbeeck, 2020, s. 2).

I den svenska skolan benämns sexualundervisningens kunskapsområde, från och med implementeringen av *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Lgr22), *sexualitet, samtycke och relationer* (SSR). Kunskapsområdet formuleras i läroplanens olika delar, exempelvis i det *centrala innehållet* och i kursplaner. Att sexualundervisning utgör ett kunskapsområde innebär att det är tvärvetenskapligt och ämnesövergripande. Det är därmed rektorns ansvar och ska behandlas i alla ämnen. I praktiken innebär det att SSR tydligare knyts till skolans värdegrundsarbete och demokratiuppdrag. SSR omfattar även elevhälsans arbete (Lgr22: Gunnarsson, Ceder & Bengtsson, 2024, s. 4; Ceder, Gunnarsson, Planting-Bergloo, Öhman & Orlander, 2025, s. 19).

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22), är alltså ett centralt dokument för sexualundervisning och används av bland annat lärare för att utforma undervisningen. Läroplanen är också ett resultat av en bredare samhällsdebatt, där frågor kring vad undervisningen bör, eller inte bör innehålla, diskuteras. Denna debatt indikerar att det finns starka uppfattningar och åsikter om ämnet (Ceder, m.fl., 2025, s. 22–23).

Lgr22 utformades på uppdrag av riksdag och regering, vilket innebär att formuleringarna inom kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer inte är neutrala utan präglas av antaganden och föreställningar om vad som anses vara ett önskvärt, normalt och hälsosamt sexuellt beteende. Dessa antaganden riskerar att tas för givna vilket kan försvåra synliggörandet av de normer och värden som reproduceras i skolan genom sexualundervisning, om de inte kritiskt granskas (Lindgren & Backman Prytz, 2021). Därmed är det särskilt viktigt att undersöka sexualundervisningen, som kan sägas ha ett dubbelt syfte: dels ge eleverna kunskaper och förmågor kopplade till sexualitet, samtycke och relationer, dels att fostra demokratiska subjekt. Det som kan bli särskilt framträdande i en kritisk analys av SSR i Lgr22, är hur skolan producerar elever som sexuella subjektblivanden. Genom en samhällsvetenskaplig lins kan subjektiveringen förstås i relation till normer och värdegrund.

Det saknas studier som undersöker hur problemrepresentationer, alltså de problem Lgr22 utges som lösning på, inom detta kunskapsområde hänger samman med skolans bredare demokratiserande och fostrande uppdrag. Denna undersökning behandlar därför problemrepresentationer i Lgr22, med särskilt fokus på kunskapsområdet, sexualitet, samtycke och relationer. Genom att även analysera expertutlåtanden från de centrala intresseorganisationerna Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) och Ungdomsmottagningens (UMO) kan analysen både breddas genom att synliggöra problemrepresentationer utanför läroplanen, och fördjupas då organisationerna verkar på olika nivåer: global nivå (UNESCO), nationell nivå (RFSU) och lokal nivå (UMO). Dessa organisationer arbetar dessutom med frågor som rör unga, sexualitet och utbildning i olika former.

2 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen är uppdelad i tre teman: *Forskning om sexualundervisningens syften och normer*, *Forskning om policyanalys och diskurser inom sexualundervisning* och *Forskning om sexualundervisning som demokratiskt uppdrag*.

2.1 Forskning om sexualundervisningens syften och former

I boken *Sexualitet och relationer: Att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan* (Ceder m.fl., 2025) behandlas Sveriges sexualundervisnings historiska, samhälleliga och didaktiska sammanhang, samt dess koppling till skolans värdegrund. Boken är studentlitteratur, men är relevant för denna studie eftersom den synliggör sexualundervisningens roll i skolan, vad som formar den och hur den relaterar till skolans fostrande uppdrag. Författarna visar att utbildning inom SSR formas av olika aktörer, så som lärare och elever, men också intressegrupper som RFSU och Ungdomsmottagningen, samt av Skolverket som på uppdrag av regering och riksdag formulerar läroplanerna (Ceder m.fl., 2025, s. 22–23).

Författarna visar hur kunskapsområdet ramas in i styrdokument, särskilt i relation till skolans värdegrund och demokratiska uppdrag. Enligt Ceder m.fl. (2025) sker denna inramning bland annat genom ordval i styrdokumentet. Den dåvarande regeringen valde exempelvis att inkludera begreppet *samtycke* i kunskapsområdets titel, för att betona att sexualitet och relationer ska präglas av detta, i Lgr22. Författarna drar slutsatsen att undervisningen behöver bli mer normkritisk och att skolor behöver ta ett helhetsgrepp om kunskapsområdet för att stärka elevernas kunskaper och förmågor (Ceder m.fl., 2025, s. 23–24, 27–29, 31–32).

Ytterligare en svensk studie är “Skolövergripande sexualundervisning - En intervjustudie om kollektiva villkor för samverkan och förändring” (2024), där Karin Gunnarsson undersöker hur sexualundervisning bedrivs i praktiken, och vad som formar den. Analysen utgår från aktörsnätverksteori och begreppet *unruly practices*, och resultatet visar att kunskapsområdet är komplext att undervisa i. Denna komplexitet aktualiseras av flera faktorer. Bland annat kan undervisningen ge upphov till svåra och känsloladdade frågor, samtidigt som ansvarsfördelningen för kunskapsområdet är otydlig, och lärares

kunskaper varier (Gunnarsson, 2024, s. 42). Resultatet visar att sexualundervisning framstår som en svårhanterlig och ambivalent praktik där det finns många olika uppfattningar om vad sexualundervisning borde vara (Gunnarsson, 2024, s. 57).

I den internationella litteraturstudien *Gender-transformative HIV and SRHR programme approaches for adolescents and young people: a realist review to inform policy and programmes* (Gourlay m.fl., 2024) undersöker författarna interventionsstudier som har fokus på att främja sexuell och reproduktiv hälsa bland unga i låg- och medelinkomstländer. Empirin analyseras utifrån ett *gender transformative*-förhållningssätt, med särskilt fokus på begränsande strukturer som påverkar unga. Detta innebär att könsrelaterade ojämlikheter synliggörs och motverkas på strukturell och institutionell nivå (Gourlay m.fl., 2024, s. 1–3; UNICEF, 2022, s. 2). Resultaten visar att kunskap i sig inte är en tillräcklig insats, utan att arbetet behöver ta hänsyn till ungdomars livsvillkor, inklusive ekonomiska, utbildningsmässiga och sociala förhållanden. Enligt författarna krävs därför riktade insatser mot de strukturer som möjliggör könsbaserade ojämlikheter i relation till HIV och sexuell och reproduktiv hälsa. Resultaten ligger även i linje med Ceder m.fl. (2025) som visar att sexualundervisning ofta har ett preventivt syfte (Ceder m.fl., 2025, s. 4).

Sexualundervisningens syfte och form har också undersökts i den europeiska litteraturöversikten "Promoting Sexual Health in Schools: A Systematic review of the European Evidence" (Abrams m.fl. 2023). Författarna undersöker nyttan med sexualundervisning för både individer och samhälle, utöver dess preventiva syfte. Studien syftar till att undersöka om det finns ansatser som fokuserar på att främja sexuell hälsa hos ungdomar, snarare än att enbart fokusera på prevention (Abrams m.fl., 2023, 1–2). Resultatet visar att flera skolor runt om i Europa inkluderar hälsofrämjande inslag i sexualundervisningen, vilket haft positiva effekter för både individer och samhälle. Särskilt respekt, kommunikativa färdigheter och andra psyko-sociala aspekter framhålls som viktiga för sexualrelaterad hälsa. Samtidigt saknas konceptet CSE i flera av skolornas sexualundervisning. CSE innebär ett helhetsperspektiv på sexualitet, hälsa och relationer (Abrams m.fl., 2023, s.1, 7–8; UNESCO, 2026).

2.2 Forskning om policyanalys och diskurser inom sexualundervisning

I doktorsavhandlingen *Från elevdiskurser till biologibruk - Sexualundervisning på gymnasiet* (2025) undersöker Lee Hildebrand hur makt och normer påverkar sexualundervisningens utformning, vilka normer som synliggörs och vilka som utesluts.

Studien bygger på klassrumsobservationer i naturkunskap, samt intervjuer med nio lärare från olika skolor som undervisar i naturkunskap på gymnasiet (Hildebrand, 2025, s. 17). Till skillnad från Gunnarsson (2024), fokuserar Hildebrand (2025) på hur undervisningen konstrueras i relation till sociala normer, och vilka subjektpositioner eleverna erbjuds. Resultaten visar dock liknande tendenser vad gäller lärares bristande kompetens inom sexualundervisning, vilket påverkar undervisningens utformning (Hildebrand, 2025, s. 92, 19).

Hildebrands resultat visar att undervisningen är problematisk eftersom den i stor utsträckning grundar sig på diskurser som saknar vetenskaplig förankning, vilket inte ligger i linje med skolans demokratiska uppdrag och värdegrund. Kunskapen produceras i stället genom heteronormativa föreställningar och i stor utsträckning inom elev- och lärardiskurser. Den identifierade elev-sexualundervisningsdiskursen innebär att kunskap produceras genom heteronormativitet och könsbaserade olikheter. Detta synliggörs exempelvis genom att tjejer tillskrivs subjektspositioner med lägre sexlust jämfört med killar, medan killar erbjuds positioner där sexuell lust förväntas vara högre. Dessa föreställningar etableras som kunskap, trots att de saknar i vetenskapligt stöd (Hildebrand, 2025, s. 276–278).

I minst utsträckning produceras kunskap inom den av Hildebrand (2025) benämnda 'vetenskap-sexualundervisningsdiskursen', där könen i stället likställs och där tjejers och killars sexuella lustar framställs som likartad. Inom denna diskurs produceras kunskap med utgångspunkt i vetenskap, snarare än normativa föreställningar. Detta innebär att elever erbjuds positioner som inte är bundna till heteronormativitet, exempelvis icke-binära eller polyamorösa positioner, eftersom vetenskapsdiskursen bygger på ett könsneutralt språkbruk. Framförallt erbjuds elever likvärdiga positioner oberoende av kön, identitet och sexualitet (Hildebrand, 2025, s. 276–278).

Studien *Body and risk: Health promotion in Swedish school sex education 1900–2020s* (Lindgren & Backman Prytz, 2025) undersöker hur sexualundervisning i svenska skolor historiskt har centrerats kring ett hälsofrämjande perspektiv, särskilt genom språkbruk i läroplaner sedan början av 1900-talet. Författarna argumenterar för att den politik som ursprungligen syftade till att främja hälsa genom fokus på risker har utvecklats till en form av politisk styrning som kan användas för att reglera ungas sexualitet och identitet (Lindgren & Backman Prytz, 2025, s. 63–64). Resultatet visar att sexualundervisning genomgående (med undantag för 1960- och 1970-talen) har fungerat som ett verktyg för staten att uppmuntra unga att reglera sin identitet och sexualitet i relation till samhällsnormer. Detta sker genom att hälsa ges en central roll i sexualundervisningen och genom att sexualitet och dess olika aspekter kopplas till risker (Lindgren & Backman Prytz, 2025, s. 73).

2.3 Forskning om sexualundervisning som demokratiskt uppdrag

I följande avsnitt presenteras forskning om sexualundervisningens koppling till skolans demokratiska uppdrag, samt formandet av demokratiska subjekt inom ramen för sexualundervisning.

I artikeln "Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy?" (Venegas, 2022) utvecklas en teori om att motstånd mot HBTQI+-positiva och feministiska värderingar, framför allt riktas mot sexualundervisningen i Europa. Venegas (2022) menar att centrala konflikter kring feminism och genus framträder i läroplaner. Studiens syfte är att diskutera vilka konsekvenser tillväxten av anti-genus-rörelser har för sexualundervisning och i förlängningen demokratin (Venegas, 2022, s. 482). Venegas använder olika typer av material så som vetenskapliga artiklar och journalistiska exempel, för att genomföra en

analytisk genomgång av den tidigare forskningen (Venegas, 2022, s. 482, 486). Resultatet visar att motståndet grundar sig i en uppfattning om att feminism, HBTQI+ positivitet och demokrati hotar katolska och traditionella värden som medför bland annat sexism, katolicism, homofobi och heteronormativitet. Motståndare har en uppfattning om att liberala värden formar sexualundervisning, och därför riktas motståndet till dessa. Motståndet bygger framför allt på att vädja till föräldrars rätt att påverka innehållet i sexualundervisningen. I motståndet finns tydliga försök till att underminera de mänskliga rättigheterna och basera undervisningen på traditionella könsnormer (Venegas, 2022, s. 491).

I litteraturstudien "Reconstructing the Democratic Subject: Sexuality, Schooling and Citizenship" (Rhoads & Calderone, 2007) undersöker författarna anspråket på liberalistiskt (ismen författarna menar format USAs utbildningsystem) subjektiverade medborgare i förhållande till rättigheter och medborgarskap i USA, genom tre centrala publikationer: *Social Justice, Education and Identity*, *Disputing the Subject of Sex* och *Rethinking Sexual Identity in Education*. Undersökningen utgår från att skolor byggts på en liberal diskurs som centrerar inkludering och alla medborgares lika rättigheter. Skolans uppfostrande roll bygger på denna med syfte att skapa önskadvärda medborgare. Enligt författarna går de liberala värdena skolor är stöpta i att ifrågasättas när det kommer till verklig inkludering, särskilt i samband med identitetspolitik (Rhoads & Calderone, 2007, s. 105, 107). Resultaten visar att inkluderande utbildningsmiljöer fria från diskriminering uppmuntrar elever till att utforska sina identiteter och delta som politiska subjekt. Därutöver kan miljöerna hjälpa HBTQ-elever att skapa beteenden där de handlar som demokratiska medborgare (Rhoads & Calderone, 2007, s. 120).

2.4 Sammanfattning och identifierad forskningslucka

Den tidigare forskningen visar att sexualundervisning historiskt knutits till hälsa och risk, samt att sexualundervisning, enligt Lindgren och Backman Prytz (2025), använts som medel för att uppmuntra elever att, som de kallar det, självreglera sin sexualitet för att passa den heteronormativitet som författarna menar präglar samhället. Samtidigt visar Venegas (2022) att det finns ett motstånd mot sexualundervisning med bakgrund av en högervåg, eftersom kritikerna anser att läroplaner utgör en grund för feministiska, HBTQI+ perspektiv och identitetspolitiska föreställningar (Venegas, 2022, s. 482, 461). Föreliggande uppsats förhåller sig till den tidigare forskningen bland annat genom att resultatet i uppsatsen möjligen kan fördjupa det resultat som Lindgren och Backman Prytz (2025) funnit. Detta då föreliggande uppsats (som framgår i syftesformuleringen nedan) delvis undersöker hur skolan möjligen villkorar handlingsutrymmen för elever. Detta genom att specificera hur subjektivering kan ske genom Lgr22, och därmed dagens sexualundervisning. Venegas (2022) resultat är viktiga för föreliggande uppsats eftersom det synliggör skolans demokratiska uppdrag, vilket bör vara förankrat även i sexualundervisning.

Forskningen visar dock att sexualundervisning ofta har ett preventivt syfte, exempelvis genom att formas utifrån risker så som sexuellt överförbara sjukdomar och oönskade graviditeter (Abrams, m.fl., 2023, s. 1–2; Ceder m.fl., 2025, s. 4). Därutöver visar studier att undervisning som fokuserar på relationella hälsofrämjande aspekter så som kommunikation och respekt har positiva effekter på både individ och samhälle (Abrams

m.fl., 2023 .s 1–2), men att sexualundervisning i Europa ofta saknar konceptet CSE (Abrams m.fl. s, 7–8). Den bakgrund Abrams m.fl. (2023) utgör ställer sig föreliggande uppsats bakom, genom att bland annat undersöka vilka effekter sexualundervisning kan få när denna förstås fostra elever i skolan genom Lgr22.

I Ceder m.fl. (2025) och Abrams m.fl. (2025) studie visar resultaten att sexualundervisning i Sverige och Europa formas av flera aktörer, så som de lärare och elever som praktiserar den, men också genom aktörer på samhällsnivå; exempelvis intresseorganisationer och myndigheter. Det innebär att innehållet sannolikt är präglad av både pedagogiska och politiska implikationer (Ceder m.fl., 2025, s. 22–23). Genom att undersöka Lgr22 kan dessa politiska implikationer synliggöras genom de problemrepresentationer Lgr22 bygger på. Samtidigt kan expertorganisationers uttalanden också ställas i relation till Lgr22s utformning och dess problemrepresentationer.

Den tidigare forskningen visar vidare att sexualundervisning är väl förankrat i skolans demokratiska och uppfostrande uppdrag vilket syns genom hur kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer ramas in och formuleras i Lgr22, exempelvis genom språkbruk (Ceder m.fl., 2025, s. 27–31). Även Hildebrandt (2025) centrerar språkbruk i sin studie. Han visar att diskurser som skapar binära positioner för tjejer och killar formar undervisningen, snarare än vetenskapliga diskurser med könsneutralt språkbruk vilket leder till att normativa föreställningar reproduceras (Hildebrandt, 2025, s. 276–278). Därutöver grundar sig utbildningen inte på vetenskap, vilket hänger samman med lärarnas bristande kunskaper inom SSR, vilket är en aspekt som också Gunnarsson (2024) påvisar (Gunnarsson, 2024, s. 42, 57). Däremot betonar Gourlay m.fl (2024) att enbart ämneskunskaper inte är tillräckliga, utan utformningen av sexualundervisning måste struktureras och institutionaliseras med hänsyn till elevers socioekonomiska bakgrund för att kunna motverka könsrelaterade ojämlikheter (Gourlay, m.fl, 2024, s. 1–3). Dessutom visar Rhoads och Calderone (2007) att en inkluderande skolmiljö där flera perspektiv uppmuntras, fostras också demokratiska och aktiva medborgare (Rhoads & Calderone, 2007, s. 120). Även Hildebrandt (2025), Gunnarssons (2024) och Gourley m.fl (2024) resultat är viktiga för föreliggande uppsats; bland annat i form av viktiga diskursiva och strukturella jämförelsepunkter.

Trots att området är väl beforskat saknas studier på hur problemrepresentation i Lgr22 subjektiveras och fostrar demokratiska medborgare, eller vilka normativa antaganden som ligger till grund för de problemrepresentationer som finns i läroplanen. Därutöver saknas också forskning om hur läroplanens utformningen, baserat på problemrepresentationer, relaterar till expertorganisationers uttalanden på olika samhällsnivåer. Föreliggande uppsats ämnar täcka en del av denna kunskapslucka genom att analysera vilka problemrepresentationer och antaganden som formar Lgr22, samt hur subjektivering sker inom ramen för dessa, med expertorganisationer som jämförelsepunkter.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka vilka problemrepresentationer och underliggande antaganden som konstrueras i kunskapsområdet *sexualitet, samtycke och relationer* i Lgr22 och

expertorganisationers uttalanden, samt hur dessa relaterar till subjektivering inom ramen för skolans demokratiska och fostrande uppdrag. Studiens frågeställningar är:

1. Vilka *problem* framställs kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer som *lösningar* på i Lgr22 respektive expertorganisationers uttalanden?
2. Vilka underliggande antaganden och normer möjliggör dessa problemrepresentationer och hur relateras de till subjektivering i skolan inom ramen för dess demokratiska och fostrande uppdrag?

4 Teori och metod

Uppsatsen utgör en kvalitativ policyanalys där Carol Bacchis metod *What´s the problem represented to be?* (WPR) används som analysmetod. I detta avsnitt presenteras först det material som används i studien. Därefter följer en utläggning om det teoretiska ramverket för studien, vilket också är de teoretiska grunderna för analysmetoden WPR. Till sist redogörs hur analysen genomförts.

4.1 Material

Huvudmaterialet som används i undersökningen är Lgr22, och därutöver uttalanden från expertorganisationerna Riksförbundet för sexualupplysning (RFSU), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) och Ungdomsmottagningen (UMO). Dessa organisationer har valts eftersom de tillsammans fångar olika perspektiv som korrelerar med undersökningens byggstenar; sexualitet, relationer och samtycke inom ramen för skolans uppdrag. Därutöver ramar de in SSR ifrån olika perspektiv och nivåer: UNESCO på internationell policynivå och representerar därmed globala trender, RFSU som nationell policynivå och UMO som arbetar på lokala platser ungdomar direkt kan besöka, och på praktikinivå.

Kriteriet för urvalet av uttalanden inom organisationerna var att de skulle ha en direkt koppling till läroplansformulering rörande sexualundervisning och vara producerade innan Lgr22 lanserades, eller ha direkt koppling till Lgr22. Dessa kopplingar kan utgöras exempelvis genom att kommentera Lgr22 eller ge förslag på hur SRHR kan formuleras i läroplaner. Ett sådant material är jämförbart med, och tros kunna säga något om formuleringar i Lgr22.

Genom att undersöka hur antaganden om sexualundervisningens grunder och syften speglas globalt, nationellt och lokalt kan policyanalysen breddas; dels för att identifiera grundläggande antaganden som eventuellt varit mindre synliga vid en undersökning av endast Lgr22, dels i generaliseringssyfte.

4.1.1 Skolverket - Lgr22

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet är det centrala styrdokumentet för skolans uppdrag på förskole- och grundnivå. Innehållet i läroplanen som ligger till grund för undersökningen är de centrala delarna *skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer, kursplanen* för samhällskunskap, samt det *centrala innehållet* för årskurs 7–9 i samhällskunskap, och texten *Sexualitet, samtycke*

och relationer. Sexualitet, samtycke och relationer behandlas i andra kursplaner också, exempelvis biologi (Lgr22,2022: Skolverket, 2026).

I uppsatsen avgränsas studiet till att omfatta läroplanen och kursplanen för samhällskunskap, med anledning av uppsatsens syfte: att undersöka vilka problemrepresentationer och underliggande antaganden som konstrueras kring *sexualitet, samtycke och relationer* i Lgr22 och centrala expertorganisationers uttalanden, samt vad problemrepresentationerna säger om skolans fostrande uppdrag.

Eftersom arbetet undersöker hur sexualundervisning ramar in i grundskolans styrdokument är motiveringen till källan dess relevans; genom att analysera Lgr22 kan problemrepresentationer som styr undervisning i SSR synliggöras.

4.1.2 RFSU – Riksförbundet för sexualupplysning

RFSU är en ideell, partipolitiskt och religiöst obunden organisation som arbetar med sexualupplysning och sexualpolitik. Även om organisationen är partipolitiskt obunden finns ett uttalat politiskt motiv inom RFSU. Deras arbete grundar sig i demokrati, feminism, normkritik och antirasism (RFSU, 2023).

Texten som använts från RFSU är: *Remissvar avseende förslag till ändringar i läroplaner vad gäller kunskapsområdet sex och samlevnad, Skolverkets diarienummer 2018:01394*. I remissvaret lämnar RFSU kommentarer till de föreslagna ändringarna inför de då kommande läroplanerna, bland andra Lgr 22. Fördelen med att använda RFSU är att organisationen ses som experter inom CSE och har som uppdrag att sprida och producera vetenskapsbaserad kunskap (RFSU, 2023). Därutöver har organisationen en rådgivande funktion till olika samhällsinstitutioner, så som olika myndigheter (RFSU, U.Å; RFSU, 2019b; Lindgren och Backman Prytz, 2021, s. 84). Genom att analysera material som kopplar samman sexualundervisning och skolan kan ett bredare perspektiv på hur SSR ramar in utanför partipolitik synliggöras.

4.1.3 UNESCO - the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO är en organisation inom FN som arbetar med att stärka utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation. Bland annat tar de fram verktyg ”...to create solutions to some of the greatest challenges of our time...” (UNESCO, UNESCO In Brief: Who are we?, UÅ). Organisationen förhåller sig vetenskapligt men styrs av representanter från FN:s alla medlemsstater, vilket innebär att den också färgad av ländernas intressen. Därutöver har den en uttalat demokratisk agenda.

UNESCO har tagit fram en internationell guide, *International Technical Guidance on Sexuality Education - An Evidence-informed Approach* (2018), för omfattande sexualundervisning med flera syften och målgrupper. Guiden skapades mot bakgrund av att kunna bistå relevanta myndigheter, så som utbildnings- och hälsomyndigheter, i arbetet för bättre sexualundervisning både i och utanför skolan. Guiden är bland annat tänkt att kunna användas som vägledning för beslutsfattare, eller som grund för att kunna utkräva ansvar från beslutsfattare. I guiden finns information som kan stötta undervisningsupplägg inom den omfattande sexualundervisningens 8 olika delar: (1)

relationer, (2) värden, rättigheter kultur och sexualitet, (3) att förstå genus, (4) våld och säkerhet, (5) färdigheter för hälsa och välmående, (6) kropp och utveckling, (7) sexualitet och sexuella beteenden och (8) sex och reproduktiv hälsa (UNESCO, 2018, s. 37, 45, 49, 53, 58, 64, 69 och 73).

De avsnitt som används för analysen är de som passar urvalet för denna undersökning:

1. *Main conclusions of the evidence reviews*
2. *Key concepts, topics and learning objectives*
3. *Characteristics of effective curriculum development*

Motivet till att använda *International Technical Guidance on Sexuality Education* är att UNESCO är en central utbildningsaktör, och kan därmed fungera som en internationell jämförande punkt för hur Sveriges utbildning inom SSR placeras globalt. Därutöver gör materialet anspråk på en neutralitet och vetenskap, vilket gör dokumentet särskilt väl anpassat för WPR- analys. Dessutom är materialet en guide vilket innebär att genom att analysera dokumentet kan förståelse för hur organisationer och icke-juridiskt bindande policyer kan bidra till att skapa/återskapa problemrepresentationer.

4.1.4 UMO - Ungdomsmottagningen

UMO drivs på uppdrag av Sveriges alla regioner och kommuner, och samarbetar med bland annat elevhälsan och intresseorganisationer så som RFSU och med myndigheter. Deras tjänster är tillgänglig för ungdomar mellan 13–25 år. De riktar in sig på frågor om bland annat kroppen, sexualitet och identitet, droger och andra områden där unge personer kan behöva vägledning (UMO, 2025a) med ett uttalat normkritiskt perspektiv (UMO, 2025b).

Den kunskap som produceras och sprids genom UMO är ständigt uppdaterad och granskad av sakterter. Förhållningssättet grundar sig i att UMO uttryckligen arbetar med ett medvetet och inkluderande språkbruk (UMO, 2025c)

Att använda UMO i denna studie innebär alltså att innehållet är vetenskapligt förankrat och ger ett lokalt och praktiskt perspektiv till undersökningen. Texten som används är deras utlåtande om *Undervisning om sexualitet, samtycke och relationer* som syftar till att visa ungdomar vad SSR ska handla om, och inom vilka aspekter de har rätt att lära sig om i skolan, samt var de kan vända sig om de inte får den sexualutbildningen de har rätt till (UMO, 2022).

4.2 What ´s the problem represented to be?

I detta avsnitt redovisas metoden och teorierna som ligger till grund för studien; *What´s the problem representet to be?* (WPR) används som både metod och teori. Nedan följer en utläggning av WPR´s teoretiska grunder. I avsnittet *analysmetod* redogörs för hur WPR används som metod.

WPR är en poststrukturalistisk policyanalysmetod som syftar till att kritiskt granska policys. Poststrukturalism innebär att betydelser, makt och identiteter är föränderliga, kontextberoende och kan skifta beroende på hur de tolkas av människor (Woodward,

Dixon & Jones III, 2009, s. 3–8; Bacchi, & Goodwin, 2016). WPR skiljer sig från andra policyanalysmetoder eftersom den möjliggör en kritisk analys av själva *problemrepresentationen* i policys, till skillnad från att analysera *problemlösningen* (Reinmann, 2023, s 151). Att använda WPR i praktiken innebär att sex frågor fungerar som utgångspunkter för att genomföra analysen, däremot kan frågor väljas bort till fördel för de frågor som särskilt berör studiens syfte och frågeställningar (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 24). Analysen avslutas med att frågorna som använts i analysen appliceras på forskaren själv (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 20).

För att kunna använda frågorna analytiskt i resultatet krävs en förståelse för de begrepp som ligger till grund för WPR-analysen. *Problem* ses som något som görs och representeras i policys, därför anses policyformuleringar skapa problem genom att ge uttryck för att vara lösningen på dem (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 41). En förutsättning för att skapa problemrepresentationer är *makt*, vilket är en av flera viktiga begrepp för att förstå WPR. Inom analysmetoden förstås makt utifrån Foucaults definition och ses som relativ och producerande. Makt manifesteras därmed inom WPR genom att utövas och upprepas systemiskt i samhällssystemet och dess praktiker. I analysen är detta viktigt eftersom det synliggör de strukturella villkor som etablerar problemformuleringar och formar *subjekt*. Eftersom policys är en del av samhällssystem är maktrelationer också centrala i policys (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 28–29).

Tillsammans med *kunskap* bildar makt *diskurser*. Kunskap ska inom WPR förstås som '*what is accepted as truth*' (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 31) snarare än att kunskap utgör ett sanningsanspråk, och produceras därför inom kulturella och sociala gränser. Diskurser styr vad som är möjligt att tänka och tycka inom ett område (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 31, 35). Genom att förstå hur *makt och kunskap* används inom WPR synliggörs samhällsstrukturer som skapar och återskapar diskurser inom vilka subjekt och problemrepresentationer möjliggörs. Mot bakgrund av detta kan diskurser identifieras och skolans *subjektivering* tolkas i analysen.

Subjektivering ska förstås som produktion av politiska subjekt, bland annat genom att diskurser sätter ramar för vilka subjekt som görs möjliga, och vilka subjektpositioner som dessa, elever exempelvis, kan inta. Subjekt är enligt Bacchi & Goodwin (2016) viktiga inom policyanalys eftersom policys ofta är gjorda med syfte att påverka subjektformationer. Eftersom subjekt produceras påverkas dess beteenden och identiteter av samhällsstrukturer, bland annat policy. Grunden är också att subjekt ständigt reproduceras inom maktrelationer (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 49). Det kan förstås som att makten som finns inbäddad i samhället producerar subjekt. Subjektivering påverkar individer direkt och deras uppfattning om hur de bör agera, hur de ser på andra och sig själva. I denna undersökning används subjektivering för att förstå vilka handlingsutrymmen som erbjuds elever i studiens material, och vilka konsekvenser detta kan få på individ och samhällsnivå.

Trots att staten formulerar policys där subjektpositioner erbjuds, är det inte givet att dessa antas av subjekten som kan göra motstånd genom att "*negotiate the process to which they are subjected*" (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 50), exempelvis att vägra delta i

subjektiveringen (Bacchi & Goodwin, 2016, s 50). Detta syns i undersökningen genom att möjliga handlingsutrymmen och förståelser synliggörs i analysen.

4.3 Analysmetod

Analysmetoden *What's the problem represented to be?* Genomförs utifrån sex frågor, och ett steg i slutet av analysen. Analysen kan, som nämnts ovan, anpassas genom att vissa frågor väljs bort för att bättre tjäna studiens syfte och frågeställningar. Frågorna som används i analysen är därför fråga 1, 2 och 5 eftersom dessa direkt synliggör problemrepresentationer, vilka diskurser och antaganden som ligger till grund för dessa och vilka subjektpositioner som erbjuds i relation till problemrepresentationerna vilka svarar mot uppsatsens syfte. Här följer en utläggning för samtliga frågor. Därefter beskrivs fråga 1, 2, 5 och steg 7 närmare.

- Fråga 1 Vad beskrivs det implicita problemet vara?
- Fråga 2 Vilka premisser ligger till grund för problemet? (exempelvis diskurser, föreställningar och antagande)
- Fråga 3 Vilka faktorer möjliggör problemet?
- Fråga 4 Vilka möjliga aspekter utelämnar problemformuleringen?
- Fråga 5 Vilka effekter följer problemrepresentationen?
- Fråga 6 Vilka möjliga konflikter kan uppstå i skapandet av problemrepresentationen?

I steg 7 appliceras de frågor som använts i analysen på författarens egna problemrepresentationer (Bacchi, 2012, s. 22; Bacchi och Goodwin, 2016, s. 20).

Syftet med den första frågan är att få en startpunkt i analysen. Detta är problemrepresentationen, och identifieras genom att synliggöra det som framställs som neutralt. För att identifiera problemrepresentationen, som ofta är implicit, utförs analysen med utgångspunkt i lösningen. Det innebär att problemet identifieras genom lösningen, som i denna studie är Lgr22 (Bacchi och Goodwin, 2016, s. 20–21).

Fråga två handlar om att synliggöra det som implicit antas och framställs som självklart i texten. Det handlar om att belysa hur problemet legitimeras, och med utgångspunkt i problemrepresentationen undersöks vilka förutsättningar, diskurser, antaganden som finns om problemet, som gör att problemet accepteras. Diskurser eller underliggande antaganden förstås här ur ett Foucault-inspirerat poststrukturalistiskt perspektiv (Bacchi och Goodwin, 2016, s. 21), vilket innebär att sanningsanspråket inom diskurser formas i en social kontext, därför måste villkoren för kontexten synliggöras. För att identifiera diskurser och kritiskt granska de vedertagna kunskaper och sanningsanspråk som formar den, synliggörs underliggande påståenden (Bacchi och Goodwin, 2016, s. 21). Fråga två används i analysen för att identifiera diskurser, antaganden och föreställningar som möjliggör problemrepresentationen.

Fråga fem synliggör de effekter av problemrepresentation som identifieras genom språkbruk och subjektivering. Genom språkbruk och internalisering manifesteras olikheter bland människor, vilka färgar deras vardag och upplevelser av denna. I föreliggande uppsats görs analysen med utgångspunkt i de subjektiveringseffekter som problemrepresentationen manifesterar: *Subjektiveringseffekter:* hur

problemrepresentationen möjliggör producering av subjekt. *Subjektivering* är särskilt kopplad till fråga två i analysen eftersom möjligheten att identifiera subjekspositioner är beroende av att identifiera diskursen. Ytterliggare en effekt är den *upplevda/faktiska effekten* och handlar om på vilket sätt problemrepresentationerna faktiskt inverkar på människors liv (Bacchi och Goodwin, 2016, s. 23)

Med bakgrund mot detta används fråga fem genom att utifrån diskurserna som identifierats, synliggöra vilka subjekspositioner som erbjuds inom dem och därmed förstå hur problemrepresentationer formar elevsubjektens handlingsutrymme.

I det sjunde steget ska ens egen problemrepresentation analyseras med samma frågor som studiens analys. Det syftar till att analysera sig själv som subjekt, eftersom alla är färgade av kultur och historisk bakgrund. Det gör att ingen kan vara objektiv och därför behöver mina egna problemrepresentationer bli föremål för analys (Bacchi och Goodwin, 2016, s. 20, 24). Detta görs i metoddiskussionen.

4.4 Databearbetning

I föreliggande avsnitt presenteras databearbetningen. Detta synliggör hur de teman som resultatavsnittet struktureras utefter framkommer och hur empirin tolkas i resultatavsnittet. 1-2 citat presenteras i resultaten.

Databearbetningen sker utifrån sju olika steg:

- Steg 1: Lgr22 genomläses först och utgör det tematiska ramverk resultatet struktureras eftersom Lgr22 är huvudmaterialet för studien.
- Steg 2: Alla benämningar som rör SSR noteras (detta för att få en övergripande bild av innehållet); dessa baseras på olika formuleringen om sexualitet, samtycke och relationer. Detta kan exempelvis vara nyckelord så som *hälsa* (som enligt tidigare forskning är en central del av sexualundervisning), och *könstillhörighet*. Dessa förstås de implicita lösningarna Lgr22 utges vara på problem.
- Steg 3: Lösningarna struktureras i teman. Temana har förändrats genom arbetets gång vilket beror på att lösningarna först tolkats som separata aspekter som kan utgöra egna teman, men vid påbörjad tolkning synliggörs hur vissa lösningar är tätt sammankopplade och har, vid dessa fall. De lösningar som är sammankopplade samlas därför under samma tema i analysen. Däremot är det fortfarande möjligt att samma problemrepresentationer och diskurser återkommer i olika teman. Detta eftersom lösningarna på samma problem kan formuleras olika, men ge uttryck för liknande problemrepresentationer, antaganden, diskurser och subjekspositioner.
- Steg 4: Övrigt material genomläses och det innehåll som relaterar till sexualundervisning i Lgr22s innehåll sorteras in i de identifierade temana. Detta medför att innehåll om sexualundervisning i övrigt material exkluderas för att följa det innehållsmässiga ramverk Lgr22 utger. Mer om detta återkommer i avsnittet om förslag till vidare forskning.
- Steg 5: Lösningarna i materialet presenteras för att utröna problemrepresentationerna de ger uttryck för. Detta steg utförs mot

bakgrund av fråga ett i analysmetoden. Det innebär att problemrepresentationerna identifieras genom att synliggöra det som implicit sägs vara lösningarna.

Steg 6: Utifrån problemrepresentationerna utrönas diskurser, antaganden och subjekspositioner. Detta steg utför mot bakgrund av fråga två och fem i analysmetoden.

Steg 7: Tolkningen av empirin genomförs genom att synliggöra det implicita innehållet i empirin. Tolkningarna görs med studiens teoretiska ramverk. Nedan visas ett exempelcitrat för att visa hur en tolkning sker.

4.4.1 Citatexempel

Här genomförs en analys av det egna citatexemplet. Ett eget exempel används för att göra analysen sammanhängande i resultatdelen (och alltså inte lyftas redan i detta avsnitt), men är inspirerad av huvudmaterialet och är därför representativt för hur tolkningar av materialet skett. Syftet med ett exempel är att synliggöra hur databearbetningen och analysmetoden används för att tolka resultatet. En förutsättning för exemplet är att steg 1–3 i databearbetningen är genomförda, och att citatet hämtats från Lgr22 (annars skulle även steg fyra i databearbetningen vara genomfört). Citatexemplet är 'ungdomar ska lära sig om samtycke i skolan'.

Det femte steget i databearbetningen handlar om att den neutrala lösningen presenteras (citatet): 'ungdomar ska lära sig om samtycke i skolan'. Genom att identifiera lösningen kan den implicita lösningen synliggöras. Alltså då citatet är 'ungdomar ska lära sig om samtycke i Skolan' (neutralt) framställs den implicita lösningen vara att samtycke konstrueras som en viktig praktik. När den implicita lösningen är identifierad ska fråga ett i analysmetoden besvaras, alltså vilket det implicita problemet framställs vara. För att synliggöra problemet utförs analysen, som Bacchi & Goodwin själva beskriver det, *baklänges* (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 20). Om lösningen formuleras som att 'ungdomar ska lära sig samtycke i skolan' förstås problemrepresentationen vara att det finns oönskade konsekvenser av att ungdomar saknar kunskap om samtycke. Detta eftersom (problemet) 'det finns oönskade konsekvenser av att ungdomar saknar kunskap om samtycke', krävs en lösning där ungdomar lär sig om samtycke.

I steg sex i databearbetningen identifieras diskurser, föreställningar och/eller antaganden som möjliggör problemrepresentationen, vilket genomförs med fråga två i analysmetoden: vilka premisser ligger till grund för problemet? För att fortsätta på samma exempel som ovan är utgångspunkten problemrepresentationen: det finns oönskade konsekvenser av att ungdomar saknar kunskap om samtycke. För att möjliggöra och legitimera problemrepresentationen krävs specifika föreställningar, antaganden och/eller diskurser. För att möjliggöra problemrepresentationen måste det finns föreställningar och antaganden om att det finns både önskvärda och icke-önskvärda konsekvenser inom sexuella sammanhang. Framför allt måste det finnas ett antagande om att det är just samtycke som är skiljelinjen mellan praktiker som resulterar i önskvärde och icke-önskvärda konsekvenser. I fråga om diskurser, som enligt den teoretiska utgångspunkten enkelt förklarar, är ramarna för vad som kan sägas och tänkas. Därför kan problemrepresentationen sägas utgöra en samtyckesdiskurs. Detta eftersom samtycke

är det som utgör ramarna för uppfattningen om vad som bör finnas i sexuella sammanhang, och vad som anses önskvärt och icke-önskvärt i dessa.

Praktikerna är i exemplet nyckeln till den subjektivering som sker inom problemrepresentationen. Med utgångspunkt i diskurserna som formar hur vi tänker om samtyckets roll i sexuella sammanhang, anses praktikerna påverkas av dessa förståelser. Enkelt uttryckt skapas önskvärda subjekspositioner där handlingsutrymmena utgörs av samtycke vilket inom diskursen förstås leda till önskvärda konsekvenser. Men å andra sidan, som nämnts i teoriavsnittet, kan subjekt göra motstånd mot denna subjektivering. Detta ses också som en subjeksposition men utgörs då av handlingsmöjligheter där samtycke utesluts vilket inom diskursen anses få negativa konsekvenser.

Som nämnts tidigare skapas diskurser genom kunskap och makt. Att identifiera diskurserna kräver därför att tolka vad kunskapen är och det makt gör som möjliggör problemrepresentationen. I exemplet ovan kan detta förstås vara att kunskap om samtycke genererar de önskvärda sexuella praktikerna och att makten manifesteras i lösningsanspråket Lgr22 utgör. Diskursen identifieras därmed med bakgrund mot kunskapen (rätt sätt att praktisera sex) och hur denna formuleras i Lgr22 (makt), vilket alltså legitimerar problemrepresentationen som skapar förutsättningar för diskursen. I exemplet konstrueras problemrepresentationen av oönskade konsekvenser av sexuella praktiker. Utifrån detta kan diskursen därmed förstås som en praktiker-diskurs, beteendediskurs eller liknande. Det som är talande för diskursen är innehållet inom den och vad som ramar in detta. Diskursen är alltså inte densamma som problemrepresentationen, utan problemrepresentationen formar diskursen som bygger på problemrepresentationens specifika antaganden och föreställningar. Diskursen ramar därmed in bland annat handlings- och tankemönster, vilka används för att besvara fråga fem i analysmetoden (vilka effekter följer problemrepresentationen?), vilket alltså innebär att subjektivering synliggörs.

4.5 Reliabilitet och validitet

I detta avsnitt diskuteras vilka styrkor och utvecklingsmöjligheter föreliggande uppsats innefattar i förhållande till vetenskaplig kvalitet.

För att uppnå vetenskaplig kvalitet krävs en rad olika egenskaper i en undersökning. Enligt Hansson (2020) är reliabilitet central i dessa. Reliabilitet syftar till resultatets tillförlitlighet (Hansson, 2020, s. 43, 45). God reliabilitet uppnås genom frånvaro av osystematiska fel (Essaiasson m.fl., 2013, s. 63) vilket undvikts i föreliggande uppsats genom transparens. Ett sätt att testa studiens reliabilitet är att antingen själv, eller låta någon annan göra en del av studien vid ett senare tillfälle. Förblir resultaten detsamma håller studien hög vetenskaplig kvalitet och reliabiliteten anses god. Därutöver har reliabilitet också stärkts genom systematiskt och metodologiskt genomförd databearbetning och analysarbete.

Transparens stärker också uppsatsens validitet vilket syftar till frånvaron av systematiska fel, vilka upptäcks med hjälp av insyn i studien. Validiteten knyts framför allt till hur översättningen mellan det som tänkts mätas faktiskt har mätts, så kallat operationalisering (Essaiasson m.fl., 2012, s. 58). Genom att använda en etablerad metod som WPR analyseras empirin utifrån samma operationalisering som andra studier med

samma metod. Detta är enligt Essaiasson m.fl., (2012) ett sätt att få en indikation om studiens validitet, eftersom den blivit testad tidigare, även om detta inte ska ses som ett vattentätt argument (Essaiasson, 2012, s. 60). För att följa översättningen från teori till resultat genomförs analysen transparent, exempelvis genom att märka analysen genomgående med *fråga 1*, *fråga 2* eller *fråga 5* för att synliggöra vilken analysmetodfråga som legat till underlag för analysen, och hur svaren på analysfrågorna manifesteras i resultatet.

God vetenskaplig kvalitet uppnås alltså i föreliggande studie på flera sätt där transparens och operationalisering är två centrala delar. Transparens genomförs i uppsatsen genom metodologiskt och systematiskt genomförd analys-och tolkningsarbete. Detta har skett utefter tydligt presenterade ramar, dels i analysmetoden där resultatet framkommer med olika frågor, dels i databearbetningen som kan följas genom en steg-för-steg guide. Därutöver presenteras också ett grundligt utfört arbete på ett citatexempel på hur databearbetning och analysmetod samverkar i resultatet, vilket bidrar till transparens tolkningsarbetet.

4.6 Etiska överväganden

Enligt forskningsetiska rådet finns ett antal grundprinciper som ska övervägas. Dessa är, tillförlitlighet i forskningens kvalitet, ärlighet i hur forskningen bedrivits, respekt för de som berörs av forskningen och ansvar för forskningens alla led och dess konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2024, s. 10).

I studien har jag hållit mig till dessa genom att noggrant övervägt design och metodval, ärlighet har genomsyrat arbetet vilket syns i den genomgående transparens som präglar studien. Respekt har visats för berörda parter så som, elever, lärare, Skolverket och organisationer genom att studien är saklig objektiv. Jag tar också ansvar för hela studien och övervägt möjliga konsekvenser.

5 Resultat och analys

Nedan presenteras resultatet utifrån de teman som identifierats med hjälp av WPR, och struktureras, som nämnts i datahanteringsavsnittet, utefter de lösningar Lgr22 utges vara på problem inom sexualundervisning. Därför presenteras empirin från Lgr22 först i respektive tema genomgående, och följs av empirin på expertorganisationernas uttalanden. Innehållet struktureras därefter i underteman som bestäms av innehållet i teman. Därför varierar undertemana mellan varje tema, beroende på vad som framträder i analysen. Exempelvis kan underteman uppmärksamma diskurser, eller struktureras utefter temats innehåll, när disponeringen av svaren på analysfrågorna framträder. Detta beror på att analysmetodfrågorna ger upphov till olika resultat och möjliggör därför en dynamisk disposition.

Som nämnts i avsnittet om databearbetning presenteras endast 1–2 av de mest representativa citaten. Analysen sker genomgående genom att citatens innehåll och formuleringar och hur dessa förstår synliggörs i relation till studiens teoretiska ramverk: begreppen *problem*, *makt*, *subjekt*, *kunskap*, *diskurs* och *subjektivering*. I slutet av varje tema finns en sammanfattning där de centrala fynden i varje tema lyfts fram.

Sexuella praktiker ska i uppsatsen betraktas för som ett samlingsord som omfattar *handlingar, handlingsmönster och beteenden*. Detta för att följa lösningarnas språkbruk, men också för språklig variation.

5.1 Samtycke, önskvärda praktiker och hälsa

I detta tema synliggörs Lgr22 och expertorganisationers uttalanden kopplade till samtycke och hälsa, vilka relateras till önskvärda sexuella praktiker (som framgår nedan).

5.1.1 Samtycke och hälsa

En explicit och ny tyngdpunkt i Lgr22 jämfört med Lgr11 är dess fokus på samtycke, vilket signaleras i namnet för kunskapsområdet sexualitet, *samtycke* och relationer. Samtycke specificeras dock enbart under rubrikerna *skolans uppdrag, kunskaper och rektorns ansvar*, och saknas alltså i kursplanen för årkurs 7–9 i samhällskunskap och även i RFSU:s remissvar, liksom hälsoaspekterna också gör. Så här ser ett talande exempel för samtycke ut i Lgr22:

Skolan har ett ansvar för att eleverna återkommande under skolgången får möta frågor om sexualitet, samtycke och relationer. Utbildningen ska därigenom främja alla elevers hälsa och välbefinnande samt stärka deras förutsättningar att göra medvetna och självständiga val. [skolan ska] förmedla betydelsen av att sexualitet och relationer präglas av samtycke (Lgr22, s. 4–5).

I citatet specificeras en lösning om att elever återkommande ska möta frågor om sexualitet, samtycke och relationer, eftersom god sexualitet, samtycke och goda relationer främjar hälsa och ger förutsättningar för att göra självständiga val. Därutöver ska skolan förmedla att sex och relationer präglas av samtycke. Lösningen som Lgr22 erbjuder indikerar därmed att ohälsa, oförmågan att ta medvetna beslut, osjälvständighet och att elevers relationer saknar samtycke, skulle kunna vara centrala problem för de skolelever som Lgr22 riktas mot. Även UNESCO betonar samtycke i följande citat:

Address consent and life skills: education about consent is essential for building healthy and respectful relationships encouraging good sexual health and protecting potentially vulnerable people from harm (UNESCO, 2018, s. 91).

Citatet kan tolkas som en lösning där samtycke är viktigt för att skapa hälsosamma och respektfulla relationer, som uppmuntrar till god sexuell hälsa och skyddar personer som eventuellt är särskilt utsatta för skada. Detta förutsätter ett problem om ohälsa, oförmåga och bristande självständighet.

En problemrepresentation (fråga 1) som framträder hur lösningarna är att bristen på samtycke i relationer kan ge upphov till bristande självständighet, förmåga till att göra medvetna val och skapa hälsosamma relationer.

Både i Lgr22:s och UNESCO:s formuleringar finns en framträdande samtyckesdiskurs (fråga 2) som baseras på antaganden om att utbildning om samtycke leder till medvetenhet och självständighet. Det finns också implikationer i Lgr22:s lösning som antyder att skolan bäst lämpas för att delge denna utbildningen, eller att elever inte får denna utanför skolan. Detta baseras på formuleringen om att skolan ska ge den utbildning som krävs för att lösa problemet om osjälvständighet, oförmåga till att göra medvetna val och ohälsosamma relationer.

Vidare förutsätter samtyckesdiskursen också normer och antaganden (fråga 2) om att undervisning i SSR kan skapa önskvärda sexuella handlingsmönster, som inom diskursen innebär att praktiker är hälsosamma, medvetna, självständiga och formar goda relationer. Eftersom hälsa i Lgr22 framhålls som vara ett resultat av självständighet och medvetenhet (vilket förstås som en effekt av samtycke) tycks hälsan inom samtyckesdiskursen syfta till psykisk hälsa. Med denna bakgrund kan god psykisk hälsa förstås vara en effekt av respektfulla relationer präglade av samtycke, vilket antyder att det finns föreställningar om att hälsa uppnås genom att relatera till andra, och att samtycke är en central norm.

Inom samtyckesdiskursen positioneras subjekten (fråga 5) som kompetenta, självständiga och medvetna subjekt, vilket förutsätts leda till goda sexuella handlingsmönster som resulterar i önskvärda effekter kopplade till hälsa, självständighet och förmågan att göra medvetna val. Subjekten ges också möjlighet att göra motstånd mot dessa positioner. Handlar subjekten utanför samtyckesnormer positioneras subjekten som ohälsosamma, omedvetna och osjälvständiga. Effekterna av dessa praktiker ses som bristande förmågor till att skapa hälsosamma relationer. Detta visar att samtycke är en central värdering och norm som reproduceras i skolan och i UNESCO:s guide.

Diskurserna positionerar (fråga 5) skolan som en central utbildningsaktör med ett fostrande uppdrag (i Lgr22 utlåtande) och med ett ansvar i att fostra elever till hälsosamma, autonoma och medvetna subjekt. Därmed tillskrivs skolan en position som kan avgöra vad som är *rätt* hälsosamma livsstilar, relationer och sexualiteter samt vilka normer och värden dessa ska formas av. Mer om skolans norm- och värmeproducerande funktion syns i avsnittet *en norm- och värdeproducerande skola*.

Som påvisats är samtycke en central del i vad som anses önskvärda sexuella praktiker inom samtyckesdiskursen. UNESCO och UMO erbjuder fler exempel på vad som kan anses som önskvärda sexuella praktiker nedan.

5.1.2 Hälsa och önskvärda sexuella praktiker

I avsnittet *Delivering Effective CSE Programmes* syns hur UNESCO kopplar ihop hälsa och önskvärda beteenden, i samband med hur läroplansformulering kring sexualundervisning bör utformas. Här är ett exempel:

... an effective curriculum has clear health-related goals and behavioral outcomes that are directly related to these goals (UNESCO, 2018, s. 91).

I citatet framträder vikten av att formulera läroplaner med tydliga hälsorelaterade mål, och riktlinjer för hur dessa mål kan nås. Citatet formar en problemrepresentation (fråga 1) om att läroplaner riskerar att vara ineffektiva om de saknar tydliga hälsorelaterade mål i sexualundervisningen och riktlinjer för hur dessa uppnås. Detta formar en hälsodiskurs (fråga 2) med antaganden om en effektiv sexualundervisning kräver ett hälsofrämjande perspektiv. Även föreställningar om att subjektens handlingar kan vara en riktlinje för om undervisningen har lyckats ur ett hälsofrämjande perspektiv framträder. Detta indikerar att sexualundervisning inte är komplett utan ett hälsofrämjande perspektiv.

Även UMO citat utgör en del av denna hälsodiskurs:

Under hela grundskolan och gymnasiet ska du få undervisning om till exempel kroppen, sex, sexualitet, identitet, hälsa, relationer och rättigheter. Det är för att du ska kunna må bra, och själv välja hur du vill leva (UMO, 2022).

Citatet belyser ungdomars rätt till kunskap om aspekter så som sexualitet och hälsa för att må bra och kunna ta beslut om hur de vill leva. Här framträder en problemrepresentation (fråga 1) som påvisar att ungdomar riskerar ohälsa om de inte utbildas inom specifika områden kopplat till SSR, så som sexualitet, identitet och rättigheter och skiljer sig därmed från UNESCO:s uttalande ovan genom att betona individuella rättigheter. Men ligger i linje med Lgr22:s problemformulering inom samtyckesdiskursen, som omfattar hälsa utifrån elevperspektivet, då formuleringen centrerar elevers möjliga problematik. Därmed utformas hälsodiskursen delvis av ett individ- och rättighetsbaserat perspektiv. Inom problemrepresentation finns antaganden (fråga 2) om att hälsa och möjlighet till medvetna val förutsätter utbildning om individens rättigheter inom ramen för sexualundervisning, så som exempelvis sexualitet och identitet.

Utifrån antagandena formar alltså hälsodiskursen hälsosamma subjekt (fråga 5) i relation till sin sexualitet, vilket skapar ramar för vad som anses som hälsosamma sexuella beteenden och handlingar som de förväntas anta. Därmed framhävas beteenden som inte inkluderats i läroplanen som ohälsosamma. Det positionerar också läroplansförfattare (så som Skolverket) som maktbärande med mandat att avgöra vad hälsosamma sexuella beteenden innebär. Men det produceras också ett rättighetsbärande subjekt som erbjuds att internalisera dessa normer för att reglera sina sexuella handlingar i linje med dem.

5.1.3 Önskvärda sexuella praktiker och dess effekter

I UNESCO:s guide redogörs också för vilka sexuella praktiker som, enligt resultatet i de undersökningar som ligger till grund för guiden, beskrivs ha positiva effekter. Samtliga praktiker finns specificerade i nyckelkonceptet *Sexuality and Sexual Behaviors*. Här presenteras ett citat av de positiva sexuella praktiker som förstärks när CSE präglar sexualundervisning:

[wanted] following outcomes: delayed initiation of sexual intercourse, decreased frequency of sexual intercourse, decreased number of sexual partners, reduced risk taking, increased use of condoms, increased use of contraception (UNESCO, 2018, s. 28).

Citatet beskriver hur CSE bidrar till att skapa sexuella praktiker med positiva konsekvenser, så som sen sexuell debut, låg frekvens av sexuella partners och beteende som förebygger sexuellt överförbara sjukdomar och graviditeter. Problemrepresentationen (Fråga 1) framhålls således vara att oönskade sexuella praktiker skapas i frånvaro av CSE, exempelvis tidig sexdebut, riskbeteenden så som att inte använda kondom och hög sexuell aktivitet. Baserat på vad som framgår i problemrepresentationen kan denna tolkas utforma en sexpraktik-diskurs (fråga 2) med tydliga ramar och normer för hur CSE kan skapa önskvärda sexuella praktiker hos subjekt. Detta bygger på antaganden om att CSE behövs för att forma önskade sexuella praktiker, vilket förutsätter att det finns önskvärda och icke-önskvärda praktiker och effekter inom ramen för sexualitet och aktivitet. I lösningen framhävs också en föreställning om att CSE är ett verktyg för att justera individers sexuella handlingar. Förutsättningarna och antagandena skapar, det som i uppsatsen kallas, opromiskuösa subjekt (fråga 5) där möjliga handlingsmönster är att avstå från sex högre upp i åldern. När subjekten sexdebuterar bör de ha ett lågt antal sexuella partners och använda skydd mot könssjukdomar och graviditeter. Subjekt som gör motstånd mot denna subjektivering positioners som subjekt med oönskade sexuella praktiker.

Även UMO listar aspekter av ung sexualitet som framhävs som viktiga, däribland samtycke:

Här är några exempel på sånt du ska få lära dig om: [...] sex, till exempel samtycke, njutning, porr, könssjukdomar och skydd mot graviditet (UMO, 2022).

Citatet visar att elever har rätt att få lära sig om olika aspekter av sex så som samtycke, njutning, porr, könssjukdomar och skydd mot graviditet. Problemrepresentationen som framträder är (fråga 1) avsaknaden av tillräcklig kunskap inom dessa aspekter av sexualitet, att unga utsätts för könssjukdomar, porr och sex utan samtycke, samtidigt som de också kan vara intresserade av porr, sex och njutning etc. Utan sexualundervisning som omfattar detta riskerar eleverna att gå minste om viktig kunskap. Formuleringen kan därför förstås vara en del av den sexpraktik-diskurs som nämns ovan. Antagandena för problemrepresentationen (fråga 2) är att samtycke, frånvaro av könssjukdomar och graviditeter är önskvärt. Detta producerar subjektpositioner (fråga 5) som okunniga subjekt som behöver bildas, men samtidigt informerade och ansvarstagande subjekt som skapas genom ett ideal om att fatta välinformerade beslut och ta ansvar för konsekvenser, ett subjekt som ska agera *rätt*. Det produceras också ett reflekterande subjekt som förväntas reflektera kring normer, begär och influenser kring porr och njutning.

5.1.4 Sammanfattning

Analysen visar tre sammanlänkade diskurser: en samtyckesdiskurs, en hälsodiskurs och en sexpraktik-diskurs. Dessa står för sig själva och utgörs av separata problemrepresentationer. Samtidigt sammanlänkas diskurserna genom att delvis förutsätta varandra. Detta sker exempelvis genom att samtycke, som framgår i citatet från Lgr22s ovan, är en viktig del inom sexuella praktiker för att uppnå hälsa. Därutöver är sexpraktik-diskursen kopplad till både samtyckesdiskursen och hälsodiskursen eftersom samtycke är en av flera önskvärda sexuella praktiker, och eftersom de önskvärda sexuella praktikerna, enligt citat från UMO och UNESCO ovan, påstås bidra till hälsosamma effekter.

Genom att analysera de tre diskurserna separat kan dock viktiga aspekter (däribland, men inte uteslutande, de ovan exemplifierade likheterna) i hur de hänger samman synliggöras. Samtycke som i Lgr22 och UMO framställs som norm och värde, framställs i UNESCO:s guide även som ett instrument för hälsofrämjande sexuella beteenden, handlingar och praktiker. Detta genom att uppmuntra läroplansförfattare till att sätta upp tydliga hälsorelaterade mål och koppla dessa till effekter av sexuella beteenden. Genom att sätta upp tydliga mål och uppmuntra mätning av hur beteenden kan påverka dessa görs beteenden och hälsa mätbart. Vidare formas diskurserna av olika problemrepresentationer, vilket inbegriper olika föreställningar, antaganden och subjektiveringar.

Vidare formulerar Lgr22 två centrala problemrepresentationer: dels den ena som belyser SSR:s roll i att producera hälsosamma, medvetna och självständiga individer. Dels den andra om kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationers roll i att förmedla betydelsen av samtycke i relation till hälsa. Inom dessa finns antaganden om att utbildning i sexualitet, samtycke och relationer i skolan ger rätt förutsättningar för samtycke. Därutöver framhålls också samtyckes vikt inom relationer och att undervisningen inom sexualkunskap bör ske inom ramen för en etablerad uppfattning om vad hälsosamma relationer och självständiga subjekt innebär. Detta visar också en föreställning om att elever inte kan tillskansa sig den information som är nödvändigt för att handla utefter önskvärda sexuella praktiker utanför skolan, exempelvis i hemmet. Detta tillskriver läroplansförfattare makt att avgöra vad som anses hälsosamt, och vikten av samtycke. Därutöver framkommer dessa problemrepresentationer endast i Lgr22, men inte i kursplanen för samhällskunskap åk 7-9, vilket diskuteras närmare i slutdiskussionen. Som nämndes inledande i avsnittet nämner inte heller RFSU:s varken hälso-aspekter eller samtycke i remissvaret, trots att dessa delar föreslogs skulle betonas i Lgr22, särskilt samtycke (Skolverket, 2019, Dnr 2018: 01934, s. 1), vilket diskuteras närmare i slutdiskussionen.

Liknande problemrepresentationer återfinns i materialet från både UNESCO och UMO, som bidrar till diskursen på olika sätt, dels UNESCO som uppmuntrar läroplansförfattare att göra önskvärda sexuella beteenden och effekterna av dessa mätbara i fråga om hur de relateras till varandra. Dels ett individ-och rättighetscentrerat perspektiv som betonar kunskap om sexualitet och relationer, vilket ses som en förutsättning för att skapa hälsosamma relationer. Det finns viss skillnad i den hälsa som åsyftas i samtyckesdiskursen och i hälsodiskursen. I samtyckesdiskursen framhålls samtycke

som en moralisk och normativ förhållning för att forma hälsosamma relationer vilket framhäver ett relationellt och psykiskt hälsofokus. Hälsa inom hälsodiskursen är däremot mer kopplad till fysisk hälsa, genom att formulera handlingar som resulterar i positiva hälsoutfall i form av prevention av exempelvis graviditeter och könssjukdomar tack vare utbildning om kondom användning. UNESCO framställer därmed oönskade praktiker som riskfyllda, vilket formar en sexbeteende diskurs.

5.2 Problemet om andrafiering

I detta avsnitt presenteras den empirin som tycks bidra i till *andrafiering* genom subjektivering. I uppsatsen syftar andrafiering till processen där olikheter mellan subjekt kan bli avgörande för hur subjekten förstår och tolkar andra subjekt i relation till olikheterna.

5.2.1 Lösningar och problemrepresentationer

I detta undertema bygger problemrepresentationerna på samma föreställningar, antaganden, utgör samma diskurser och subjektpositioner trots att problemrepresentationerna framhålls som olika i lösningarna. Därför presenteras lösningarna och problemrepresentationerna i detta första undertema.

En problemrepresentation som syns i materialet är den om andrafiering. I Lgr22 står det att 'skolan ska främja förståelse för andra människor' (Lgr22, s. 2) och att skolan därför ska motverka diskriminering bland annat baserat på kön, könsöverskridande identitet eller uttryck och sexuell läggning. Så här står det i Lgr22:

Ingen i skolan ska utsättas för diskriminering som har samband med kön, etnisk tillhörighet eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning... (Lgr22, s. 2).

I citatet uttrycks att individer har rätt att vara i skolan utan att utsättas för diskriminering på grund av bland annat kön, könsöverskridande identitet- eller uttryck, och sexuell läggning. Problemrepresentationen (fråga 1) som syns i citatet framhäver att kön, könsöverskridande identitet- eller uttryck och sexuell läggning kan utgöra grunder för diskriminering och bristande förståelse för *andra* vilket skapar diskriminering. Därutöver omfattar problemrepresentationen också att denna diskriminering möjliggörs av bristande förståelse för andra. Formuleringen 'annan' i citatet utgör en central del av tolkningen, eftersom språkbruket framhäver det som utgör grunden i tolkningen om att Lgr22 andrafierar.

UNESCO har också förslag på hur undervisning skulle kunna formuleras för att uppnå jämställdhet och motverka diskriminering. Förslagen omfattas av deras första koncept *Relationships* (UNESCO, 2018, s. 42):

Stigma and discrimination on the grounds of differences (e.g. HIV, pregnancy [...] gender, sexual orientation, gender identity or other differences) are disrespectful, harmful to well-being, and a violation of human rights (UNESCO, 2018, s. 42)

I citatet framhåller UNESCO att diskriminering på grunder så som HIV, graviditet, kön, sexuell läggning, könsidentitet eller andra skillnader är respektlösa, skadliga för välmående och en kränkning av de mänskliga rättigheterna. I detta fall är problemrepresentationen (fråga 1) explicit och uttalat i citatet.

RFSU skriver om undervisningens inverkan på könsdiskriminering och likabehandlingsplaner:

[Rektorns ansvar] stärker samspelet mellan undervisningen, elevhälsan och skolmiljön i stort, mellan undervisningen och arbetet med likabehandlingsplaner och att motverka diskriminering, inklusive sexuella trakasserier... (RFSU, 2019a).

Citatet visar att rektorns ansvar för SSR har en betydande del i att motverka diskriminering och stärka arbetet med likabehandling i skolan. Problemrepresentationen (fråga 1) visar en otrygg skolmiljö där diskriminering förekommer, och att.

I UMO:s uttalande om SSR ger organisationen förslag på hur skolan kan arbeta med SSR i de olika ämnena. I samhällskunskap föreslår de:

Vad kan man göra åt ojämställdhet och diskriminering? Vilka fördelar och nackdelar har man beroende på exempelvis kön, hudfärg eller funktionsvariation (UMO, 2022).

Citatet och dess sammanhang (förslag på vad som kan läras ut inom sexualitet, samtycke och relationer inom ramen för samhällskunskap) visar att ojämställdhet och diskriminering förslagsvis kan diskuteras, och exemplifierar ett par grunder som diskriminering kan ske på, så som kön. Problemrepresentationen (fråga1) är ojämställdhet och diskriminering baserat på exempelvis kön.

5.2.2 Diskurser och subjektivering

I detta undertema presenteras de diskurser och subjektivering som framhålls genom problemrepresentationerna.

Samtliga problemrepresentationer vilar, som nämnts ovan, på samma föreställningar och antaganden (fråga 2): att det finns grundläggande skillnader mellan kön, könsidentiteter och könsuttryck. Dessa diskrimineringsgrunder indikerar att diskriminering därmed förekommer på grund av skillnader på strukturell nivå. Därför används maktbegreppet explicit i tolkningen i detta tema, till skillnad från övriga teman. Diskriminering förstås här därmed som en maktobalans mellan könen och olika sexuella läggningar som utgör normen. Den strukturella nivån i diskrimineringsgrunderna indikerar befintligheten av normativa och avvikande kön, identiteter, uttryck och läggningar. Antaganden gäller också att oförståelse för *andra* kön, *andra* könsidentiteter och *andra* sexuella läggningar kan leda till diskriminering. Därutöver också att arbete mot diskriminering, bland annat sexuella trakasserier och främjandet av likabehandling och jämställdhet är positivt. UNESCO påvisar ett antagande om att mänskliga rättigheter fungerar som en indikator på

vad som är acceptabla och skadliga praktiker, vilket påvisar en föreställning om att dessa fungerar som en universell norm.

Problemrepresentationerna formar därmed en olikhetsdiskurs (fråga 2), baserat på hur olikheter förstås i lösningarna som diskrimineringsgrunder. I RFSU:s citat nämns också sexuella trakasserier, vilket visar hur diskriminering kan hänga samman med samtyckesdiskursen. Utifrån denna förståelse produceras normativa, skyldighetsbärande och förstående subjektspositioner (fråga 5) som tillskrivs makt. Samtidigt producerar också diskursen avvikande, rättighetsbärande och maktlösa positioner. Undervisningen kan därmed ses som ett försök att *jämna* ut maktbalansen mellan subjektspositionerna. Elevsubjekten erbjuds alltså en position där de kan främja likhet och jämna ut maktrelationer. Subjekt som diskriminerar tillskrivs en överordnad maktposition där de ges möjlighet att definiera och upprätthålla normer som fungerar exkluderande. Därutöver återskapar Lgr22 samtidigt en andrafiering genom att reproducera föreställningar om *de andra*.

Subjekt som identifierar sig med *andra* kön, eller har *andra* sexuella läggningar erbjuds alltså positioner (fråga 5) med *överskridande* identitet eller *avvikande* sexuella läggningar. Till skillnad från de personer med normativa kön, könsuttryck och heterosexualitet, som inte erbjuds samma överskridande positioner. I diskursen är det formuleringarna som är intressanta eftersom det är dessa som återskapar andrafieringen.

5.2.3 Sammanfattning

Citaten från Lgr22 formar en olikhetsdiskurs baserad på normativa föreställningar om kön med problemrepresentationer som ringar in och synliggör hur kön, könsidentitet och könsuttryck kan utgöra grunder för diskriminering. Det som synliggörs i analyser visar att maktbalanser mellan det som är normativt och avvikande utgör möjliga subjektspositioner.

Lgr22 anger obalanserade maktrelationer som problem till ojämställdhet och diskriminering. Problemrepresentationen kan därmed förstås på strukturell nivå, eftersom exemplen ovan syftar till kön- och sexualitetsbaserad diskriminering, snarare än att vara koncentrerad till enskilda individer. Därutöver reproduceras skillnader mellan kvinnor och män med formuleringen om *överskridande* identitet och framställer denna som avvikande jämfört med identiteter som inte är överskridande. Det innebär att trots framställningen av strukturella skillnader som problem, förstärker formuleringen i Lgr22 ändå maktdynamiker kopplade till kön. Detta genom att formuleringen (överskridande) reproducerar andrafiering och därmed återskapar olikheterna mellan avvikande (könsöverskridande) och normativa (icke-könsöverskridande) könsidentiteter.

Tills skillnad från UMO som subjektiverar bland annat kritiska subjekt är ett kritiskt förhållningssätt nedtonat i Lgr22 och UNESCO som framför allt producerar rättighets- och skyldighetsbärande subjekt med olika erbjudanden om makt beroende av diskrimineringsgrunderna. Det innebär att trots att undervisningen Lgr22 framhåller diskriminering som en önskad konsekvens av olikheter, återskapas ändå andrafierande i formuleringen.

UNESCO producerar en olikhetsdiskurs liksom Lgr22 och RFSU. Likt Lgr22 och RFSU framhåller UNSECO problemrepresentationen om att våld, andrafiering och ojämställdhet påverkar individer negativt. Lösningen är att inkludera jämställdhet i SSR, för att motarbeta, likt Lgr22, de strukturer som ger förutsättningar för diskriminering kopplat till kön. Därutöver lyfter UNESCO våld i nära relationer som en del av könsbaserat våld, och en grund för diskriminering. Mänskliga rättigheter har också en central roll för UNESCO:s problemrepresentation.

RFSU framhåller att det finns en otrygg skolmiljö där köns- och identitetsbaserad diskriminering förekommer. Antaganden som ligger till grund för problemet är att diskriminering uppstår av strukturella maktvillkor. Genom att göra jämställdhet till en självklar del i SSR och flytta ansvaret för kunskapsområdet till rektorn kan ett systematiskt arbete kring diskriminering genomföras. Utbildningen kan därmed producera medvetna subjekt med kritisk inställning till obalanser i maktdynamiker och möjliggöra en trygg skolmiljö.

UMOs problemrepresentation är att ojämställdhet och könsbaserad diskriminering förekommer. Diskursen som produceras inom ramen för problemet är en olikhetsdiskurs där olikheter är grunder för diskriminering och att maktbalanser möjliggör ojämställdhet. Subjekten erbjuds positioner där de antingen kan diskutera och lära sig om diskrimineringsgrunder och maktrelationer, alternativt möjliggöra ojämställdhet och diskriminering genom att inte delta i diskussion i skolan. Genom detta motstånd kan subjekten inte heller internalisera de normer och värden som sexualundervisningen främjar.

5.3 Könsrepresentationer

Det tredje temat belyser hur kön representeras i materialet och hur Lgr22 hur Lgr22 reproducerar en diskurs om binära kön, trots att avsikten är att anta ett inkluderande perspektiv.

5.3.1 Kön som grund för ojämlika villkor

Så här ser ett exempel ur Lgr22 ut:

Skolan ska aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. [Skolan ska] synliggöra och motverka könsmonster som begränsar eleverna... [...] Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt (Lgr22, s. 3).

I citatet lyfter Lgr22 alla elevers lika rättigheter och möjligheter, samt att dessa ska finnas oberoende av könstillhörighet, utbildningen ska synliggöra och motverka begränsande könsmonster.

UNESCO uttrycker lösningar bland annat i koncept nummer tre *Understanding Gender* i samband med förslag om hur undervisnings om genus kan se ut:

Romantic relationships can be negatively affected by gender roles and gender stereotypes... Learners will be able to [...] analyze the impact of gender norms and gender stereotypes on romantic relationships (both norms relating to masculinity and femininity) ... (UNESCO, 2018, s. 50).

Citatet visar att kärleksrelationer kan bli negativt påverkade av könsroller- och stereotyper. Därför behöver elever ha förmågan att analysera vilken inverkan könsnormer och stereotyper kan ha på romantiska relationer. Detta gäller normer kopplade till både maskulinitet och femininitet.

Problemrepresentationen (fråga 1) Lgr22 och UNESCO ger uttryck för är att individers möjligheter kan vara direkt kopplade till könstillhörighet, därför kan könsroller och könsstereotyper ha en negativ inverkan på romantiska relationer. Det finns antaganden (fråga 2) om att kön leder till olika förutsättning som kan vara hindrande eller möjliggörande beroende på subjektets könstillhörighet, vilket formar en könsdiskurs. Det finns dessutom föreställningar (fråga 2) om att könsstereotypa normer kan vara negativa för romantiska relationer.

Inom denna diskurs produceras kritiska, medvetna och motståndskraftiga subjekt (fråga 5). Dessa erbjuds utbildning om villkor som formar det som ses som manligt och kvinnligt. Detta synliggör strukturella förutsättningar som skapar eller begränsar subjekts handlingar, för att de sedan ska kunna motsätta sig begränsande normer. Subjekten erbjuds också positioner där handlingar som ligger utanför förväntningar på maskulinitet och femininitet uppmuntras, och handlingsmönster som faller innanför normativa och stereotypa förväntningar på män och kvinnor riskerar att positioneras som negativa.

5.3.2 Ett könsneutralt språkbruk

Just den representation av binära kön som Lgr22 och UNESCO reproducerar genom citaten har Lgr22 blivit kritiserad för av RFSU i organisationens remissvar:

Skolverket föreslår [...] att alla människor, oberoende av könstillhörighet ska ändras till 'flicka och pojkar, kvinnor och män' [...] formuleringen 'oberoende av könstillhörighet' är lämpligare och mer konsekvent [...] problemet har snarare varit att binära könsskrivningar har skymt och osynliggjort andra uttryck för kön och deras rättigheter, möjligheter och skyldigheter (RFSU, 2019a).

Här visar RFSU att formuleringar är viktigt för könsrepresentation och att Lgr22 erbjuder en lösning som motverkar icke-binära könsuttryck i formuleringen. Problemrepresentationen (fråga 1) handlar om att Lgr22s formulering riskerar att osynliggöra könsidentiteter förutom de som exemplifieras. Problemrepresentationen formar samma könsdiskurs (fråga 2) där könsneutralt språkbruk förväntas ha positiva effekter på subjekt. Antagandet är att språkbruk påverkar subjekts möjligheter till

könsuttryck. Att i stället avstå från att exemplifiera kön och i stället använda ett inkluderande språkbruk skulle Lgr22 synliggöra fler könstillhörigheter och skapa fler möjligheter för subjekt (fråga 5) att uttrycka sin könstillhörighet. Uttalanden som exemplifierar binära kön exkluderar icke-binära könsidentiteter, vilket kan påverka subjekt som inte tillhör normativa kön.

UMO nämner könsidentitet vid ett tillfälle i materialet. Könsidentitet specificeras bland exempel på vad undervisning inom SSR kan handla om:

Här är några exempel på vad du ska få lära dig om: [...] Sexualitet och könsidentitet (UMO, 2022).

I citatet exemplifierar UMO kunskaper om sexualitet och könsidentitet som bör omfattas av SSR. Problemrepresentationen (fråga 1) visar att det finns en kunskapsbrist eller osäkerhet om sexualitet och könsidentitet. Diskursen detta formar än en kunskapsdiskurs om kön där antaganden och föreställningar (fråga 2) handlar om att kunskap om sexualitet och könsidentitet är grundläggande kunskaper inom SSR. Därutöver att det finns ett behov av att ge elever kunskap om icke-normativa könsidentiteter- och uttryck, vilket lämnar utrymme för resonemang kring att de inte får dessa kunskaper utanför skolan, exempelvis hemma. Detta visar på en föreställning om att eleverna kommer från en normativ familjekultur eftersom de hemma eventuellt inte möter olika sexualiteter och könsidentiteter.

Genom att ge kunskap om olika sexualiteter och identiteter skapas subjekspositioner med handlingsmönster (fråga 5) som rör sexualitet och könsidentitet. Att det ses som viktiga kunskaper kan skapa ett inkluderande klimat i skolan genom att göra frågor om sexualitet och könsidentitet till legitima ämnen att diskutera. Det kan också ge subjekt utrymme till att förstå sig själva och identifiera sig med könsidentiteter vilket kan visa ett motstånd mot de normer som gör det viktigt med kunskap om sexualitet och könsidentitet.

5.3.3 Sammanfattning

Citaten från Lgr22 formar en könsdiskurs där problemrepresentationen är att skillnader i möjligheter, rättigheter och skyldigheter är kopplade till könstillhörigheter. Det visar ett antagande om att kön är socialt skapade eftersom lösningen som erbjuds är att könstillhörigheter kritiskt granskas. Detta skapar möjligheter för subjekt som tidigare varit begränsat av sin könstillhörighet.

RFSU visar en problemrepresentation utöver rättigheter och möjligheter för subjekt med olika könstillhörigheter. Problemet de lyfter handlar om språkbruk i Lgr22s exemplifiering av kön, och menar att exemplifiering riskerar att utesluta fler könstillhörigheter än de som nämns i Lgr22. Med det ger RFSU uttryck för att det finns ett antagande, liksom Lgr22 gör, att könstillhörighet och könsuttryck kan påverka subjektens möjligheter och rättigheter, men att språkbruk är tätt sammankopplat med möjliga subjekspositioner.

I UNESCO:s uttalande återfinns samma könsdiskurs där uttalandet exemplifierar binära könsidentiteter. Problemrepresentationen handlar om att normativa kön och könsstereotyper kan ha negativa inverknings på kärleksrelationer, och bygger på antaganden om att normer och stereotyper kan påverka kärleksrelationer. Därmed erbjuds subjekten att anta handlingar som ligger utanför det som förväntas av sin könsidentitet för att deras beteenden ska uppfattas som icke-skadliga. På samma sätt riskerar förväntade normativa och stereotypa beteenden att betraktas som skadliga.

Problemrepresentationen UMO visar är en kunskapsbrist om sexualitet och könsidentitet, vilket formar en kunskapsdiskurs med antaganden om att SSR bör omfatta sexualitet och könsidentitet för att vara fullgod. Genom att lära ut kunskap om dessa frågor i skolan skapas utrymme för subjekt att diskutera sin sexualitet och könsidentitet, samt vilka konsekvenser deras agerande kan ha för kärleksrelationer.

5.4 En norm-och värdeproducerande skola

Det fjärde temat påvisar hur skolan som institution kan fungera som en norm-och värdeproducent.

5.4.1 Ett normkritiskt skola

På flera ställen uttrycks i Lgr22 på olika sätt att SSR ska ha ett kritiskt förhållningssätt till normer och strukturella villkor. Därför ska undervisningen ge eleverna möjlighet att kritiskt granska:

...maktstrukturer kopplade till och hedersrelaterat våld och förtryck [och] utveckla ett kritiskt förhållningssätt till hur relationer och sexualitet framställs i olika medier och sammanhang (Lgr22, s. 5).

Citatet beskriver att utbildningen ska ge elever kunskaper och förmågor att kritiskt kunna granska maktstrukturer samt hur relationer och sexualitet framställs i olika medier. Med detta produceras problemrepresentationen (fråga 1) att elever saknar ett tillräckligt kritiskt förhållningssätt. Detta formar samma olikhetsdiskurs som framträder i avsnittet *Problemet med andrafiering* som innefattar antaganden (fråga 2) om att maktrelationer och framställningar av relationer och sexualitet kan vara skadliga om dessa inte kritiskt granskas. Problemrepresentationen att elever saknar ett tillräckligt kritiskt förhållningssätt indikerar en föreställning om att det finns positiva och negativa sätt att framställa sexualitet och relationer på i medier. Genom att centrera skolan i olikhetsdiskursen fördjupas denna då makten institutionaliseras och skolan tillskrivs denna. Detta möjliggör för skolan att bestämma vilken kunskap och vilka normer som är de *rätta*. Subjekt kan internalisera dessa normer och värden, för att därigenom kunna agera *rätt* genom att kritiskt granska och identifiera *fel* framställningar. De subjekt som inte utvecklar ett normkritiskt förhållningssätt riskerar att internalisera *fel* uppfattningar om hur sexualitet och relationer ser ut.

5.4.2 Olika normer och värden

RFSU specificerar vilka kunskaper och värden som förutsätts i ett demokratiskt samhälle. Detta i samband med att SSR omfattas av de kunskaper som alla elever ska lära sig när de går ut skolan:

...kunskaper om sexualitet och relationer [är] ett grundläggande värde i ett demokratiskt samhälle där individer och grupper respekterar varandra (RFSU, 2019a).

Citatet och dess sammanhang visar att RFSU värdesätter att kunskaper om relationer sexualitet omfattas av de kunskaper elever ska lära sig i skolan, eftersom detta leder till demokratiska värden. Problemrepresentationen (fråga 1) som framträder är att demokrati inte kan uppnås utan kunskaper och värden om sexualitet och relationer. Det är en demokratiskurs (fråga 2) som formas av problemformuleringen, med antaganden om att specifika värden inom relationer och sexualitet bidrar till att forma ett demokratiskt samhälle. En förutsättningen som möjliggör problemrepresentationen är att elever tar till sig denna kunskap i skolan, för att bidra till att reproducera ett demokratiskt samhälle. Positionerna inom kursen (fråga 5) subjekten kan internalisera är att lära sig kunskaper och värden som hör till ett demokratiskt samhälle, och översätta det till demokratiska handlingar. Kursen positionerar också skolan som värdeproducent med uppdrag att fostra demokratiska medborgare. Subjekt som inte internaliserar de värden som produceras i skolan förutsätts återskapa och handla utefter icke-demokratiska värden, vilket medför att de inte kan delta som demokratiska medborgare i samhället.

UNESCO ger också uttryck för vilka normer och värden som är positiva och negativa. I *Delivering Effective Programmes* skriver organisationen vilka aspekter som varit framgångsrika för att reproducera kunskap, värden och normer inom SSR:

This section outlines the characteristics common among evaluated CSE programmes that have been found to be effective in terms of increasing knowledge, clarifying values and attitudes, increasing skills and impacting behaviors (UNESCO, 2018, s. 90).

Citatet visar att det finns specifika aspekter som kan implementeras i SSR för att reproducera önskade normer, värden, kunskaper och beteenden inom sexualundervisning.

UMO nämner ingen formulering om normer och värden i materialet, men det går att utläsa i lösningen:

Under hela grundskolan och gymnasiet ska du få undervisning om till exempel kroppen, sex, sexualitet, identitet, relationer och rättigheter [...] det är också för att du ska kunna behandla andra personer schysst... (UMO, 2022).

Citatet visar att det är i skolan ungdomar ska få lära sig om aspekter kring sex och sexualitet, bland annat kroppen och relationer, eftersom man då får lära sig vad som är schysst behandling. Problemrepresentationen (fråga 1) citaten från UNESCO och UMO formar är att subjekt behöver bli lärda vilka normer, värden, beteenden, och kunskaper som är viktiga i sammanhang kopplade till exempelvis sexualitet och identitet. Därutöver att ungdomar riskerar att inte lärs sig vad som är schysst i sexuella sammanhang, om de inte få kunskapen i skolan.

Problemrepresentationen utgör en del av den kunskapsdiskurs som nämns i avsnittet om könsrepresentationer, med antaganden (fråga 2) om att subjekt behöver vägledning i att skapa önskvärda normer, värderingar, kunskaper och beteenden. Denna hänger samman med sexpraktik-diskursen som identifierades i avsnittet *samtycke, önskvärda beteenden och hälsa*. Kunskapsdiskursen bygger också på antaganden om att det finns ett schysst sätt att behandla andra i sexuella sammanhang, och att skolan ska lära elever vad ett schysst beteende är. Det kan också förklaras genom att utforska vad motsatsen tycks vara, en slags lust om att agera på instinkter utan reflektion över konsekvenser för andra.

Det erbjuds en maktposition (fråga 5) till läroplansförfattare (Skolverket) vilka därmed kan agera som värde- och normproducenter med makt att avgöra vad som är positiva normer och värderingar. Eleverna erbjuds positioner där de kan internalisera önskvärda normer och värden, och förväntas agera som ett lärandesubjekt. Att inte internalisera dessa normer och värderingar kan uppfattas som motstånd mot önskvärda handlingar och beteenden. Eleven positioneras också som rättighetsbärande subjekt som skolan har skyldigheter till. Kanske framför allt att de positioneras som subjekt med behov att lära sig att inte handla efter den ovan nämnda lusten om instinkt drivna handlingar. Därmed erbjuds också en subjektposition som ett lustfyllt och instinktivt subjekt.

5.4.3 Sammanfattning

Lgr22 beskriver en problemformulering där elever behöver lära sig att kritiskt granska strukturer och institutioner för att kunna internalisera inta önskvärda normer och handlingsmönster. Skolan positioneras som makthavaren som kan avgöra vad som är önskvärt. Eleverna subjektiveras inom ramarna för detta, för att inte anta det som anses som skadliga föreställningar om relationer och sexualitet.

UNESCO:s problemformulering är att studenter inte själva kan åsamka sig de kunskaper som krävs för att hantera sexualsammanhang, och skapar med detta en samma kunskapsdiskurs som i avsnittet *könsrepresentationer*. Densamma producerar UMO, trots att de inte nämner normer och värden i materialet men detta går ändå att utläsa ur citatet som visas ovan. Den förutsätter att subjekt behöver vägledning i att internalisera *de rätta* värdena inom sexualitet, vilket skapar en position för en yttre makt att avgöra vad som är önskvärt inom sexualitet.

RFSU formulerar en problemrepresentation där demokratins framtid hänger på specifika värden och beteenden, vilket formar en demokratisk diskurs där elever subjektiveras utefter demokratiska och värden som kan tolkas som *civiliserade*, vilka också spänner över, och framträder i andra diskurser i materialet så som samtyckesdiskursen och sexpraktik-

diskursen. Detta ger uttryck för det som kan kallas civiliseringsdiskursen som bygger på antaganden om sexualitetens och relationernas position i samhället och hur värden och beteenden inom dessa påverkar demokratiskt deltagande. Hur den framträder genomgående i materialet diskuteras närmare i slutdiskussionen. I demokratidiskursen görs skolan till producent av de demokratiska normerna och elever subjektiveras genom de till demokratiska medborgare.

6 Diskussion och slutsats

Syftet med studien var att undersöka vilka problemrepresentationer och underliggande antaganden som konstrueras kring *sexualitet, samtycke och relationer* i Lgr22 och centrala expertorganisationers uttalanden, samt vad problemrepresentationerna säger om skolans fostrande uppdrag. Detta har gjorts med Carol Bacchis policyanalysmetod *What's the problem represented to be?* (WPR). Resultatet visar centrala problem som representeras i Lgr22, och att dessa formar olika diskurser som bygger på en rad antaganden, normer och föreställningar om hur subjektivering sker inom kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer i skolan.

6.1 Centrala fynd

En central aspekt inom Lgr22 är samtyckesdiskursen som produceras genom problemrepresentationen att elever behöver lära sig om samtycke eftersom, som Lgr22 uttrycker det, annars är svårt att leva hälsosamt, vara medvetna, självständiga och förstå vad samtycke innebär i formandet av hälsosamma relationer. Detta baseras på normer och antaganden om hur sex bör praktiseras, vilket också ligger i linje med tidigare forskning. Som Lindgren och Backman Prytz (2025) visat, kan SSR användas som ett verktyg för att subjektivera medborgare till att reglera sin sexualitet för att internalisera önskvärda normer – de som produceras i skolan (Lindgren & Backman Prytz, 2025, s. 73). Statens makt och reglering framhävs också inom Foucaults (200) *bio-politik* som visar hur staten utövar reglerande kontroller över befolkningen. Det fungerar som en disciplinering över kroppar genom institutioner så som skolan (Foucault, 2002, s. 141). Slutsatsen som kan dras med bakgrund av detta är reglering av unga personers sexualitet och sexuella praktiker regleras och disciplineras av staten genom Lgr22. Detta sker genom internalisering av de normer och värden som produceras av och genom Lgr22.

Resultatet visar vidare att Lgr22 framställs som lösning på icke-önskvärda normer och värden som skapas inom specifika sammanhang. Detta bygger på problemrepresentationer som handlar om att elever behöver bli utbildade i demokrati och demokratiska värden och normer. Det framställs som att detta inte uppstår naturligt hos eleverna. Det hänger ihop med Hildebrandts (2025) resultat som visar att sexualundervisning i naturkunskap ofta formas av normativa förhållningar, snarare än vetenskap. Till skillnad från hans elev-sexualundervisningsdiskurs som skapas i klassrummet av elever och lärare (Hildebrand, 2025, s. 275–278), skapas normerna i stället i Lgr22 av myndigheter.

I relation till samtyckesdiskursen skiljer sig normerna från Hildebrands resultat, eftersom de subjektiverar elever med sexuella praktiker som präglas av samtycke. Hildebrands

resultat visar däremot att normerna sexualundervisningen i naturkunskap i stället baseras på heteronormativitet, som betonar skillnader mellan killar och tjejer (Hildebrand, 2025, s. 276–278). Resultatet kan förstås som att normer och föreställningar om vad som betraktas som önskvärda handlingsmönster influeras av läroplansförfattare (Skolverket).

En annan problemrepresentation är bristande kunskap och ohälsa som formar dels en hälsodiskurs, där lösningen är att SSR främjar hälsa, välbefinnande och medvetna val. Dels en kunskapsdiskurs som diskuteras närmare längre ner. Liknande problemrepresentationer framställs i expertorganisationernas uttalanden, som ofta är kopplade till att främja sexuell hälsa och genom att skapa normer och önskvärda sexuella beteenden. RFSU (2019a) avviker dock från detta genom att inte nämna hälsa, trots att förslaget om förändringar i Lgr11 betonade just detta (Skolverket, 2019, Dnr 2018:01394, s 1). Hälsoperspektivet ligger i linje med tidigare forskning som framhäver att sexualundervisning ofta syftar till att främja hälsa (Abrams, m.fl., 2023, s. 1–2; Ceder m.fl., 2025, s. 4). Resultatet kan förstås som att SSR fortfarande präglas av ett hälsoperspektiv.

Att ställa önskvärda sexuella beteenden i relation till hälsa indikerar också att det finns vad som skulle kunna kallas ett *riskperspektiv*. Som resultatet visar präglas hälsodiskursen av olika risker, bland annat fysisk hälsa så som oönskade graviditet och könssjukdomar, men även psykisk hälsa som kan kopplas till diskriminering, trakasserier vilka också relaterar till samtyckesdiskursen.

Utöver samtyckesdiskursen hittas problemrepresentationer om diskriminering och trakasserier i avsnittet om andrafiering. Problemen där representeras som att vissa grupper i samhället har en överordnad maktpositioner, och därmed har *andra* grupper en underordnad. Resultaten visar att detta formar en olikhetsdiskurs, som syns i både Lgr22 och expertorganisationernas material. Undervisningen syftar till att motverka maktrelationen på olika sätt, bland annat genom kritiskt tänkande och medvetenhet kring olikheter mellan grupper i samhället. Denna lösning ligger i linje med tidigare forskning; Rhoads och Calderones (2007) studie, visar att inkluderande utbildningsmiljöer främjar demokratiskt deltagande och demokratiska normer (Rhoads och Calderones, 2007, s. 120). Samtidigt visar Venegas (2022) att läroplaner är föremål för motstånd eftersom dessa anses främja feministiska och identitetspolitiska värden (Venegas, 2022, s 491). Detta resultat kan därmed förstås i relation till bredare samhällsdebatter om sexualundervisningens utformning.

Resultatet visar också att Lgr22 framhåller normativa könsrepresentationer, samtidigt som de skriver att skolan ska arbeta normkritiskt. Detta syns i problemrepresentationen om att kön är underlag för diskriminering, och där lösningen är att könstillhörighet möjliggör och hindrar individer. Detta syns implicit i tidigare forskning, som centrerar jämställdhet. Gourlays m.fl. (2024) studie visar att riktade insatser måste ske på både strukturell och institutionell nivå för att motverka könsbaserade skillnader (Gourlay, 2024, s. 2). Samtidigt återskapar Lgr22 binära könstillhörigheter genom att exemplifiera könstillhörigheter och könsmonster med man och kvinnor, eller manligt och kvinnligt.

Antagandena som formar denna könsdiskurs syns också i UNESCO:s material. RFSU har däremot kritiserat Lgr22 för att exemplifiera olika könstillhörigheter eftersom detta kan leda till att icke-binära könsidentiteter utestängs (RFSU, 2019a). Detta visar att trots kritik mot formuleringar i Lgr22 valde ändå Skolverket att ha kvar språkbruket. Detta går emot både RFSU och UMO som i materialet konsekvent använder ett könsneutralt språkbruk. Enligt Rhoads och Calderonas (2007) resultat, riskerar ett exkluderande språkbruk att i stället producera subjekt som inte deltar i demokratiska processer.

Problemrepresentationerna som framkommer i materialet möjliggörs av olika antaganden och föreställningar. Genomgående visar resultatet exempel på antaganden om att sexualundervisning är lösningen på flertalet problemrepresentationer som spänner över flera livsaspekter så som relationer, hälsa och demokrati. Det indikerar så som tidigare forskning visat, att sexualundervisning kan användas till att reglera ungas sexualitet och och praktiker (Lindgren & Backman Prytz, 2025, s. 73), vilket föregående resultat ställer sig bakom enligt den sexpraktik-diskurs som identifierats ovan. Den generella föreställningen är därmed att SSR kan användas som verktyg till att påverka hur unga ser på sin egen och andras sexualitet och identitet, och dessutom att internalisera normativa handlingsmönster utefter dessa föreställningar. Exempel på normer som Lgr22 producerar är samtyckesnormer, jämställdhet och att förhålla sig kritiskt till maktrelationer. Normerna bygger också på föreställningar om att dessa värden (samtycke och jämställdhet) och praktiker (samtycke och kritisk förhållning) utgör grunden i ett demokratiskt samhälle vilket bör främjas genom sexualundervisning.

De subjektpositioner som skolan producerar ser olika ut inom olika diskurser. I samtyckes diskursen, sexpraktikdiskursen och hälsodiskursen subjektiveras och fostras eleverna till att bli medvetna, självständiga och hälsosamma subjekt. Dessa positioner kan subjekten inta genom en rad olika önskvärda beteende. Exempelvis genom att utöva och respektera samtycke, använda preventiva åtgärder mot graviditet eller göra en sen sexdebut.

I olikhetsdiskursen och könsdiskursen erbjuds elever positioner där de är medvetna om vilken maktordning de tillhör, och förväntas jämna ut den ojämna maktbalansen. Denna relaterar till subjektivering inom könsdiskursen där eleverna fostras till kritiskt granskande subjekt. I kunskapsdiskursen framhävs positioner med utbildade subjekt.

I demokratidiskursen produceras subjekt med demokratiska värden och normer.

Det kanske mest centrala i analysen är den civiliseringsdiskurs som växt fram i analysen. Denna spänner över föregående diskurser och bygger på antaganden om att elever behöver civiliseras. Den bygger på föreställningar om elevers naturliga beteende, som inte stämmer överens med dem inom ett civiliserat samhälle, så som samtycke, kritiska förhållningssätt eller motstånd till diskriminering. Snarare ska samtycke, jämställdhet och inkludering centreras. Dessa normer och värden framhävs därmed som de civiliserade, eller de rätta värdena. Därmed positioneras subjekt som instinktiva och lustfyllda om de inte får lära sig de *rätta* beteendena. Detta kan därför kopplas till den kultur som verkar sträva efter ett civiliseringsideal och som tycks framträda i Lgr22 genom normer och värden som behöver läras ut, och därmed positioneras som instinktiva.

6.2 Subjektivering och fostran

Subjektiveringen genom skolan går att ställa i förhållande till Broadys (1998) resonemang om att kunskaper inte är neutrala, utan formas i sociala kontexter (Broady, 1998, s. 23). De kunskaper och normer som reproduceras i skolan är alltså en spegling av den dominerande kulturen i samhället i uppsatsen kallad kultur präglad av ett civiliseringsideal, utifrån den civiliseringsdiskurs om diskuteras ovan. Utifrån de antaganden som lyfts i analysen är en tolkning att skolan reproducerar dominerande specifika värden och normer så som samtycke och jämställdhet. Därför kan kulturella faktorer också kopplas till det normkritiska förhållningssätt Lgr22 subjektiverar. Dels där elever ska lära sig *rätt* kunskaper, dels där utgångspunkten för lösningen är att eleverna eventuellt inte får dessa kunskaper utanför skolan.

Slutsatsen är att skolan tillskrivs makt som kan utövas genom SSR för att genom subjektivering fostra elever till demokratiska medborgare. Samtidigt som språkbruket riskerar att utesluta vissa. Skolan är också norm- och värdeproducerande, vilket fostrar subjekten till att internalisera sexuella praktiker och tankemönster om vad som enligt Lgr22, är hälsosamma sexuella beteenden, värderingar och normer.

Därutöver kan SSR användas som verktyg för att fostra medborgare genom subjektivering till att reglera sin sexualitet efter önskade samhällsnormer. De normer och värden som syns i resultatet gäller samtycke, jämställdhet och förmåga till att kritiskt kunna granska maktrelationer och framställningar av kön.

Resultaten visar också att Lgr22 formulerar liknande problemformuleringar som expertorganisationerna, samtidigt som vissa tendenser till statliga värderingar och normer syns, exempelvis representation av binära kön.

Vidare stämmer också resultaten i denna studie med tidigare forskning visar om vad som formar sexualundervisning, vilka motiv som ligger till grund för denna och hur den legitimeras.

6.3 Metoddiskussion

Här genomförs WPR-analysens sjunde steg vilket innebär att de frågor som använts i analysen appliceras på mig.

Problemrepresentationen (fråga 1) som framhävs i uppsatsen är sexualundervisningens dubbeleggade uppdrag. Dels den demokratiska fostran, dels reproducering av heteronormativitet. De antaganden (fråga 2) som ligger till grund är att ett demokratiserande uppdrag inte kan ske, samtidigt som läroplansförfattare (Skolverket) reproducerar den maktobalans som den utger sig för att genom Lgr22 fostra elever till att kritiskt förhålla sig till. Subjektspositionen (fråga 5) som detta producerar är ett motsägelsefullt subjekt som å ena sidan motverkar maktobalansen genom utbildningen, och samtidigt återskapar den genom formuleringar i Lgr22.

Styrkorna i att använda WPR som analysmetod i föregående uppsats ligger i ett den syftar till att kritiskt granska just policys. Detta för att utröna vilka problem den presenteras som

lösning på. Genom att identifiera problemrepresentationerna kan antaganden och effekterna av dessa kritiskt analyseras. Analysmetoden synliggör alltså de underliggande budskapen som produceras inom policyn, vilket kan säga något om de sociala praktiker och villkor den formuleras inom. Till skillnad från andra policyanalyser har metoden också en reflexiv funktion, vilket medför att utföraren tvingas reflektera över de egna problemrepresentationerna och vad dessa innebär för analysen (Bacchi, 2012, s. 21–23, 26).

Metoden kan dock kritiseras i förhållande till vetenskaplig kvalitet då en av dimensionerna berör relevansen (Hansson, 2020, s. 42). Detta är särskilt kopplat till fråga fem i metoden som syftar till att synliggöra subjektivering och dessa praktiska effekter (Bacchi & Goodwin, s. 21). Att analysera policys säger lite om vilka faktiska effekter denna får för subjekten.

6.4 Implikationer för lärarprofessionen

För lärarprofessionen kan resultaten i uppsatsen användas som ett reflexivt stöd, med utgångspunkt i att det finns antaganden och föreställningar om vad Lgr22 formulerar som rätt och fel i sexualundervisningen. Undervisningen påverkas också av lärarens egna kunskaper, och att när dessa saknas riskerar undervisning att förlora den vetenskapliga förankring Lgr22 ska ha enligt det demokratiska och fostrande uppdraget. Just på grund av de fostrande dimensionerna är det viktigt att lärare är medvetna om vad de fostrar och vilken roll språkbruket spelar i sexualundervisning.

6.5 Förslag till vidare forskning

I undersökningen har teman vuxit fram med utgångspunkt i studiens kärnmaterial: Lgr22. Det vore dock intressant att tematisera diskurserna och problemrepresentationerna med utgångspunkt i expertorganisationernas uttalanden för att undersöka om experter centrerar andra aspekter inom sexualundervisning, jämfört med den Lgr22. Det skiljer sig från denna undersökning genom att föregående uppsats tematiserats efter lösningarna i Lgr22, därefter valdes citat inom samma teman från expertutlåtanden. I stället skulle en undersökning kunna göras med ett expertutlåtande som kärnmaterial, vilket kan visa om aspekter sexualundervisning i Lgr22 saknar.

UNESCO framför i guiden konceptet om CSE, att undersöka i vilken utsträckning svenska läroplaner omfattar samma idéer kan visa hur regering och riksdag förhåller sig till omfattande sexualundervisning.

I avgränsningen för undersökningen uteslöts undersökningen SOU2025:19 kopplade till sexualundervisning efter att Lgr22 lanserats. Denna har fått stor kritik från expertorganisationer så som RFSU. En liknande undersökning kan visa hur förslagen till den nya läroplanen förhåller sig till vetenskapsbaserade expertuttalanden.

7 Referenser

Abrams R, Nordmyr J and Forsman AK (2023) Promoting sexual health in schools: a systematic review of the European evidence. *Front. Public Health* 11:1193422. doi: 10.3389/fpubh.2023.1193422

Bacchi, C. (2012). Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach. I A, Bletsas., & C, Beasley. (Red.), *Engaging with Carol Bacchi – Strategi Interventions and Exchanges*. (s. 21-24). University of Adelaide Press.

Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: a guide to practice*. New York, NY: Palgrave Pivot.

Ceder, S., Gunnarsson, K., Planting-Bergloo, S., Öhman, L. & Orlander, A.A. (2025). *Sexualitet och relationer: att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Broadly, Donald (1998) Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg. Skeptronhäften nr 15. ILU. Uppsala universitet.

COE. 2020/21 juli. *Comprehensive sexuality education protects children and helps build a safer, inclusive society*. Coe.int. Hämtad 2026-01-20, från <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/comprehensive-sexuality-education-protects-children-and-helps-build-a-safer-inclusive-society>

Essiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2012). *Metodpraktikan; konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts juridik.

Förenta Nationerna. (2020). *10 fakta om SRHR*. Fn.se <https://fn.se/wp-content/uploads/2020/02/10-fakta-om-SRHR.pdf>

Folkhälsmyndigheten. (2018/18 dec). *Sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter för alla*. Folkhälsomyndigheten.se Hämtad 2026-02-09 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/s/sexuell-och-reproduktiv-halsa-och-rattigheter-for-alla/>

Foucaults, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. Daidalos.

Gourlay, A., Birdthistle, I., Singh, A., Walker, D. & Mata, M. (2024). Gender-transformative HIV and SRHR programme approaches for adolescents and young people: a realist review to inform policy and programmes. *BMJ Global Health*, 9(12). 1-19. doi:10.1136/bmjgh-2023-014363

Hansson, S.O. (2020). Vad är vetenskaplig kvalitet?. *Folkvett*, 2020(1), s. 42-47.

Hildebrand, L. Ä. (2025). Från elevdiskurser till biologibruk: Sexualundervisning på gymnasiet. [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

K, Gunnarsson., S, Ceder. & J, Bengtsson. (2024). Tema: Sexualitet, samtycke och relationer. *Utbildning och demokrati*, vol 33(2), 3–13. DOI: 10.48059/uod.v33i2.2304

K, Gunnarsson. (2024). Skolövergripande sexualundervisning En intervjustudie om kollektiva villkor för samverkan och förändring., *Tema: Sexualitet, samtycke och relationer. Utbildning och demokrati*,vol 33(2), 41-64. DOI: 10.48059/uod.v33i2.2304

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - en likvärdig utbildning 2022. Skolverket.
https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST

Lindgren, S. & Backman Prytz, S. (2025). Body and risk: Health promotion in Swedish school sex education 1900–2020s. *Global Studies of Childhood*, vol16(1) 1-13.
<https://doi.org/10.1177/20436106251398505>

Lindgren, S. & Backman Prytz, S. (2021). Statens, skolan och sexuallivet: en skolsexualpolitik tar form och sexualpolitiken skolifieras. I J, Landahl., D. Sjögren. & J. Westberg. (Red.), *skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter*.

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - Samhällskunskap. 2022. Skolverket.se. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan#/subjects/GRGRSAM01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS¤tListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan×pan=LATEST

Riemann, M. (2023). Studying Problematizations: The Value of Carol Bacchi’s ‘What’s the Problem Represented to be?’ (WPR) Methodology for IR. *Alternatives: Global, Local, Political*, 48(2), 151–169. <https://doi.org/10.1177/03043754231155763>.

Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU. (2017/ 22 nov). *Vad betyder SRHR?*. RFSU.se. Hämtad 2026-03-11 från: <https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/i-varlden/vad-betyder-srhr/>

Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU. (2019a/22 april). *Remissvar avseende förslag till ändringar i läroplaner vad gäller kunskapsområdet sex och samlevnad*, Skolverkets diarienummer 2018:01394. RFSU.se. Hämtad 2026-03-06 från: <https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/i-sverige/remisser-och-yttranden/2019/remissvar-avseende-forslag-till-andringar-i-laroplaner-vad-galler-kunskapsområdet-sex-och-samlevnad-skolverkets-diarienummer-201801394/>

Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU. (2019b/5) nov. *Sex är politik*. RFSU.se. Hämtad 2026-02-09. <https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/i-varlden/hur-vi-jobbar/sex-ar-politik/>

Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU. (2023/19 oktober). *Det här är RFSU*. RFSU.se. Hämtad 2026-02-03 från: <https://www.rfsu.se/om-rfsu/om-oss/var-organisation/>

Riksförbundet för sexuell upplysning, RFSU. (U.Å). *Frågor vi jobbar med*. RFSU.se. Hämtad 2026-02-09.
<https://www.rfsu.se/vad-vi-gor/i-sverige/fragor-vi-jobbar-med/>

Rhoads, R. A., & Calderone, S. M. (2007). Reconstituting the democratic subject: Sexuality, schooling, and citizenship. *Educational theory*, 57(1), 105-121. <https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1111/j.1741-5446.2006.00247.x>

Skolverket. (2019). *Redovisning av uppdrag om förslag till ändringar i läroplaner avseende kunskapsområdet sex och samlevnad*. (Dnr 2018:01394).
<https://www.skolverket.se/download/18.192dfce916aff44f9af694/1560324312405/pdf4306.pdf>

Skolverket. (2026/15) januari. *Demokratistegen*. Skolverket.se. Hämtad 2026-01-22 från: <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/demokratistegen>

Skolverket. (2026/26 januari). *Sexualitet, samtycke och relationer*. Skolverket.se. Hämtad 2026-02-09.
<https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer>

UNESCO. (2026/ 12 februari). *Comprehensive sexuality education: For healthy, informed and empowered learners*. Unesco.org. Hämtad 2026-03-13 från: <https://www.unesco.org/en/health-education/cse>

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education An evidence-informed approach*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>

UNESCO. (U.Å). *UNESCO in brief*. UNESCO.org. Hämtad 2026-02-03 från: <https://www.unesco.org/en/brief>

UNFPA. (2025/10 sep). *Comprehensive Secual Education*. UNFPA.org. Hämtad 2026-02-12 från: <https://www.unfpa.org/comprehensive-sexuality-education>

UNICEF. (2022). *UNICEF Gender Policy and Action Plan 2022-2025: Gender-transformative programming (Background Paper series)*. UNICEF.se. [https://www.unicef.org/lac/en/media/43146/file#:~:text=Gender%2Dtransformative%20approaches%20address%20root%20causes%20to%20redress,and%20beliefs%20\(including%20stereotypes\)%2C%20behaviours%2C%20and%20practices.](https://www.unicef.org/lac/en/media/43146/file#:~:text=Gender%2Dtransformative%20approaches%20address%20root%20causes%20to%20redress,and%20beliefs%20(including%20stereotypes)%2C%20behaviours%2C%20and%20practices.)

Ungdomsmottagningen. (2022/2 juni). *Undervisning om sexualitet, samtycke och relationer*. umo.se. Hämtad: 2026-03-10. <https://www.umo.se/jag/skolan/sex-och-samlevnad-i-skolan/>

Ungdomsmottagningen. (2025a/ 6 augusti). *Om UMO*. Umo.se Hämtad: 2026-03-10 från <https://www.umo.se/om-oss/vara-varumarken-och-tjanster/om-umo/>

Ungdomsmottagningen. (2025b/ 6 augusti). *Normkritiskt perspektiv*. Umo.se Hämtad: 2026-03-10 från <https://www.umo.se/om-oss/sa-arbetar-vi/normkritiskt-perspektiv/>

Ungdomsmottagningen. (2025c/ 6 augusti). *Så här tar vi fram innehåll*. Umo.se Hämtad: 2026-03-10 från <https://www.umo.se/om-oss/sa-arbetar-vi/hur-vi-tar-fram-innehall/>

Vanwesenbeeck, Ine. (2020) *Comprehensive Sexuality Education*. I D.V, McQueen (RED.), *Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190632366.013.205>

Venegas, M. (2022). Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy? *Sex Education*, 22(4), 481–495. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1955669>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Woodward, K., Dixon, D.P. & Jones III, J.P. (2009). Poststructuralism/Poststructuralist. I R, Kitchin. & N, Thrift. (Red.) *International Encyclopedia of Human Geography*. (s. 396–407). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00727-6>

World Health Organisation. (2023/18 maj). *Comprehensive Sexuality Education*. Who.int. Hämtad 2026-03-15 från <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>