

# ”Vi pratar ju inte om det”

Barns och pedagogers handlingsutrymme  
i förskolans sexualpedagogiska diskurser

Magdalena Hulth





# ”Vi pratar ju inte om det”

## Barns och pedagogers handlingsutrymme i förskolans sexualpedagogiska diskurser

**Magdalena Hulth**

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i förskoledidaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 25 april 2025 kl. 13.00 i Hörsal BUV 110, Frescati Backe, Svante Arrhenius väg 21a.

### Abstract

*”We don’t really talk about it”. Children’s and practitioners’ agency within the discourses on sexual pedagogy in preschool.*

This thesis investigates preschool as a site for sexual pedagogy. It aims to generate knowledge about sexual pedagogical discourses in Swedish preschools and how these discourses, along with the agency of children and preschool practitioners, are constituted and reconstituted over time.

The thesis is theoretically grounded in a discourse analytical approach, drawing inspiration from Norman Fairclough’s (1992/2008) critical discourse analysis and Judith Butler’s (1993/2021) theory of performativity. Based on an ethical standpoint that children can be understood as sexual subjects and that agency is always relational and dependent on interconnections, tension emerges between the support that enables agency and the restrictions that limit it.

Methodologically, the study combines two empirical materials: sexuality education texts for educators published between 1969 and 2021, and focus group discussions with preschool practitioners. The texts are analysed using critical discourse analysis (Fairclough 1992/2008) to reveal how perceptions of children’s sexual play have changed over time. The focus group discussions are analysed using both critical discourse analysis and an age-critical and didactic analysis. These analyses provide insight into how practitioners negotiate their professional role within sexuality education discourses and how norms surrounding children and sexuality shape the conditions for both children’s and practitioners’ agency.

The results demonstrate that sexuality education discourses in preschool have changed over time; from an encouragement of children’s sexuality and sexual play to increasing restrictions. Based on the focus group discussions, two different perspectives on the child as a subject of rights emerge. With the practitioners’ support through the curriculum, the child is constituted as a sexual subject in two ways: with the right to sexuality as identity and the right to protection from sexuality as action. Since both practitioners’ and children’s agency is constituted in a reciprocal and relational process, the practitioner is also constituted in two distinct ways. Firstly, as part of a professional “we” alongside the curriculum and management, where the practitioner acts as the child’s advocate vis-à-vis parents whose views on children’s right to sexuality as identity differ from those of the preschool. Secondly, as a rule-follower in relation to sexuality as action, where the practitioner emerges as a monitor of children.

The thesis argues that sexuality education should be informed by professional considerations rooted in scientific knowledge and proven experience. Without education and discussion on children and sexuality, preschools risk becoming platforms for political agendas and unreflected norms. Education and reflection would strengthen practitioners’ professional agency and enhance children’s recognition as sexual subjects in diverse ways. The thesis advocates for a professional discourse on sexuality, sexuality education, and preschool-aged children, both within teacher education and in preschools. These discussions should integrate multiple perspectives, ensuring that children’s right to protection from sexual abuse and their right to sexual subjectivity are both addressed.

**Keywords:** *preschool practitioners, sexuality, Sexuality Education, focus groups, discourse analysis.*

Stockholm 2025

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-240475>

ISBN 978-91-8107-152-8  
ISBN 978-91-8107-153-5



Stockholms  
universitet

**Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen**

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm



”VI PRATAR JU INTE OM DET”

Magdalena Hulth





Stockholms  
universitet

# ”Vi pratar ju inte om det”

Barns och pedagogers handlingsutrymme  
i förskolans sexualpedagogiska diskurser

Magdalena Hulth

©Magdalena Hulth, Stockholms universitet 2025

ISBN tryckt 978-91-8107-152-8

ISBN PDF 978-91-8107-153-5

Framsidesbild: Caroline Björk

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2025



Till Betty, Mino och  
Anders



# Abstract

This thesis investigates preschool as a site for sexual pedagogy. It aims to generate knowledge about sexual pedagogical discourses in Swedish preschools and how these discourses, along with the agency of children and preschool practitioners, are constituted and reconstituted over time.

The thesis is theoretically grounded in a discourse analytical approach, drawing inspiration from Norman Fairclough's (1992/2008) critical discourse analysis and Judith Butler's (1993/2021) theory of performativity. Based on an ethical standpoint that children can be understood as sexual subjects and that agency is always relational and dependent on interconnections, tension emerges between the support that enables agency and the restrictions that limit it.

Methodologically, the study combines two empirical materials: sexuality education texts for educators published between 1969 and 2021, and focus group discussions with preschool practitioners. The texts are analysed using critical discourse analysis (Fairclough 1992/2008) to reveal how perceptions of children's sexual play have changed over time. The focus group discussions are analysed using both critical discourse analysis and an age-critical and didactic analysis. These analyses provide insight into how practitioners negotiate their professional role within sexuality education discourses and how norms surrounding children and sexuality shape the conditions for both children's and practitioners' agency.

The results demonstrate that sexuality education discourses in preschool have changed over time; from an encouragement of children's sexuality and sexual play to increasing restrictions. Based on the focus group discussions, two different perspectives on the child as a subject of rights emerge. With the practitioners' support through the curriculum, the child is constituted as a sexual subject in two ways: with the right to sexuality as identity and the right to protection from sexuality as action. Since both practitioners' and children's agency is constituted in a reciprocal and relational process, the practitioner is also constituted in two distinct ways. Firstly, as part of a professional "we" alongside the curriculum and management, where the practitioner acts as the child's advocate vis-à-vis parents whose views on children's right to sexuality as identity differ from those of the preschool. Secondly, as a rule-follower in relation to sexuality as action, where the practitioner emerges as a monitor of children.

The thesis argues that sexuality education should be informed by professional considerations rooted in scientific knowledge and proven experience. Without education and discussion on children and sexuality, preschools risk becoming platforms for political agendas and unreflected norms. Education and reflection would strengthen practitioners' professional agency and enhance children's recognition as sexual subjects in diverse ways. The thesis advocates for a professional discourse on sexuality, sexuality education, and preschool-aged children, both within teacher education and in preschools. These discussions should integrate multiple perspectives, ensuring that children's right to protection from sexual abuse and their right to sexual subjectivity are both addressed.

# Förord

Det är 2013. Jag joggar långsamt men stolt längs slingrande stigar. För varje steg min otränade kropp tar, upprepar jag i huvudet (och kanske lite högt): ”*doktorand, doktorand, doktorand*”. Jag har precis tagit till mig kunskapen om att träning faktiskt är bra för hjärnan, och det är denna nyvunna insikt som – efter ett stillasittande vuxenliv – äntligen har gett mig motivation att röra på mig. Nu har jag bestämt mig: Någon gång ska jag doktorera. Men först ska jag träna hjärnan lite till, bli av med en del av min prestationsångest och se till att ta en magisterexamen, så att jag överhuvudtaget har möjlighet att söka en doktorandtjänst.

Sedan dess har jag tagit en magisterexamen och arbetat som adjunkt på förskollärarytbildningen vid Stockholms universitet. Jag har även tillbringat ett år på folkhögskola, där jag spelade så mycket teater att det största prestationsångestmonstret till slut försvann. Därefter sökte jag en doktorandtjänst, fick den – och nu är jag faktiskt klar. Jag är så oerhört stolt över mig själv, men framför allt tacksam över all hjälp jag fått längs vägen, som gjort att jag tagit mig igenom det här konstiga livet som doktorand.

Först och främst – tack till alla kloka, engagerade förskollärare och barnskötare som deltog i fokusgrupperna och som gav av er dyrbara tid och era tankar. Utan er – ingen avhandling.

Handledningsteamet Anna Westberg Broström, Helena Bergström och Anne-Li Lindgren; tack för att ni stått ut med mina halvskrivna, obegripliga texter och mina ständigt ändrade idéer. Tack för att ni förstått att jag behöver deadlines för att få något gjort. Ni har guidat mig, stöttat mig och lagt ner sjukligt mycket övertid på mig. Tack för att ni lyckats pränta in i mig att *good enough* är *good enough* – bästa medicinen mot prestationsångest. Anna, med din trygga och strukturerade hand, har du styrt det här skeppet i hamn. Din främsta superkraft, enligt mig, är att du kan titta på en text som jag stirrat på i evigheter utan att förstå hur jag ska gå vidare – och på bara två sekunder se exakt vad som behöver göras. Helena, förutom förmånen att få ha din klokskap vid min sida, är jag särskilt tacksam för din ärlighet varje gång (ganska många gånger) jag sparat ur och blivit för svartvit eller provokativ i mitt skrivande. Anne-Li, tack för ämnet, samarbetet och sammanhangen jag fått ingå i och för din kunskap och ditt engagemang!

Under resans gång har många granskat mina utkast och bidragit med insiktsfulla frågor och kommentarer. Stort tack till Kjerstin Andersson Bruck och Sara Backman Prytz, som var läsare på startseminariet, Anna Palmer, som var läsare vid 50 %, Mia Heikkilä, som var läsare vid 80 %, samt Linda Palla och Åsa Bartholdsson, som var läsare vid 90 %. Ett

särskilt tack till min grönläsare, Hillevi Lenz Taguchi. Stort tack också till redaktörer, gästredaktörer och hemliga läsare av mina artiklar. Tack till de nätverk där jag haft förmånen att delta och presentera min forskning – Kransarna, Unser, SEXA, SOS och de normkritiska luncherna. Vilka sammanhang!

Tack till doktorandkollektivet på BUV – vilket fantastiskt gäng! Ett särskilt tack till mina rumskamrater Josefin Forsberg, Maria Hylberg och Sara Ohlin. Det har varit en ynnest att få göra den här resan tillsammans med er. Om vi någonsin tröttnar på akademien, så vet ni att vi fyra kan starta en fantastisk förskola ihop. Ett extra tack till Sara, som funnits på andra sidan skärmen när jag arbetat hemifrån och som jag fått ta pauser med var 45:e minut. Martina, tack för att du har fått mig att spendera alla tisdagar och torsdagsmorgnar på Friskis & Svettis, så att min hjärna har fått hålla igång. Ett stort tack riktas till hela BUV som är ett himla trevligt ställe att arbeta på och särskilt till de administratörer som stått ut med att jag ställt samma frågor om och om och om igen.

Tack till min granne och bokklubbskompis Carolin Björk för den fantastiska omslagsbilden. Min älskade vän Inca – tack för hjälp med fix och trix och för att du alltid finns där med din vänskap, klokhet och kärlek. Tack till pelikanerna, för ölen, skratten och vår gemensamma hybris. Ett extra tack till Linn Sandberg – för att du en gång lärde mig att plugga och för att du, genom hela doktorandtiden, peppat och lugnat mig, både genom din kunskap om akademien och som vän.

Tack till min kloka mamma, som inte bara har stöttat mig med sitt engagemang utan också hjälpt till att korrläsa texter. Pappa – tack för pepp och kärlek. Mina syskon; Matilda, Maria och Magnus – tack för att ni verkligen, VERKLIGEN förstår. Ni får mig att känna mig så grym som klarat det här. Sist men inte minst – tack till den lilla, underbara familjen: Anders, Mino och Betty, för att ni finns och för att jag får älska och bli älskad.

*Magdalena Hulth*

Stockholms Universitet, 3 mars 2025

# Innehållsförteckning

Kapitel 1. Introduktion och syfte	1
Syfte och frågeställningar	3
Avhandlingens disposition	4
Kapitel 2. Sexualitet och barn: en positionering	5
Kapitel 3. Tidigare forskning	9
Reglerande effekter av olika syn på barnets sexualitet	10
Barn som kunskapsobjekt för sexuell styrning i Sverige	11
Pedagogiska effekter av vuxnas destruktiva sexualitet	14
Sexualundervisning och pedagogiska förhållningssätt i förskola och förskolläroarbete	16
Kapitel 4. Övergripande teoretiska utgångspunkter	19
Diskursiva artikuleringar	19
Diskursiva handlingsutrymmen	21
Kapitel 5. Metod och forskningsetiska överväganden	25
Handledningsmaterial om barn, sexualitet och förskola från olika tidsperioder	25
Fokus på sexuella lekar i handledningsmaterial	26
Kritisk diskursanalys som metod för att analysera handledningsmaterial	27
Fokusgruppsamtal och samtida diskurser om barn, sexualitet och förskola	29
Rekryteringsprocess och deltagare	29
Struktur för fokusgruppsamtalen	30
Transkribering och en första sortering av materialet	32
Ålderskritisk och didaktisk analys av samtal om samtycke	33
Diskursanalys av samtal om förskolepedagogers professionella överväganden	35
Studiens kvalitet	36
Etiska överväganden i nuet och för en okänd framtid	38
Kapitel 6. Resultat	41
Sammanfattning av artikel 1	41
Sammanfattning av artikel 2	42
Sammanfattning av artikel 3	43
Kapitel 7. Diskussion	45
Förhållningssätt till sexuell lek	45
Sexuell lek och barns rätt till skydd	47
Läroplanen och den frånvarande närvaron av genus och sexualitet	49
Samsyn om samtycke	52
Samsyn om (sexuella) handlingar	53
Förskolan som sexualpedagogisk och sexualpolitisk arena	55
Summary	57
Introduction and aim	57
Sexuality and Childhood: A Positioning	57
Previous Research	58
Theoretical Framework	58
Method and Research Ethics	59
Findings and discussion	60
Referenser	63

<b>Bilagor</b>	<b>73</b>
Bilaga 1. Förteckning över handledningsmaterial	73
Bilaga 2. Annons deltagare	76
Bilaga 3. Information till deltagarna	77
Bilaga 4. Samtyckesformulär	78
Bilaga 5. Citat från handledningsmaterial	79
Bilaga 6. Rådgivande yttrande	80

## Lista över avhandlingens artiklar

### **Artikel 1**

Hulth, M., Lindgren, A. L., & Westberg Broström, A. (2023). Child sexuality and interdependent agency in sexuality education texts for Swedish preschool practitioners 1969–2021: three discourses on children's sexual play. *Sex Education*, 24(5), 678–693.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2261382>

### **Artikel 2**

Hulth, M. (2024a). 'It can be an abuse, even though both have consented': Swedish preschool practitioners' discussions about teaching (sexual) consent to preschoolers. *Children and Society*.

<https://doi.org/10.1111/chso.12883>

### **Artikel 3**

Hulth, M. (2024b). Om behovet av samsyn och riktlinjer: Fokusgruppsamtal om sexualitet och sexualundervisning i förskolan. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 33(2), 135-153. <https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2312>





**"Frias från våldtäkt - oklarheter om ordet snippa"**

*(Skånska Dagbladet Plus 2023-02-26)*

**"Får barn lära sig om sexualitet på förskolan?"**

**Nej, det stämmer inte. Det står ingenting om sexualitet i förskolans läroplan"**

*(Skolverket 2023-10-10)*

**"En förståelse för andra människors integritet och en förmåga att möta andra individer på ett respektfullt sätt kan även vara en grund för att barnet på sikt ska kunna utveckla en förståelse för vad samtycke innebär"**

*(Barns integritet i förskolan - Skolverket)*

**"Miljöpartiet har fått genom sin ganska radikala och extrema syn på genuspedagogik vilket jag kallar genusflum"**

*(Ebba Busch, citerad i SVT 2018-08-22)*

**"I en tredjedel av alla fall där barn utsätts för sexuella övergrepp så är förövaren ett annat barn. Det står inte i proportion till den futtiga plats detta har i offentligheten. Det stökas ofta undan som 'Barn är så nyfikna, de vill upptäcka varandras kroppar!' Den jargongen är en del av tystnadskulturen."**

*(Daniel Siölin, citerad i DN 2024-09-21)*

**"Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor. Inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder, hos barnet eller någon som barnet har anknytning till, eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas"**

*(Lpfö 2018)*

**"Dragqueens blir sagotanter – hyllad högläsning besökte Växjö"**

*(Sveriges Radio 2019-04-12)*

**"Normkritik, normkreativitet och sexuella läggningar ska inte beröra 2- till 7-åriga barn. Man ska hoppa i vattenpölar och leka med pinnar. Inte tänka på sexuella läggningar och normkritik."**

*(Jonathan Sager, citerad i QX 2022-10-18)*

# Kapitel 1. Introduktion och syfte

Den här avhandlingen tar sin början i ett myller av citat om sexualitet och barn som präglar myndighetstexter och nyheter de senaste åren. Med myllret vill jag visa att frågor om sexualitet, barn och sexualundervisning är ett aktuellt och omtvistat ämne som diskuteras på olika nivåer i det svenska samhället. Liknande debatter förs även på många andra platser i världen (jfr. de Sousa & da Silva Nogueira 2023; Kayiran & Sönmez 2020 m.fl.). De senaste åren har den globala debatten om barn, sexualitet och sexualundervisning gått in i en intensiv och konfliktfylld fas (Robinson & Bengtsson 2024). Nationalistiska, konservativa och religiösa grupper agerar under ett globalt anti-genderparaply och förordar förbud mot sexualundervisning för barn samt inskränkningar i lagar för att begränsa rättigheter för kvinnor och HBTQ+-personer (Butler 2024; Mc Ewan 2024). Denna anti-genderrörelse har också fått stort genomslag i många länders lagstiftning. Genom att använda barnskyddsretorik och tal om att värna familjen skapar rörelsen legitimitet för sina argument. Barn framställs som oskuldsfulla, icke-sexuella och i behov av skydd från kunskap om sexualitet, i synnerhet sådan som faller utanför den binära heterosexuella ordningen (Butler 2024; Mc Ewan 2024).

Bland forskare är det dock många som lyfter vikten av att barn redan i förskoleåldern får kunskap om sexualitet, dels för att främja en god sexuell hälsa i nuet och för framtiden, dels för att göra barn mer motståndskraftiga mot sexuella övergrepp (jfr. Akers 2023; Balter et al. 2021; Cacciatore et al. 2020a; Robinson & Davies 2017).

Varken i Sverige eller i andra länders förskollärarytbildningar är kurser om förskolebarn och sexualitet något som vanligen ingår (Akers 2023; Balter et al. 2021; Cacciatore et al. 2020a; Robinson & Davies 2017). Samtidigt påpekar internationell forskning att det råder stor osäkerhet kring hur pedagoger bör förhålla sig till barns handlingar när dessa kan tolkas som sexuella, samt vilken kunskap om sexualitet som är relevant och betydelsefull för barn i förskoleåldern (Balter et al. 2019; Cacciatore et al. 2020a; Davies et al. 2023; Robinson & Davies 2017).

Pedagoger i den svenska förskolan har, till skillnad från många andra länder, direktiv i läroplanen om att arbeta förebyggande mot diskriminering utifrån bland annat kön och sexualitet. Trots detta är det stor skillnad mellan hur pass aktivt svenska förskolor arbetar och

huruvida arbetet är vetenskapligt underbyggt eller ej (jfr. Heikkilä 2020). Den svenska läroplanen för förskolan ger vägledning, men också stor frihet för pedagoger att själva välja innehåll, tillvägagångssätt och utbildningsmaterial. Samtidigt måste de göra sina val baserade på att utbildningen i förskolan ska enligt skollagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Trots avsaknaden av tydliga riktlinjer för sexualundervisning i Sverige, går det att påstå att det ändå bedrivs någon form av sexualundervisning i förskolan. Broström et al. (2023) konstaterar att 2018 års revideringar av läroplanen, som ålägger förskolan att arbeta med barns kroppsliga integritet, kan förstås som implicit sexualundervisning. I synnerhet för att integritetsarbete kopplas samman av Skolverket (2022) med förmågan att förstå samtycke och att förebygga sexuella övergrepp, vilket ingår i skolans sexualundervisning. Dessutom kan svensk förskola förstås som att den bedriver sexualundervisning genom direktiven i läroplanens värdegrund om relationer, genus, sexualitet och jämställdhet. Ett innehåll som vanligtvis diskuteras inom forskning om sexualundervisning i förskola, samt ingår i skolans sexualundervisning (Broström et al. 2023). Ett annat sätt att diskutera att det redan pågår sexualundervisning i förskolan, är att likt de amerikanska forskarna Martin och Bobier (2017) beskriva att i det dagliga bemötandet av barn i förskolan, agerar pedagoger utifrån oreflekterade samhällsnormer om sexualitet och barn. Vilket de benämner som informell sexualundervisning.

I föreliggande avhandling är en teoretisk utgångspunkt att den fysiska kroppen är diskursivt konstituerad. Bemötandet i förskolan ses som en del av den process genom vilken barn tillskrivs och förhandlar sin genusidentitet och sexualitet (Butler 1993/2011). Med denna utgångspunkt formuleras ett problem: sexualundervisning i svensk förskola sker troligen också utan att vara tydligt definierad eller vetenskapligt underbyggd. Det är om denna form av sexualundervisning som föreliggande avhandling vill skapa kunskap. Det görs med en teoretisk förståelse av att förskolans praktik alltid är teoretiskt informerad, fastän mycket av det bemötande och den undervisning som sker görs oreflekterat (Lenz Taguchi 2007).

I avhandlingen undersöks således implicit och informell sexualundervisning med utgångspunkt tagen i två empiriska material. Dels handledningsmaterial som riktar sig till pedagoger, men som inte har en obligatorisk prägel. Dels undersöks den informella sexualundervisningen genom fokusgruppssamtal med yrkesverksamma pedagoger. Empirin betraktas som text, och den informella sexualundervisning som uttrycks analyseras i termer av sexualpedagogiska diskurser, med fokus på diskursiva artikulationer och diskursivt handlingsutrymme.

Med denna diskursiva ingång till empirin vill jag betona att det som människor säger och skriver inte bara är uttryck för individuella åsikter utan också reflekterar normer i samhället (Fairclough (1992/2008). Subjektet omskapas och förändras beroende av normer och relationer och kan aldrig ses som ”färdigt” eller ”enhetligt” (Davies 1997). På så vis kan en diskursiv analys av text visa hur det diskursiva handlingsutrymmet konstitueras och omkonstitueras för barn och pedagoger. Det kan också visa på vilka normer om sexualitet som villkorar informell sexualundervisning, och tydliggöra hur förskolan blir till en projektionsyta och förhandlingsplats för politiska, ideologiska, ekonomiska och pedagogiska idéer (Markström 2005). I förlängningen avser avhandlingen bidra med kunskap för att belysa, problematisera och motverka att sexualitet och sexualundervisning används i förtryckande syfte i samhället, både i mellanmännsliga relationer och som maktmedel riktat mot samhällets yngsta medborgare.

## Syfte och frågeställningar

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i att förskolan kan förstås som en sexualpedagogisk arena där synen på barn, sexualitet och förhållningssätt förhandlas. Syftet är att skapa kunskap om arenans sexualpedagogiska diskurser. Två övergripande frågeställningar har formulerats:

- 1) Hur konstitueras och omkonstitueras sexualpedagogiska diskurser i handledningsmaterial om barn och sexualitet mellan 1969–2021, och vilka diskursiva handlingsutrymmen för barn och pedagoger möjliggörs?
- 2) Hur konstitueras och omkonstitueras barns och pedagogers diskursiva handlingsutrymme i pedagogers tal om barn, sexualitet och sexualundervisning i förskolan?

För att besvara syfte och frågeställningar har två empiriska material analyserats; handledningsmaterial och fokusgruppssamtal. Empirin analyseras i tre artiklar. I den första artikeln analyseras handledningsmaterial för pedagoger som är utgivna mellan 1969–2021. I den beskrivs hur synen på barns sexuella lekar i förskolan har förändrats över tid. I den andra artikeln, som tar utgångspunkt i fokusgruppssamtal med förskolepedagoger, analyseras artikulationer om samtycke som en form av samtyckesdidaktik och hur barns handlingsutrymme villkoras i relation till den. I den tredje artikeln undersöks hur pedagoger som professionella subjekt positioneras på olika sätt, beroende av de aspekter av sexualitet som aktualiseras i fokusgruppssamtalen. I avhandlingens diskussion besvaras det övergripande syftet och frågeställningarna.

## Avhandlingens disposition

Efter denna inledande introduktion där syfte och frågeställningar har presenterats och motiverats, följer kapitel två som beskriver en positionering kring barnsyn och hur begreppet sexualitet används i avhandlingen. Det görs som ett tydliggörande av mina utgångspunkter.

I det tredje kapitlet görs en genomgång av tidigare forskning. Här presenteras forskning om hur olika synsätt på barns sexualitet har reglerande effekter, både i samhället i stort och inom förskolan. Vidare beskrivs hur barn genom historien har varit objekt för sexuell styrning i Sverige, och hur vuxnas destruktiva sexualitet har påverkat pedagogiska praktiker. Fokus ligger också på forskning om sexualundervisning i förskolan och hur utbildningar av förskolepedagoger tar upp frågor om barns sexualitet.

I det fjärde kapitlet presenteras två övergripande teoretiska begrepp; diskursiva artikuleringar och diskursivt handlingsutrymme. Diskursförståelsen beskrivs med inspiration från Foucault (1969/2011) Fairclough (1992/2008) och Butler (1993/2011). Synen på subjekt och handlingsutrymme beskrivs utifrån Butlers (1993/2011) begrepp performativitet.

Metodkapitlet, som är det femte kapitlet, beskriver den empiri som analyserats, vilken består av handledningsmaterial om barn, sexualitet och förskola som publicerats mellan 1969 och 2021, samt fokusgruppssamtal med verksamma pedagoger i förskolan. Handledningsmaterialen betraktas som diskurspräglade dokument som speglar och formar synsätt på barns sexualitet och pedagogers förhållningssätt och ansvar. Fokusgruppssamtalen ger en inblick i hur pedagoger talar om och förhåller sig till frågor om sexualitet och vilka dilemman de ställs inför i sin yrkesutövning. I detta kapitel beskrivs också kritisk diskursanalys och en ålderskritisk och didaktisk analys, vilka kompletterar studiens övergripande teoretiska ramverk. Studiens kvalitet diskuteras och forskningsetiska överväganden behandlas.

I kapitel sex som utgör resultatkapitlet, presenteras analysen av empirin genom sammanfattningar av de tre publicerade artiklarna.

I det sjunde och sista kapitlet besvaras syfte och frågeställningar genom att fördjupa och diskutera artiklarnas resultat och sätta dem i relation till varandra, till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna. Vidare adresseras vad det finns för behov av vidare forskning samt en problematisering av min position som forskare.

# Kapitel 2. Sexualitet och barn: en positionering

Med den diskursiva förståelse som präglar avhandlingen går det inte att ge en slutgiltig definition av sexualitet. Ord får sin mening genom sammankopplingar med andra ord och av det sammanhang där det används (Fairclough 1992/2008). Samtidigt är det svårt att skriva och prata om något, såsom sexualitet, utan att ha någon slags förståelseram för vad det är som avses när ordet används. Jag har därför valt att utgå från en mycket vid förståelse av sexualitet som återfinns i ett dokument från WHO-Europa, som går i linje med min diskursiva ingång till sexualitet. Enligt denna definition får och ges sexualitet olika betydelser för och av olika människor beroende av sammanhanget:

The working definition of sexuality is: a central aspect of being human throughout life encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factors (WHO 2006).

Med andra ord så innebär den här utgångspunkten att sexualitet förstås som en central del av att vara människa och att det inte är knutet till en viss ålder. Foucault (1976/2002) menar att så fort något benämns och definieras, skapas regleringar och normer. Med WHO:s definition av sexualitet skulle till exempel ett förnekande av barn som sexuella subjekt, också kunna ses som ett förnekande av barn som fullkomliga människor. Att utgå från denna förståelse ligger i linje med den forskning som länge har kritiserat synen på barn som ofärdiga subjekt och som genom olika teoretiska angreppssätt har försökt formulera barn som betydelsefulla i nuet, samtidigt som dess blivande och subjektskapande process också ges utrymme (James et al. 1998; Qvortrup 1994; Walkerdine 1998; Wall 2023).

En förklaringsmodell till varför barn ofta framställs som ännu ej färdiga människor är att det utgör en kontrast till föreställningen om ett

vuxet enhetligt och autonomt subjekt (James et al. 1998; Qvortrup 1994; Walkerdine 1998). Med ett synliggörande och problematiserande av föreställningen om det autonoma enhetliga subjektet, har andra sätt att förstå subjekt och identitet blivit möjliga. Om subjektet istället förstås som något som omskapas och förändras beroende av diskurs och relationer, kan subjektet heller aldrig ses som ”färdigt” och ”enhetligt” (Butler 1990/2006; Davies 1997; Foucault 1976/2002; Lenz Taguchi 2000; Palmer 2010; St. Pierre 2000; Walkerdine 1998). Med en sådan subjektsyn är således både barn och vuxna i ständig förändring och det finns inget färdigt enhetligt vuxet subjekt att jämföras med.

I och med definitionen av sexualitet som något allmänmänskligt och subjektet som i ett ständigt omkonstituerande förstås det sexuella subjektet i den här avhandlingen som att det *blir till* på olika sätt beroende av de normer som präglar en viss tid och en viss plats (jfr. Butler 1993/2011; Foucault 1976/2002). Det innebär här att jag intar två något motstridiga utgångspunkter samtidigt; för det första, genom den givna definitionen av sexualitet ovan fastslår jag att barn måste ses som sexuella subjekt för att kunna bli sedda som fullkomliga människor och subjekt. Det menar jag är ett etiskt och normativt ställningstagande, som jag gör i linje med Robinson (2012), som menar att ett sådant ställningstagande är viktigt för att barn ska få tillgång till sina rättigheter och till kunskaper som möjliggör att de kan fatta egna beslut om sin kropp och sexualitet. För det andra, utgår jag från en teoretisk ansats om att sexualitet inte kan definieras utan bara kan beskrivas i relation till de normer som det specifika sammanhanget uppbar. Dessa två utgångspunkter tillsammans, leder mitt analytiska fokus till att inte fastslå vad sexualitet *är*. Istället är fokus för analysen vilka diskursiva artikuleringar och vilket diskursivt handlingsutrymme som kan identifieras och som finns tillgängliga för barn och pedagoger i förskolans sexualpedagogiska diskurser.

Ambitionen är inte att sexualisera barnet och dess handlingar, utan att erkänna barn som fullkomliga människor och subjekt. Det kan likna kvinnors kamp för att kunna bli sedda som sexuella subjekt i sin egen rätt och inte som objekt för mäns sexualitet (Bergenheim 2005). Det handlar således varken om att tillskriva eller frånskriva barn sexualitet, utan utgångspunkten ligger i en barnsyn där barn, likväl som vuxna, ses som aktiva medskapare och producenter av mening även när det gäller sexualitet. Robinson (2012) och Sparrman (2020) beskriver att denna barnsyn innebär att erkänna barn rättigheter och därmed status som sexuella medborgare [Eng. Sexual Citizen].

Jarkovská och Lamb (2018) lyfter fram en viktig farhåga med ambitionen att lyfta fram barn som sexuella subjekt. De menar att det kan få effekten att barn framställs som självständiga och kompetenta. En sådan barnsyn riskerar att vuxna inte skyddar barn och att barns rättigheter inskränks. Jarkovská och Lamb (2018) föreslår istället att



barn förstås som sårbara sexuella subjekt. På så vis positioneras vuxna att ta ansvar, men utan att barn fråntas en sexuell subjektivitet. Den barnsyn som jag försöker formulera här, ligger i linje med det. Det handlar alltså om att se barn som fullkomliga subjekt i kraft av den sårbarhet och beroende som det inrymmer (jfr. Butler 2011; Jarkovská & Lamb 2018). En syn på barn som sexuella medborgare, betyder i min avhandling att utgå från att barn, likväl som vuxna, måste få erkännas som sexuella subjekt utifrån sig själva och inte utifrån andras objektifierande blickar. Det betyder inte att barn och vuxna är likadana och inte heller att sexualitet innebär samma sak för alla barn. Utan att både barn och vuxna är i ständig utveckling och att sexualitet är individuellt och relationellt och får betydelse på olika sätt genom hela livet.

Med denna syn på barn och sexualitet riktas mina analyser mot hur barns och pedagogers handlingsutrymme konstitueras och omkonstitueras diskursivt. Det är en relationell förståelse av handlingsutrymme som alltid innefattar ett beroende, vilket både möjliggör och begränsar (Butler 2001; Butler 2011). De normer som artikulationerna i empirin producerar, ses som villkor för barn och pedagogers handlingsutrymme i förskolans sexualpedagogiska diskurser.



# Kapitel 3. Tidigare forskning

I det tredje kapitlet görs en genomgång av tidigare forskning. Här presenteras forskning om hur olika synsätt på barns sexualitet har reglerande effekter, både i samhället i stort och inom förskola. I det första avsnittet skriver jag fram Foucaults studier om sexualitetens historia (1976/2002), och internationell historisk barnforskning som följt upp Foucaults arbeten. Nästa avsnitt behandlar en svensk kontext och här beskrivs hur barn genom historien varit objekt för sexuell styrning. Jag presenterar svensk barndomsforskning som visar på hur sexualitet och sexualundervisning, i relation till barn i förskoleåldern, hanterats och gjorts till en fråga under tidigt 1900-tal. Samma avsnitt beskriver också svenskt 1900-tal fram till idag med fokus på studier som undersöker hur normer om genus, sexualitet och ålder skapar villkor för barn och pedagoger i förskolan. Därefter tar kapitlet en annan riktning och beskriver hur vuxnas destruktiva sexualitet har påverkat förskolans organisation och relationer mellan människor. Jag har valt att lyfta studier inom detta fält, eftersom de beskriver hur sexuella övergrepp på barn har haft och har stor påverkan på förskolan som pedagogisk och sexualpedagogisk arena. Här använder forskningen begrepp som pedofil blick, moralisk panik och pedofildiskurser för att diskutera hur rädslan för pedofiler i samhället, villkorar handlingsutrymmet för barn och pedagoger. Till sist fokuserar kapitlet forskning som diskuterar sexualundervisning och pedagogiska förhållningssätt i förskola och förskolläro-utbildning, där pedagogers osäkerhet i relation till sexualitet i förskolan betonas.

Den tidigare forskning som jag ser som relevant för föreliggande avhandling, är hemmahörande inom en rad olika discipliner såsom psykologi, historia, genusvetenskap, pedagogik, barndomsstudier och utbildningsvetenskap. Det som förenar dem är att de, utifrån ett kritiskt perspektiv, belyser hur skilda uppfattningar och föreställningar om sexualitet och barn påverkar undervisning och organisering av pedagogisk verksamhet, relationer mellan människor samt vilken kunskap som anses vara relevant för förskolebarn. Jag avgränsar således mitt arbete till forskning som i första hand är gjord inom ramen för en kritisk samhällsvetenskaplig forskning, eftersom det är denna jag bygger vidare på, vill samtala med och bidra till. Eftersom mina frågeställningar handlar om hur barns och pedagogers handlingsutrymmen konstitueras

genom sexualpedagogiska diskurser är således forskning som visar på olika syn på och förhållningssätt till sexualitet, barn och pedagogisk praktik, det som är mest relevant att förhålla sig till.

Jag har valt bort forskning med annat fokus. Exempelvis har jag exkluderat psykologisk forskning som utvärderar hur sexuella övergrepp för barn i förskoleåldern förebyggs (se t.ex. Wurtele 2009). Jag har valt bort kognitionsvetenskapliga och jämförande kulturstudier som undersöker vad barn kan och inte kan om sexualitet (se t.ex. Caron & Ahlgrim 2012; Khooari et al. 2021). Anledningen är att min studie varken fokuserar på övergrepp i sig eller på utbildningars effekt, utan snarare på hur handledningsmaterial talar till pedagoger och hur pedagoger talar om sin pedagogiska praktik.

Jag har också valt bort psykologiska studier som undersöker vad barns normala sexualitet kan vara (se t.ex. Larsson & Svedin 2002; Mesman et al. 2019). Vissa av dessa studier handlar om att få fatt i och skapa modeller för hur man kan avgöra om barn som har ett sexuellt beteende blivit sexuellt utnyttjade eller inte, samt om det är möjligt att dra sådana slutsatser (Friedrich et al. 2003; Mesman et al. 2019; Thigpen 2009). Dessa studier utgår från vuxnas föreställningar om vad sexualitet är, genom att deras undersökningsmetoder baseras på vuxnas minnen eller observationer av barn (de Graaf & Rademakers 2011). Utifrån min teoretiska förståelse av diskurs, får sådana studier genom sina definitioner och benämningar en konstituerande och reglerande effekt för förståelsen för barns sexualitet (Foucault 1969/2002). Utifrån den positionering jag gör i kapitel två, att jag varken vill definiera, tillskriva eller frånskriva barn sexualitet, gör att studier som just gör det, inte kan betraktas vara i linje med mitt syfte som handlar om att undersöka barns och pedagogers handlingsutrymme i sexualpedagogiska diskurser.

## Reglerande effekter av olika syn på barnets sexualitet

Att undersöka effekter av olika syn på barns sexualitet, kan beskrivas som en diskursiv och produktiv förståelse av makt (Foucault 1976/2002). Det innebär att den kunskap som dominerar i ett sammanhang, har en reglerande effekt på enskilda subjekt, relationer mellan emellan och för hur samhällsliga organisationer och institutioner upprättas och de praktiker som de iscensätter. Fokus för den här typen av analys ligger dels på regleringarnas effekter, men också på de praktiker som upprätthåller kunskapen. Störst genomslag för det här sättet att analysera barns sexualitet har Michael Foucault fått genom *Sexualitetens historia*, band 1, *Viljan att veta* (1976/2002). I den visar Foucault (1976/2002) hur barns sexualitet blev ett intresse för vetenskapen under 1700-talet och hur det historiskt format och formar samtidens förståelser av barn och sexualitet. På samma sätt som

kvinnors sexualitet under lång tid på olika sätt studerats med utgångspunkten som att vara något annat än normen (Kessler & McKenna 1985), det vill säga mäns sexualitet, så visar Foucault hur kategorin barn och sexualitet formulerats som ett vetenskapligt problem.

Det Foucault (1976/2002) tydliggör och som också fått genomslag i mer modern forskning är hur vetenskapen försöker förstå vad som är normala och onormala sexuella beteenden för barn (se t.ex. Larsson & Svedin 2002). Genom ett sådant fastslående skapas en viss typ av kunskap, som får effekter för till exempel relationen mellan barn och vuxna. Utifrån det som formuleras som normalt och onormalt, blir vuxna som har med barn att göra, positionerade som övervakare av barns sexualitet. Barn regleras, förbjuds och disciplineras på olika sätt beroende av vilket synsätt på sexualitet som dominerar (Foucault 1976/2002).

Den stadieteori som formulerades inom medicinska och utvecklingspsykologiska vetenskaper under 1800-talet och i början av 1900-talet, för att förklara barns utveckling har, enligt Egan och Hawkes (2010), haft en stor inverkan på synen på barn och sexualitet. I deras historiska översikt av olika syn på barns sexualitet, menar de att denna syn på att barn utvecklas i bestämda faser bidragit till en föreställning om att barn måste skyddas från kunskap om sexualitet för att den ”naturliga” utvecklingen inte ska störas.

Vetenskapliggörandet av barnet, har på så vis etablerat en stark föreställning om barn som icke-sexuella och oskuldsfulla (Egan & Hawkes 2010). Jacksson och Scott (2010) som också analyserat olika synsätt på barns sexualitet, menar att den föreställningen får effekten att barn som har ett sexuellt uppträdande förstås som problematiskt för att det kan utgöra en fara för andra barn, vars oskuldsfullhet ännu inte blivit förstörd av för mycket kunskap eller erfarenheter. Foucault (1976/2002) lyfter att det kan förstås som en dubbelhet, att å ena sidan skapas barn som icke-sexuella, men å andra, att det finns en förväntan på att de ska bete sig sexuellt och därför måste de övervakas. Föreställningen av barn som icke-sexuella skapar således, enligt Foucault (1976/2002), en reglering och pedagogisering av barns sexuella handlingar för att få dem att hålla sig inom normens praktiker.

## Barn som kunskapsobjekt för sexuell styrning i Sverige

Under hela 1900-talet sker en allmän debatt om sexualupplysning i samhället och sexualundervisning i skolorna i synnerhet. Barn i förskoleåldern har också inkluderats i dessa debatter och blivit objekt för sexuell styrning redan under tidigt 1900-tal.

Lindgren (2019), som har analyserat *Handledning i sexuell undervisning och uppfostran* från 1909, beskriver hur handledningen förespråkade saklig undervisning om kroppen och fortplantningen.

Redan innan skolåldern ansågs barn behöva grundläggande kunskaper om sexualitet hemifrån för att undvika att få information från ”olämpligt håll”. Ambitionen var att rätt kunskap skulle leda till att barn agerade på ett korrekt sätt och därmed styras mot en god sexualitet.

Bergenheim (1994) lyfter också exempel på hur sexualitet och barn i förskoleåldern gjordes till en fråga i Sverige under tidigt 1900-tal. Hon beskriver att föräldrar på inrådan av personal på barninstitutioner, tog sina barn till mottagningar om barnuppfostran, där de kunde få råd om hur de skulle handskas med att barnen onanerade, visade sig nakna eller uppvisade andra sexuella beteenden (Bergenheim 1994).

Under 1900-talet och fram till i dag så har barns sexualitet aktualiserats och gjorts till något som behöver ”hanteras” och skapas kunskap om på olika sätt. Ett flertal handledningsmaterial har till exempel tagits fram i ämnet, ofta skrivna av officiella institutioner såsom Rädda Barnen och RFSU. Några av dessa material har analyserats av Bengtsson (2021) som gjort en jämförelse mellan materialet ”Stopp min kropp” som är utgivet 2013 av Rädda Barnen med ett handledningsmaterial som gavs ut 1902. Bengtsson (2021) visar på många likheter i synsätt på barn i de olika materialen. Barnet framställs till exempel i båda materialen som oskuldsfullt och i behov av skydd, vilket Bengtsson (2021) menar för med sig övervakning och regleringar för barnet.

Sparrman (2020) har också analyserat materialet ”Stopp min kropp” och jämfört det med ett samtida material av RFSU; ”Barns sexualitet” som är utgivet 2015. Sparrman beskriver hur två olika diskurser framträder. I Rädda Barnens material skapas barn som icke-sexuella som behöver skydda sig själva eller skyddas av vuxna från andra människors sexualitet. I RFSU:s material bejakas istället barns egen sexualitet.

Trots att barns sexualitet, genom till exempel handledningsmaterial, konstruerats som ett område som förskolan behöver hantera, så är barns sexualitet inte något som det vanligtvis utbildas om i dagens förskolläraryrkesutbildningar (Broström et al. 2023). Barns sexualitet har dock uppmärksammats på olika sätt i förarbeten till läroplaner och statliga utredningar (Åberg et al. 2020). Åberg et al. (2020), som i sitt projekt om beröring, analyserat Barnstugeutredningen, beskriver att sexualitet tas upp som en pedagogisk aspekt i förskola. Barns ”naturliga nyfikenhet” på sexuella handlingar lyfts fram som lämpliga tillfällen för pedagogerna att ge barn ”saklig information”. Åberg et al. (2020) beskriver att negativa aspekter av sexualitet, som övergrepp, inte finns med. I deras analys av förarbetena av förskolans läroplan 1998 (SOU 1997:157b) nämns enligt Åberg et al. (2020) sexualitet inte alls men i utredningen, SOU 1999:63, som handlade om lärarutbildningen nämns det i relation till att förebygga sexuella övergrepp (Åberg et al. 2020). I dagens läroplan för förskolan (Lpfö18) är barns nyfikenhet för sexuella

handlingar inget som finns med. Däremot så lyfts andra aspekter av sexualitet upp. I både läroplan och lagar anges att man i svensk förskola ska arbeta förebyggande mot diskriminering utifrån kön, könsöverskridande identitet eller uttryck och sexuell läggning. Ofta ramar dessa frågor in som värdegrundsarbete eller likabehandlingsarbete i förskolan.

Under 2000-talet är jämställdhet i fokus i Sverige och ett flertal svenska forskningsstudier fokuserar på hur genusnormer produceras och reproduceras i förskolan, men också hur barn själva omförhandlar och/eller upprätthåller normer om kön (Dolk 2013; Eidevald 2009; Månsson 2000; Odenbring 2010). Fokus är också på hur heteronormativa mönster dominerar, iscensätts men också utmanas i förskolan (Bartholdsson 2011; Sotevik 2021), samt hur ålder och genus samverkar och reglerar flickor och pojkar i förskolan mot stereotypa könsmonster (Hellman et al. 2014).

Den skillnad i syn på och juridiska rättigheter för hbtqi-personer som skett i det svenska samhället sedan 1970-talet har möjliggjort en större representation av sexualitet och könsidentitet i det offentliga (Reimers et al. 2021). Det har även inneburit en normförskjutning i förskolan med en bredare hbtqi-representation, vilket Reimers et al. (2021) beskriver som ett möjligt erkännande av hbtqi-identiteter.

Sotevik (2019) problematiserar hbtqi-representation för barn. Med ett exempel på representation, i form av ett samkönat par i serietidningen Bamse, argumenterar Sotevik att den ökande representationen av hbtqi i samhället utgår från en vuxennorm. Hon beskriver det som en dubbelhet; att det svenska samhället präglas av två motstridiga diskurser. Den ena handlar om förskolebarn som subjekt för samhällsförändring genom normkritiska ambitioner om genus och sexualitet. Den andra om det oskuldsfulla barnet som ska skyddas från sexualitet. Båda dessa diskurser utgår från ”barns bästa” och skapar tillsammans en villkorad queerhet för barn på förskolan, enligt Sotevik (2021).

Denna villkorade och vuxennormativa queerhet, visar sig även i en analys av svensk sexualupplysningslitteratur för barn. Andersson (2015) som analyserat böcker utgivna mellan åren 1965–2014, beskriver en större representation av hbtqi-familjer under 2000-talet, och att fokus för det sexuella är på reproduktion. Sexualitet blir då, vuxnas sexualitet, vilket bibehåller bilden av barnet som oskuldsfullt.

Sotevik (2020) drar liknande slutsatser utifrån en analys av hur sexuell läggning behandlas i förskolors likabehandlingsplaner. Även här reduceras sexualitet till att bara handla om de vuxnas sexualitet och inte barns. Det görs, menar Sotevik (2020), genom att förskolor beskriver att de arbetar förebyggande med diskrimineringsgrunden ”sexuell läggning” genom att synliggöra olika slags familjer. Det finns inga exempel på att förskolor i sina likabehandlingsplaner vill skapa en representation av barn med olika sexuella läggningar.

## Pedagogiska effekter av vuxnas destruktiva sexualitet

Tidigare forskning har också fokuserat på att analysera hur vuxnas destruktiva sexualitet får effekter för hur människor betraktar varandra, sig själva och barn. Sparrman (2018) benämner ett sådant seende som ”en pedofil blick”. Denna blick har varken genus eller ålder, utan kan istället intas av alla. Blicken kan förstås som ett ständigt närvarande hot om pedofili eller som en internalisering av en pedofils blick. En sådan blick gör att till exempel ett naket barn kan uppfattas som problematiskt, eftersom blicken sexualiserar barnet. Sparrman (2018) menar att den pedofila blicken *i sig* sexualiserar den som blir betraktad. Således kan någon som tycker att det är olämpligt att ett barn är naket, själv förstås som den som sexualiserar barnet. Blicken sexualiserar även andra vuxna genom att den skapar alla till potentiella pedofiler. Dessutom kan en pedofil blick riktas mot en själv, och få en att agera på ett visst sätt för att undvika att misstänkas som pedofil.

I förskolan kan den pedofila blicken få organisatoriska effekter för verksamheten (jfr. Burke & Duncan 2016; Jones 2003; Leander et al. 2018; Leander et al. 2019). Jones (2003) lyfter till exempel att de åtgärder som tagits för att förebygga sexuella övergrepp på förskolor i Nya Zeeland, inskränker barns integritet. Genom att barnen alltid ska vara under uppsikt skapas en negativ kultur mellan pedagogerna som positioneras som övervakare av varandra.

I en etnografisk studie av hur nakenhet och beröring förstås på förskolor i Nya Zeeland och Japan, synliggörs att barns kroppar på förskolor i Nya Zeeland kontrolleras mycket mer än i japanska förskolor och att det finns begränsat utrymme till fysisk kontakt mellan barn och vuxna. Forskarna argumenterar att västvärlden präglas av en moralisk panik i synen på barns kroppar (en panik som jag likställer med en pedofil blick). Paniken reglerar och skapar en övervakning av både barn och pedagoger i förskolan (Burke & Duncan 2016).

Leander et al. (2019) diskuterar en liknande problematik i den danska förskolan, det vill säga att rädslan för sexuella övergrepp fått vissa negativa effekter för barn och pedagoger i förskolans verksamhet. Utifrån en omfattande enkätundersökning i Danmarks förskolor, uppger majoriteten av de förskolor som deltagit, att de infört riktlinjer och regler om att barn exempelvis inte får sitta i knäet eller att manliga pedagoger inte får byta blöjor. Leander et al. (2019) menar att män i förskolan stigmatiseras då åtgärderna främst är riktade mot dem och att flera riktlinjer som införts inte är förenliga med pedagogernas omsorgsansvar.

Sådana organisatoriska och professionella effekter som vuxnas destruktiva sexualitet kan ha på förskolor, har också undersökts utifrån den svenska förskolan. I flera artiklar av Bergström, Westberg-Broström och Eidevald (2016, 2018, 2020) visar de hur rädslan för sexuella



övergrepp skapar en paradoxal yrkesroll, i synnerhet för de manliga pedagogerna De ska å ena sidan vara omsorgsgivare och skydda barnen, samtidigt som de också positioneras som potentiella förövare. Genom intervjuer med manliga förskolepedagoger framkommer hur diskursen om den manliga pedagogen som en potentiell pedofil påverkar yrkesutövningen. Männerna beskriver hur de anpassar sitt agerande för att undvika misstankar. Denna anpassning kan innebära att de undviker fysisk kontakt med barnen, exempelvis genom att avstå från omsorgsuppgifter som blöjbyten eller tröstsituationer. Det indikerar att de inte fullt ut kan uppfylla omsorgsuppdraget i sin profession, och riskerar att skapa en distans till barnen (Eidevald et al. 2018). De pedagoger som i intervjuerna uttrycker att de inte låter sig begränsas av pedofildiskursen, betonar samtidigt att det kräver stöd från föräldrar, kollegor och arbetsledning (Eidevald et al. 2018).

Således synliggörs att diskursen om den manliga pedagogen som en potentiell pedofil har konkreta effekter på yrkesverksamma män i förskolan. De måste ständigt navigera mellan professionella krav och rädslan för att bli felaktigt anklagade, vilket blir särskilt påtagligt när media uppmärksammar fall av sexuella övergrepp (Bergström et al. 2020; Eidevald et al. 2018).

Åberg et al. (2020) lyfter hur rädslan för sexuella övergrepp är en av orsakerna till att fysisk beröring mellan pedagoger och barn har minskat i den svenska förskolan sedan 1970-talet. Deras analys av styrdokument och utredningar från 1970-talet till 2018 visar att synen på kroppslig beröring har förändrats. På 1970-talet beskrivs beröring som en resurs för lärande, medan läroplanen från 2018 betonar integritet och skydd mot övergrepp. Analysen, kompletterad med intervjuer och enkäter med pedagoger, tyder sammantaget på att fysisk kontakt mellan pedagoger och barn har minskat över tid. Åberg et al. (2020) anger, förutom rädslan för sexuella övergrepp, flera möjliga orsaker till den minskade beröringen, såsom större barngrupper, en mer krävande dokumentation och en förändrad syn på professionell beröring.

Rädslan för vuxnas destruktiva sexualitet beskrivs ovan som något som påverkar både relationerna mellan pedagoger och deras relationer med barn, särskilt manliga pedagogers. Studier visar att denna rädsla (som självklart också kan vara befogad) även formar barns relationer med varandra och till sina egna kroppar (Burke & Duncan 2016; Leander et al. 2018). Burke och Duncan (2016) menar att det påklädda barnet har blivit norm på förskolor i Nya Zeeland och uttrycker en oro över att barns kroppar och kroppslighet hotas att osynliggöras genom disciplinering – en utveckling som de menar speglar en bredare västerländsk trend av ökad reglering och övervakning av barn i pedagogiska miljöer.

Åberg et al. (2020) lyfter också att synen på barns nakenhet förändrats i den svenska förskolan. Nakenhet framhölls av pedagogerna

i studien som olämpligt och associerades till utsatthet och risk. I Danmark har regler mot nakenbad och regler mot att låta barn gå in tillsammans på toaletten införts på många förskolor. Leander et al. (2018) menar att de "naturliga" tillfällena för barn att få kunskaper om kroppen och sexualitet på så vis har minskat. Sexuella lekar har på många förskolor uttryckligen förbjudits och utrymmen som barn tidigare fått vara själva i har gjorts om så att barnen (och pedagogerna) alltid är synliga (Leander et al. 2018; Leander et al. 2019).

Skundberg (2020) beskriver utifrån en norsk förskolekontext att barns lekar ofta uppfattas som en reaktion på en vuxensexualitet och att de därför tolkas som onormala och stoppas. Han betonar att barn måste få ses som sexuella i sig själva och inte bara som en reaktion på något destruktivt. Han framhåller att barns sexuella lekar ska bedömas utifrån sammanhanget, t.ex. att leken inte innehåller tvång, något som kan vara skadligt eller ojämlika maktförhållanden mellan barn.

Sammanfattningsvis så får vuxnas destruktiva sexualitet, effekter för hur kroppsliga relationer i förskolan villkoras. Den pedofila blicken, kan på så vis förstås som en aspekt som villkorar förskolan som sexualpedagogisk arena.

## Sexualundervisning och pedagogiska förhållningssätt i förskola och förskolläro-utbildning

Flera internationella studier som undersöker pedagogers förhållningssätt till sexualitet i förskolan lyfter att utbildningar för blivande förskollärare ofta saknar kurser om barns sexualitet. Denna kunskap betonas som viktig för att kunna bemöta barns sexuella handlingar och frågor om sexualitet, på ett adekvat sätt. Studierna visar att pedagoger upplever stor osäkerhet inför barns sexuella handlingar och forskningen adresserar problemet att utan utbildning riskerar pedagoger att bemöta barn på sätt som skapar skamkänslor och rädslor för sexualitet (Akers 2023; Balter et al. 2016; Cacciatore et al. 2020a; Cheung et al. 2020; Kayiran & Sönmez 2020; Surtees 2005; Van der Riet 2009). Dessutom lyfts att det krävs mer utbildning och riktlinjer för pedagoger, för att bemöta barn på ett mer inkluderande vis när det kommer till genus och sexualitet (de Sousa & da Silva Nogueira 2023; Martin & Bobier 2017; Robinson & Davies 2010).

Cacciatore et al. (2019, 2020a, 2020b, 2023), har i flera artiklar undersökt barns sexualitet, sexualundervisning och pedagogers förhållningssätt i den finska förskolan. De lyfter att främjandet av en god sexuell hälsa kräver att förskolan stödjer barns fysiska, emotionella, mentala och sociala välbefinnande i relation till sexualitet och utveckling. Det innefattar således inte bara att pedagoger själva behöver

mer kunskaper om sexualitet, utan också att pedagogerna kan bedriva en medveten sexualundervisning för barn. Liknande argument om en god sexuell hälsa, framförs utifrån ett flertal studier från USA, Canada och Australien, om varför förskolan behöver en mer aktiv sexualundervisning (Akers 2023; Balter et al. 2021; Martin & Bobier 2017; Robinson & Davies 2010, 2017). De områden som forskarna betonar att barn behöver få kunskap om i förskolan, är könsidentitet och genus, kropps och könskänedom, kärlek och relationer, närhet, sexuella övergrepp och reproduktion (Akers 2023; Balter et al. 2021; Cacciatore et al. 2019; Martin & Bobier, 2017; Robinson & Davies 2017).

Till skillnad från studierna ovan, där pedagoger beskrivit osäkerhet hur de ska bemöta barns sexuella utforskande i förskolan, så ger Pröckl (2020) i sin intervjustudie om förskollärares kroppsliga kunskaper, en annan bild. De pedagoger hon intervjuat i Berlin uttryckte ingen osäkerhet och tyckte heller inte att det var något konstigt eller problematiskt, med att låta barn få utforska sin sexualitet. De svenska pedagoger som hon intervjuat uttryckte däremot att de var mycket restriktiva med att låta barnen utforska med hänvisning till en rädsla för att bli ifrågasatta och bli anmälda av föräldrar. Pröckl (2020) resonerar kring att denna skillnad kan bero på att den läroplan som pedagogerna i Berlin lutar sig mot, till skillnad mot den svenska läroplanen, har tydliga skrivningar om barns naturliga sexuella nyfikenhet och att pedagoger ska bemöta detta positivt.

Cacciatore et al. (2020b) har i sina studier, som syftar till att främja införandet av åldersanpassad sexualundervisning i förskolan, belyst att många som arbetar med förskolebarn har en negativ inställning till termen ”sexualundervisning”, då den ofta förknippas med vuxnas sexualitet. För att hantera detta har de istället prövat att använda begreppet ”body-emotion education” som en ersättning för sexualundervisning. Detta uttryck som bygger på deras forskning om de ämnen inom sexualitet som barn själva frågar om eller uppvisar i förskolan, (kropp och känslor) har mottagits positivt av de förskolepedagoger som deltagit i studien. Motståndet handlade inte primärt om innehållet i sexualundervisningen, utan om användningen av själva ordet ”sexualitet” i samband med barn.

Flera forskare lyfter att det är ett problem att sexualitet kopplas enbart till vuxenhet. De menar att det reproducerar en bild av barnet som icke-sexuellt och oskuldfullt, vilket osynliggör barns egna erfarenheter och begränsar deras rättigheter och tillgång till kunskap (Egan & Hawkes 2009; Robinson 2012, 2016; Sparrman 2020). Med en syn på barnet som icke-sexuellt blir barnet positionerat som passivt och i behov av skydd från den vuxna sexualiteten. Barns egna sexuella uttryck förstås då som något onormalt som måste åtgärdas (Egan & Hawkes 2009). Robinson (2012) betonar att det också ökar barns sårbarhet för exploatering och övergrepp, eftersom de förnekas kunskap till att utveckla kritiska

färdigheter för att känna igen och hantera övergreppssituationer. Dessutom menar hon att barn förnekas en grundläggande rätt till förståelse för sina egna kroppar och relationer när de ses som icke-sexuella och undanhålls kunskap.

Egan och Hawkes (2009), Robinson (2016) samt Sparrman (2020) menar att barn måste erkännas som sexuella subjekt. De framhåller att barn producerar, reproducerar och konsumerar sexualitet utifrån sina egna upplevelser, och att det är utifrån detta perspektiv som barn bör bemötas och få tillgång till relevant och åldersanpassad kunskap. Egan och Hawkes (2009) argumenterar specifikt för att barn måste ses som aktiva subjekt som kan och bör få diskutera sexualitet på jämlika villkor med vuxna och inte som en enkelriktad överföring från vuxna till barn.

Föreliggande avhandling avser att bidra till forskning om barn och sexualitet, sexualundervisning och förskola genom att fokusera på kunskap om sexualpedagogiska diskurser i svensk förskola, i dåtid och i nutid.

# Kapitel 4. Övergripande teoretiska utgångspunkter

I det här fjärde kapitlet presenteras två centrala och övergripande teoretiska begrepp: *diskursiva artikulationer* och *diskursiva handlingsutrymmen*. Dessa begrepp positionerar avhandlingen ontologiskt och epistemologiskt och bildar därmed ett övergripande teoretiskt ramverk för avhandlingens tre artiklar. Specifika teorier och begrepp som används i de olika artiklarna redogörs för separat i metodavsnittet.

En syn på språk som meningsskapande, utgör den teoretiska och metodologiska grunden för att undersöka förskolan som en sexualpedagogisk arena med fokus på dess sexualpedagogiska diskurser. Det innefattar en övertygelse om att specifika kombinationer av ord, skapar och upprepar olika narrativ och mening (Fairclough 1992/2008).

Utgångspunkten att språk är ett verktyg som skapar och formar våra förståelser av världen är ett diskursivt teoretiskt synsätt (Fairclough 1992/2008). Språket ses som ett system av tecken och betydelser som alltid är inbäddat i maktstrukturer och kulturella normer (Butler 1993/2011; Foucault 1976/2002). En diskursiv analys av språk ses därför som viktig för att förstå hur barns och pedagogers handlingsutrymme konstitueras (Fairclough 1992/2008).

Studien tar också utgångspunkt i en *performativ subjektförståelse* (Butler 1997/2021). Det innebär att subjektet konstitueras genom upprepade handlingar och positioneringar inom diskursiva normsystem, samtidigt som det kan iscensätta motstånd och möjliggöra förskjutningar av normerna. Med ett sådant synsätt på subjektet, vill jag poängtera att sexualpedagogiska diskurser och normer ständigt behöver synliggöras och diskuteras. Det uppstår alltid nya materialiseringar som skapar villkor för barn och pedagoger i förskolan.

## Diskursiva artikulationer

Det som uttrycks i handledningsmaterial och fokusgruppsamtal, som utgör studiens empiri, förstås och analyseras som diskursiva artikulationer. Detta begrepp bygger på en bred förståelse av diskursbegreppet. I Vetandets arkeologi beskriver Foucault att diskurs är mer än språk och

tal, de ”uträttar” något, och ”formar de objekt de talar om” (1969/2002, s. 67). Han syftar då främst på diskurs som format av vetenskapliga discipliner, som exempelvis pedagogik. Med inspiration från Foucaults definition vill jag lyfta fram betydelsen av att vetenskapliga discipliner definierar vad ett barn *är* och vad sexualitet *är* och på så vis konstruerar förståelseramar för vad som är möjligt att tänka om barn och sexualitet. Jag vänder mig även till Fairclough (1992/2008) där jag finner stöd för att en användning av diskurs också kan innefatta mer vardagliga språkhandlingar än vetenskapliga discipliners textproduktion, men som i likhet med Foucault (1969/2002) också betonar diskurs som handling och representation:

Firstly, it implies that discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation (Fairclough 1992/2008, s. 63).

I likhet med Fairclough (1992/2008) förstår jag det som att flera diskurser också kan existera sida vid sida, de kan konkurrera och de kan överlappa. För att tydliggöra subjektets roll i diskurs vänder jag mig till Butler (1997), som betonar hur subjektet performativt konstitueras genom diskursen, men samtidigt också deltar i att forma och omförhandla den.

Diskurs, i min användning, ska förstås med inspiration från ovan nämnda teoretiker. Med andra ord som den kunskap om världen, i ett specifikt sammanhang, som formar och formas av de subjekt som däri möjliggörs. Med en sådan definition, blir en analys av språk viktig för att kunna synliggöra den kunskap och de normer som skapar villkor för barn och pedagoger i förskolans sexualpedagogiska diskurser och i förskolan som sexualpedagogisk arena.

Denna syn på diskurs ligger till grund för min användning av begreppet diskursiv artikulation. Laclau och Mouffe (1985, som citeras i Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 33) beskriver diskursiv artikulation som den process genom vilken diskurser konstitueras. Artikulation innebär att ord och fenomen tilldelas nya betydelser genom olika kombinationer i specifika kontexter. I föreliggande avhandling är ett centralt antagande att ord är instabila och får sin mening först genom kombinationer med andra ord och alltid i ett specifikt sammanhang (Fairclough 1992/2008). Det innebär också att en diskursiv artikulation kan analyseras som en historisk och social företeelse, då den innehåller spår av flera diskurser (Foucault 1969/2002).Handledningsmaterialen och transkriptionerna från fokusgruppssamtalen fungerar som bärare av dessa spår. Artikulationerna uttrycker på så vis olika diskurser och subjekspositioner, samtidigt som de också blir iscensättare av dem (jfr. Fairclough (1992/2008). Varje subjeksposition begränsar och möjliggör olika sätt att vara som barn och pedagog, och berättar samtidigt om

den kunskap som diskurser bär med sig (Butler 1997; Davies & Harré 1990; Davies 1997). Diskursiva artikuleringar har således en subjektskapande effekt. Enligt Butler (1997) konstitueras subjektet genom att adresseras i en samtidighet med rådande normer. Subjektets tillblivelse sker på så vis genom iterativa språkliga och kroppsliga handlingar, som över tid framstår som naturliga, vilket Butler (1993/2011) benämner som performativitet. Både ålder och köns kategoriseringar betraktas inom denna teoretiska ram som ett performativt görande. Kön och ålder är till exempel inte något vi *är* eller *har*, utan måste iscensättas och ”citeras” så att de materialiseras och upplevs som naturliga, i enlighet med det normsystem som diskursen möjliggör. Vilket Butler beskriver (1993/2011) på följande vis:

In the first instance, performativity must be understood not as a singular or deliberate “act,” but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names (1993/2011, s. 12)

Genom att erkänna språkets betydelse för hur verklighet kan förstås och vilka subjektspositioner vi kan inta, blir en kritisk analys av språkets användning nödvändig – särskilt av det som framstår som självklart (Butler 1997; Fairclough 1992/2008). Ord som barn och vuxna, flickor och pojkar som uttrycks i empirin förstås som kategoriseringar och är resultatet av historiska och kulturella processer och inte som av naturen givna (Foucault 1969/2002; Foucault 1976/2011). Hur handledningsmaterialen beskriver barn och pedagoger, samt hur pedagogerna i fokusgruppssamtalen uttrycker sin förståelse av sig själva och barnen, är direkt kopplat till normer för respektive kategori (Butler 1993/2011; Fairclough 1992/2008). Om kategorin förskolebarn i relation till sexualitet, exempelvis beskrivs som icke-sexuella, analyseras det som uttryck för performativa talakter vilket dels reproducerar förskolebarn som kategori och dels föreställningen om dem som icke-sexuella. En diskursiv artikulering är därmed performativ; den möjliggör, formar och begränsar subjekt (jfr. Butler 1997/2021; Davies & Harré 1990).

## Diskursiva handlingsutrymmen

Ett fokus för avhandlingen är att undersöka de diskursiva handlingsutrymmen som möjliggörs för barn och pedagoger i handledningsmaterial och fokusgrupper om sexualitet och sexualundervisning. Utifrån den diskursiva syn på subjektet som beskrivits ovan, är handlingsutrymme något som blir till genom en samtidighet av sociala relationer, strukturella villkor och normer (Butler 1997; Fairclough 1992/2008).

Att förstå subjektet som performativt innebär att det konstitueras genom repetitiva handlingar inom de representationsramar som diskursen möjliggör (Butler 1993/2011; Butler 1997/2021). För att barn och pedagoger i förskolans sexualpedagogiska diskurser ska erkännas och bli *begripliga* som subjekt måste de därför agera i enlighet med rådande normer. De får på så vis handlingsutrymme genom diskursen, samtidigt som normerna också skapar begränsningar för handlingsutrymmet (Butler 1997).

Även om handlingsutrymme förstås som knutet till de normer och relationer som omger subjektet (vilket kan uppfattas som determinerande), kan subjektets ständiga omkonstituerande i olika diskurser ge kunskap och möjlighet till reflektion och motstånd (Davies & Harré 1990; Lenz Taguchi 2000). Fairclough (1992/2008) beskriver det som att subjektets positionering i konkurrerande och överlappande diskurser skapar instabilitet, vilket möjliggör förändring och nya former av handlingsutrymmen.

Det performativa iscensättandet av normer som reproducerar diskursen kan, enligt Butler (1997/2021), inte upprepas identiskt. Normers betydelse förskjuts därför ständigt, både medvetet och omedvetet, vilket innebär att både subjekt och diskurser alltid är i förändring (Butler 1993/2011). Möjligheten att förändra diskurser och subjekts handlingsutrymme är därför alltid närvarande (Butler 1997/2021). Hur barn och pedagogers handlingsutrymme möjliggörs och begränsas inom förskolans sexualpedagogiska diskurser beror således på vilka normer som iscensätts och omförhandlas.

Handlingsutrymme förstås här som ett diskursivt och relationellt fenomen (Butler 1997). Beskrivningen av till exempel ett barn, skapar en diskursiv positionering i diskursen som möjliggör och begränsar olika typer av handlingsutrymmen (Davies & Harré 1990). Beskrivningen positionerar inte bara barnet utan samtidigt pedagogen, och pedagogens handlingsutrymme. På så vis är handlingsutrymme alltid en ömsesidig och relationell process (Butler 1997). Butler (2011) betonar hur handlingsutrymme måste förstås utifrån människors grundläggande sårbarhet och beroende snarare än utifrån föreställningen om autonomi.

En analys av barns och pedagogers handlingsutrymme i sexualpedagogiska diskurser handlar inte bara om vad som är möjligt att göra inom diskursens ramar, utan också om vad som villkorar handlingsutrymmet. Det handlar om att granska de normer, om t.ex. ålder, som begränsar och möjliggör handlingsutrymmet på olika sätt.

Mitt syfte med att analysera handlingsutrymme är därför att undersöka både möjligheter och begränsningar, samt att själv ta ställning till vilka normer som bör värnas för att barn ska kunna bli sedda som fullkomliga, om än sårbara, subjekt i sin egen rätt.

I denna avhandling förstås diskursivt handlingsutrymme sammanfattningsvis som något som skapas i relationer, yttrar sig på olika sätt inom



olika diskurser och varierar mellan subjekt. Hur mycket handlingsutrymme ett subjekt har inom en specifik diskurs beror på vilka normer som dominerar, vilka subjekt som erkänns som begripliga och vilka kategorier som ges större betydelse än andra. I avhandlingens tre artiklar och den sammanfattande diskussionen har betoningen lagts på olika delar av denna förståelse av diskursivt handlingsutrymme.



# Kapitel 5. Metod och forskningsetiska överväganden

I det här kapitlet beskrivs de två empiriska material som analyseras för att skapa kunskap om förskolan som sexualpedagogisk arena med fokus på dess sexualpedagogiska diskurser. De material som valts ut ses som diskurspräglade. Det innebär att de har en aktiv roll inom de diskurser där de verkar och därmed makt att forma hur förhållningssätt och handlingsutrymme i relation till sexualitet i förskolan kan artikuleras (jfr. Westberg & Idevall Hagren 2024). De är därför viktiga att analysera för att skapa kunskap om förskolans sexualpedagogiska diskurser.

Det första materialet som presenteras är handledningsmaterial till pedagoger om barn och sexualitet som publicerats mellan åren 1969–2021. Det andra empiriska materialet består av fokusgruppssamtal med verksamma pedagoger. Pedagogerna betraktas som centrala aktörer som iscensätter tillgängliga diskurser, men som också formar förskolans sexualpedagogiska diskurser.

Efter respektive beskrivning av empiriskt material presenteras de analysmetoder som använts i de tre artiklarna, inklusive en genomgång av de teoretiska begrepp som är specifika för respektive analys. Därefter följer en diskussion om studiens kvalitet och en redogörelse över forskningsetiska överväganden.

## Handledningsmaterial om barn, sexualitet och förskola från olika tidsperioder

Handledningsmaterial som riktar sig till vuxna i barns omgivning och som behandlar ämnet sexualitet för barn i förskoleåldern har funnits i mer än hundra år i Sverige. Bengtsson (2021) beskriver hur hon hittat sexualupplysningsmaterial så tidigt som 1902, som handlar om att upplysa barn i förskoleåldern om sexualitet. Bengtsson visar också att den här typen av material fortsätter att produceras under hela 1900-talet och att innehållet speglar de olika tider de skrivits i, men med en gemensam nämnare; att sexualupplysning för barn i förskoleåldern är relevant. Bengtsson (2021) beskriver starka kopplingar till att materialen

kan ha använts i de tidiga förskollärarytbildningarna, då det hittats i arkiven för dessa utbildningar. Vetskapen om och möjlighet till att använda material från tidigt 1900-tal fanns med när urvalet för föreliggande studie påbörjades. En bred ingång och ett långt tidsperspektiv användes därför till en början.

Eftersom denna studie vill undersöka sexualpedagogiska diskurser i förskolan fokuserades sökningen till att materialet skulle ha tydliga kopplingar till förskolan. I ett första skede sökte jag efter listor på kurslitteratur för förskollärarytbildning och motsvarande tidigare utbildningar. Det visade sig vara svårt. Istället utnyttjades de databaser som finns digitalt tillgängliga via bibliotek. Sökord i olika kombinationer användes, t.ex. (handledning OR sexualupplysning OR sexualundervisning) AND (förskola OR dagis OR daghem) AND sexualitet.

En skarp avgränsning gjordes sedan för att tydligare identifiera material kopplade till förskolan. Handledningsmaterial som getts ut under den tid då förskolan inte var så etablerad i det svenska samhället valdes därför bort. År 1968, då Barnstugeutredningen tillsattes i Sverige, valdes ut som tidsmarkör, då utredningen just syftade till att förskolan skulle bli en del av den allmänna välfärden i Sverige (Lindgren & Söderlind 2022).

Ambitionen var att göra nedslag i varje årtionde från 1968 och framåt för att med en spridning över flera årtionden möjliggöra analys av kontinuitet och förändring i synen på barn, sexualitet och förskolans uppdrag. Det tidigaste materialet som valdes ut för analys publicerades 1969, och det senaste 2021, samma år som min studie startade.

Under slutet av 1990-talet och 2000-talet hittades inget material som uppfyllde kriterierna. Till exempel riktade sig flera till en annan målgrupp (forskarsamhället) än den som efterfrågades. I de material som analyseras i studien finns därför ett glapp mellan 1993 och 2011.

## Fokus på sexuella lekar i handledningsmaterial

Tidigt i genomgången av materialet blev det tydligt att barns beteenden ofta beskrivs i termer av sexuella lekar. Detta ledde till nästa urvalsprincip, där två olika typer av material identifierades. Den ena typen syftar till att explicit beskriva barns sexualitet och sexuella utveckling, medan den andra fokuserar på förebyggande arbete mot sexuella övergrepp. Material som inte handlade om barns sexuella lekar valdes bort.

De kriterier som användes för urvalet var att materialet ska vilja förmedla något specifikt till vuxna, om barn i förskoleåldern, sexualitet och sexuella lekar. Det ska rikta sig till pedagoger i förskolan, men kan även innefatta material som har ett bredare tilltal och inkluderar andra vuxna som har med barn i förskoleåldern att göra. Materialet ska vara lättillgängligt och inte ha forskarsamhället som sin primära målgrupp.

Det ska vara utgivet mellan åren 1968 och 2021 och skrivet och utgivet på svenska av diskurspräglade aktörer.

Utifrån kriterierna ovan, blev antalet handledningsmaterial som slutligen fick ingå i studien tolv stycken, varav elva böcker/broschyrer och en webbsida.<sup>1</sup> De utvalda texterna är skrivna av författare och organisationer med varierande bakgrunder och agendor. Det är bland annat barnpsykiatriker, forskollärare, journalister, sexologer och sexualupplysare.

### Kritisk diskursanalys som metod för att analysera handledningsmaterial

Som metod för att analysera diskursiva artikuleringar i handledningsmaterialen om sexuell lek och de diskursiva handlingsutrymme som möjliggörs för barn och pedagoger användes kritisk diskursanalys inspirerad av Fairclough (1992/2008). Det innebär att analysera *hur* sexuell lek beskrivs, och i vilket sammanhang det beskrivs.

Redan i processen av att välja ut de tolv materialen påbörjades analyserna av de diskursiva artikulationerna som handledningsmaterialen uttryckte. Detta gjordes med hjälp av begreppet *intertextualitet* som betyder att all kommunikation bygger på tidigare kommunikation (Fairclough 1992/2008). I analysen av handledningsmaterialen undersöktes vilka spår av andra texter som fanns i materialen. Det kunde handla om direkta referenser till andra texter, men även mer subtila kopplingar som att liknande uttalanden fanns i olika texter. För att säkerställa att materialet kan ses som tillräckligt diskurspräglade för att bli utvalt för vidare analys blev kopplingarna mellan texterna ett sätt att göra dessa avväganden (Westberg & Idevall Hagren 2024). Till exempel om ett material hänvisade till ett annat material sågs det som ett erkännande av det första materialets spridning och att det senare materialet förhöll sig till en specifik beskrivning av barn och sexualitet.

Vissa material tog också tydligt avstånd från andra materials beskrivningar av sexuella lekar. Till exempel kritiserade Akselsdotter (1993) Aigner och Centerwall (1984) för att negligera sexuella övergrepp, vilket jag ser som ett uttryck för att det tidigare materialet haft inflytande och bidragit till att sprida en diskurs som Akselsdotter ansåg sig behöva ta avstånd ifrån. På så vis legitimerades också Akselsdotters material genom att det så tydligt ville stå för något annat, vilket kunde tyda på att materialen bar spår av olika diskurser om barn och sexuell lek. Material som getts ut i flera utgåvor läses också som ett uttryck för att det varit diskurspräglade om barn och sexualitet och fått spridning i samhället under den specifika tiden.

---

<sup>1</sup> Se bilaga 1 *Förteckning över handledningsmaterial*

Termen ”sexuell lek” var central i nästan alla texter, medan i några nyare material användes andra uttryck. Trots att orden ”sexuell lek” inte fanns med i alla material, kunde de ändå inkluderas eftersom de innehöll formuleringar med likande betydelse. Till exempel användes uttryck som ”leka doktor”, ”undersöka kroppen” och ”leka på ett sexuellt sätt” i material som både använde uttrycket sexuell lek och de som inte använde det. Ett exempel är Rädda Barnens (2019) andra utgåva av Stopp min kropp, där termen ”sexuella lekar” inte används. Denna utgåva är dock mycket lik den första från 2013, där barnens sexuella lekar beskrivs som ”barnen leker på ett sexuellt sätt”. I den senare versionen används i samma resonemang istället termen ”kroppss lekar”. Detta förstås som en betydelseförändring, där Rädda Barnen 2018 valde att inte längre öppet associera begreppet sexualitet med barn och lek. Samtidigt som det var samma lekinnehåll som åsnyttades.

Alla avsnitt som berörde sexuella lekar markerades i materialet. Bilder sågs som lika viktiga som text, vilket är i enlighet med den kritiska diskursanalysen, och bilder och text har analyserats både separat och i relation till varandra (Fairclough 1992/2008). I materialen kunde olika sätt att beskriva, förklara och förhålla sig till barns sexuella lek identifieras. Olika diskurser om sexuell lek benämndes utifrån de positioner och handlingsutrymme som artikulationerna möjliggjorde för barn, samt hur det i en relationell och ömsesidig process positionerade vuxna.

I handledningsmaterialen publicerade under 1960- och 1970-talen finns fotografier på nakna barn. Ambitionen var att bilderna också skulle vara med i det publicerade resultatet då de i linje med kritisk diskursanalys, ses som viktiga för att förstå de stora skillnaderna i syn på barn som uttrycks genom bilderna (jfr. Fairclough 1992/2008).

I en liknande studie i Danmark av Leander (2023), där bilderna också spelade en central roll i analysen, valde Leander att publicera bilderna men med barnens ögon övertäckta. Den danska etiknämnden ansåg inte att det var problematiskt att använda tidigare publicerade bilder på nakna barn, särskilt eftersom tillstånd hade inhämtats från upphovsmännen. Leander (2023), försökte dock även kontakta personerna på bilderna för deras medgivande. Då hon inte nådde alla, valde hon att täcka över ögonen som en åtgärd för att respektera deras integritet. För den publicerade artikeln om handledningsmaterial i föreliggande avhandling, var en behandling av bilderna på liknande sätt inte aktuellt. Dels saknades tillstånd från förlag och från personerna på bilderna och till skillnad från den danska etiknämnden, uttryckte det rådgivande yttrandet från den Svenska Etiknämnden (Dnr 2022-06489-01) att det finns ”en risk för integritetsintrång med att återpublicera bilder på barn utan kläder” samt att återpublicera bilder ”i ett annat syfte, kan få oönskade och oplanerade konsekvenser för de individer som stod modell för bilderna”. Förutom dessa anledningar, skulle bearbetade bilder som övertäckta ögon inte ha

signalerat samma sak som de ursprungliga. Därför beskrevs de analyserade bilderna som användes till artikeln i istället i text, och inga fotografier publicerades. För de tecknade bilder som publicerats har tillstånd inhämtats.

Analysen utgjorde grund för artikel ett, vilken är samskriven med Anne-Li Lindgren och Anna Westberg Broström (Hulth et al. 2023). Artikeln besvarar avhandlingens första frågeställning: Hur konstitueras och omkonstitueras sexualpedagogiska diskurser i handledningsmaterial om barn och sexualitet mellan 1969–2021 och vilka diskursiva handlingsutrymmen för barn och pedagoger möjliggörs?

## Fokusgruppsamtal och samtida diskurser om barn, sexualitet och förskola

Under temat ”Förskolans uppdrag i relation till barn, sexualitet och sexualundervisning” genomfördes tolv fokusgruppsamtal med yrkesverksamma inom förskolan. Sammanlagt deltog 24 pedagoger från tio olika förskolor, fördelade på sex grupper och som träffades vid två tillfällen vardera (se nedan om urval och rekrytering av deltagare).

Ett sätt att närma mig förskolans sexualpedagogiska diskurser är att samtala med yrkesverksamma inom förskolan. De är de som har erfarenhetsbaserad kunskap om förhållningssätt, barn och sexualitet samt förskolans uppdrag, som avhandlingen avser att undersöka. Fokusgruppsamtal som form anses ha en potential att få människor att uttrycka åsikter, synsätt och värderingar (Cohen et al. 2018). Det är det kollektiva och diskursiva meningsskapandet som produceras i samtalen, som är i fokus för studiens analyser (Wilkinson 1998). Pedagogerna förstås som diskurspräglade aktörer (Westberg & Idevall Hagren 2024). De har en sådan central position inom förskolans diskurser; de är både iscensättare och omförhandlare av rådande normer i samhället och på förskolan, samt av de regler och föreskrivningar som förskolan är ålagd. Det som pedagogerna tillsammans i fokusgruppsamtalen diskursivt producerar, är kunskap som ses som viktig för att undersöka förskolan som diskursiv och sexualpedagogisk arena. I likhet med Tobin (2013) som i en studie också genomförde fokusgruppsamtal med pedagoger om sexualitet, menar jag att diskurser som iscensätts i samtalen, samtidigt också reflekterar diskurser om barn och sexualitet i samhället.

### Rekryteringsprocess och deltagare

För att rekrytera pedagoger till fokusgrupperna användes annonsering i olika relevanta förskolegrupper på Facebook. I vissa grupper var

möjligheten att annonsera begränsad, vilket ledde till låg spridning och inga rekryteringar. I andra forum fick annonsen större synlighet, och flera personer visade intresse, men ingen deltog i slutändan.

Det visade sig istället vara lättare att få respons i grupper med fokus på genus och normkritik. Av de tjugo personer som hörde av sig via annonseringen på Facebook var det endast tre som slutligen deltog i fokusgrupperna, och samtliga hade sett annonsen i en sådan grupp. För att få fler deltagare och en bredare mångfald (som till exempel inte aktivt var intresserad av genusfrågor) mailades förskoleenheter från spridda socioekonomiska områden i både småstäder, landsbygd och storstadsregioner. Då inte en enda förskola svarade på mailet, påbörjades en mer personlig rekrytering som skulle visa sig ge utdelning.

På en utbildning för VFU-handledare<sup>2</sup> presenterades projektet. Via de som anmälde sitt intresse, formades sedan fyra grupper. En sjätte grupp skapades sedan via personliga kontakter. Samma mail som tidigare skickats ut, förmedlades nu av en privat kontakt, som i sin rektorsposition, nådde ut bättre.

De sex grupper som slutligen träffades såg lite olika ut. Några bestod av ett helt arbetslag, andra av pedagoger som arbetar på olika avdelningar eller förskolor men i samma enhet. I två grupper var det pedagoger som aldrig träffat varandra tidigare och som kom från helt olika områden. Åtta av de representerade förskolorna ligger inom en storstadsregion medan två ligger i mindre orter, utanför regionen. Det är stor skillnad i socioekonomiska förhållanden mellan de områden där förskolorna är belägna.

Pedagogerna varierade i ålder, från tjugooårsåldern till sjuttioårsåldern och alla var yrkesverksamma. De hade alla feminint kodade namn, vissa var födda i Sverige, och andra hade bara bott här i några år. De flesta hade lång erfarenhet av arbete i förskolan, medan några bara hade arbetat ett par år. Vissa var utbildade, andra barnskötare, men flertalet var utbildade förskollärare. Ingen analys gjordes dock av deras olika bakgrunder, eller av vilken pedagog som sa vad, eftersom detta skulle ha förskjutit studiens diskursiva fokus till psykologiska eller sociologiska aspekter (jfr. Tobin 2013). Det viktiga för studien var att de alla arbetade i förskola och därmed är bärare av viktig kunskap i och med arbetet med barn.

## Struktur för fokusgruppssamtalen

Alla fokusgrupper fick liknande grundpremissar, men med flexibilitet för hur samtalen utvecklades. I samtalets början fick deltagarna

---

<sup>2</sup> VFU, står för verksamhetsförlagd utbildning. VFU-handledarna är de som handleder studenter från förskolläraryrket när de inom ramen för utbildningen, gör praktik på förskolor.



information om hur samtalen skulle gå till och deras rättigheter som forskningsdeltagare.<sup>3</sup> Efter att de delgetts informationen fick de skriva under ett samtyckesformulär.<sup>4</sup>

Jag som forskare agerade samtalsledare och ansvarade för att planera och sätta ramarna för diskussionerna. Jag säkerställde också att pedagogerna höll sig till sina professionella erfarenheter och inte blev för privata.

Smith (1995) menar att det inte går att lova deltagarna full konfidentialitet i en fokusgrupp, eftersom deltagarna själva kan berätta det som sagts för andra personer. Detta diskuterades med deltagarna och de ombads att inte berätta vidare till personer utanför gruppen vem som sagt vad. Däremot poängterades att de självklart fick sprida innehållet i samtalet. Flera av deltagarna uttryckte dessutom att de uppfattade det som en kompetenshöjning att delta i gruppen och såg det som en viktig uppgift att sprida diskussionerna vidare till sina arbetslag.

När all formalia gått igenom fick var och en säga något om varför de valt att vara med i gruppen och vad de tänkte när de fick information om att det skulle handla om förskolans uppdrag i relation till barn, sexualitet och sexualundervisning. Denna första samtalsrunda tog olika lång tid i olika grupper. En del stannade kvar länge i diskussioner om det som togs upp av varje person, då de också uppmanats att ställa följdfrågor till varandra. De teman som togs upp var; samtycke, genus, könsidentitet, nakenhet och lekar som förknippades med sexualitet och onani, samt om det gick att använda ordet sexualundervisning när man pratar om förskolebarn.

I nästa steg fick deltagarna ett stort papper där de fick skriva ner vad som skulle kunna vara uttryck för sexualitet på förskolan, hur det bemöttes och hanterades av pedagoger och om de ville att det skulle bemötas på andra sätt. De fick sedan skriva ner vad de tänker att barn får för kunskaper om sexualitet på förskolan och slutligen vad de skulle vilja att barnen får med sig för kunskaper när de slutar förskolan. Någon grupp fick frågorna lite annorlunda ställt; vad skulle kunna ses som sexualundervisning på förskolan och vad skulle, om de fick bestämma över alla förskolor i Sverige, att sexualundervisning i förskolan skulle bestå i? Dessa frågor låg som underlag för diskussionen.

I en grupp fick var och en skriva ned tankarna på egna post-it-lappar och sedan sätta upp dem på pappret. I andra grupper diskuterade de direkt och de skrev tillsammans ned på pappret. De uppmuntrades att de inte behövde vara överens om det som skrevs ned. Ingen motsatte sig dock de andras förslag. Varför inga uttryckliga meningsskiljeakter uttrycktes kan förstås på flera sätt. Det kan vara ett tecken på att fokusgrupperna skapade en kultur där ingen ville avvika från den rådande

---

<sup>3</sup> Se bilaga 3 *Information till deltagare*

<sup>4</sup> Se bilaga 4 *Samtyckesformulär*

uppfattningen, eller att gruppen tillsammans formade ett gemensamt synsätt.

Min roll som samtalsledare var både aktiv och passiv. Jag styrde själva upplägget, samtidigt som ambitionen var att de skulle prata mer med varandra än med mig. Därför uppmanades de att ställa följdfrågor till varandra. På så vis gavs deltagarna möjlighet att diskutera ämnet utifrån sina egna tankar och förståelser, vilket gav användbar information som inte hade framkommit med mer riktade frågor (Cohen et al. 2018). Samtidigt gjorde jag som samtalsledare tydliga val, som att frekvent använda ordet sexualundervisning, för att se vilka slags associationer och reaktioner som det väckte. Det var också ett sätt att rikta deltagarna mot att prata om sexualitet, kunskap och förskolebarn. Dessutom såg jag det som ett sätt att destabilisera en möjlig dominerande diskurs om förskolebarn och sexualitet, eftersom ordet sexualundervisning vanligtvis ingår i diskurser om äldre barn och skolundervisning.

Mellan första och andra träffen lyssnades samtalen igenom och olika ämnen som framstod som särskilt intressanta eller väckte frågor skrevs ner. Vid den andra träffen fick pedagogerna göra en egen återblick på tidigare samtal. Var och en fick berätta vad de mindes från vårt samtal och reflektera över eventuella tankar som uppstått sedan sist. Ämnen från det första samtalet togs också upp för vidare diskussion och uppföljningsfrågor ställdes för att fördjupa vissa delar.

Därefter ombads de att läsa utvalda citat från handledningsmaterial. Det här är ett beprövat grepp för fokusgruppsamtal, att använda så kallat stimulimaterial, för att sätta igång diskussionerna (Wibeck 2010). Dessa citat<sup>5</sup> representerade olika diskurser kring barns sexuella lekar i förskolan och var således ett sätt att försöka utmana och eventuellt destabilisera en dominerande diskurs om barn och sexualitet som de tidigare gett uttryck för. Genom att presentera olika perspektiv på barn och sexualitet var syftet att utmana pedagogerna att tydligare uttrycka sina egna uppfattningar och samtidigt öppna upp för reflektion kring alternativa sätt att tänka.

## Transkribering och en första sortering av materialet

I samband med transkriberingen togs alla namn bort. De citat som valts ut till artiklarna har i vissa fall bearbetats ytterligare, för att pedagogerna eller förskolan inte ska kunna identifieras av utomstående. I vissa fall har pedagogerna sagt något personligt om sig själva som eventuellt skulle kunna identifiera dem och förskolan, vilket då tagits bort helt. I vissa fall har språkliga justeringar gjorts för bättre läsbarhet. Ofta pratade pedagogerna i mun på varandra och då har delar justerats för att

---

<sup>5</sup> Se bilaga 5 *Citat från handledningsmaterial*

det ska bli begripligt i skrift. Tonfall och skratt finns inte med i transkripten. Istället har jag lyssnat igenom samtalen flera gånger och särskilt på de avsnitt som handlade om de ämnen som valdes ut för analys. På så vis kunde även stämning och ton i samtalet uppmärksammas.

I det följande presenteras två analysmetoder som använts i relation till det material som genererades i fokusgruppssamtalen. Respektive analys har resulterat i en publicerad artikel.

### Ålderskritisk och didaktisk analys av samtal om samtycke

Ett första analytiskt steg i analysen av fokusgruppssamtalen var att identifiera diskursiva artikuleringar som stack ut och upprepades. Med förståelsen av diskursiva artikuleringar som performativa blir det viktigt att synliggöra det som är återkommande, eftersom det både visar hur dominerande och etablerad en norm är och hur den iscensätts och producerar en specifik typ av kunskap (Butler 1993/2011). Ett ord framstod snabbt som ett återkommande tema som alla grupper lyfte fram som en viktig del av deras arbete med barn; *Samtycke*. Pedagogerna betonade vikten av att lära barn om samtycke och diskuterade olika sätt att avgöra om barn har gett sitt samtycke eller inte.

Uppfattningen efter den första genomgången var att alla grupper använt ordet *samtycke*. Det visade sig dock vid genomläsning av transkripten att alla grupper inte hade gjort det. Därför startade jag med att analysera ljudfiler från de grupper där ordet samtycke använts. Genom att spola fram till de relevanta sekvenserna där samtycke användes blev det möjligt att noggrant lyssna på inspelningarna och även analysera interaktionen mellan deltagarna, exempelvis hur och när de bekräftade varandra (jfr. Cohen et al. 2018; Grönmo 2019; Halkier 2010). På så vis påbörjades analysen genom att syna de exempel som gavs när ordet samtycke användes och genom att börja ringa in betydelser av hur det användes.

I nästa steg analyserades transkripten från de grupper som inte uttryckligen använde ordet samtycke, men ändå hade formuleringar med liknande innebörd. Det kunde exempelvis handla om att markera partier om att förskolebarnen behövde fråga varandra om lov innan de kramades, vilket hade stora likheter med grupper som beskrev att barnen måste fråga om *samtycke* innan de kramas. På detta sätt blev det möjligt att inkludera samtliga fokusgrupper i analysen av samtycke, trots att terminologin varierade mellan grupperna.

Tidigt kunde jag således konstatera att samtycke var en viktig del av pedagogernas arbete. Därför prövade jag att ställa didaktiska frågor för att ringa in hur de använde samtycke som ord; Vad ska läras ut och till vem? Vid vilka tillfällen? Och med vilka pedagogiska mål i åtanke?

I nästa steg användes teoretiska begrepp för att komma djupare i analysen. Utifrån att artikuleringarna om samtycke ofta innefattade jämförelser mellan barns åldrar i förskolan och barn som kategori i relation till en vuxen, vände jag mig till ålderskritiska teorier. Det handlar om att fokusera på konstruktioner av ålder och hur betydelsena av ålder förändras över tid (Sundhall 2017). Genom att se ålder som performativt blev det därför relevant att granska hur normer om ålder konstitueras i diskursiva artikuleringar om samtycke. Normer om ålder formar och förstärker kategorier som skapar dominans och underordning, vilket i sin tur fördelar handlingsutrymmet ojämnt (Krekula & Johansson 2017; Sundhall 2017).

Begreppet temporalitet användes för att placera tolkningarna i ett bredare samhällsperspektiv, då temporalitet inom ålderskritiska studier beskrivs som ett analytiskt verktyg för att förstå tid som en organiserande norm, som skapar gränser för vad som anses möjligt eller tillåtet (Krekula & Johansson 2017). Hur ålder och tid beskrivs har på så vis en reglerande och normerande effekt på barns diskursiva handlingsutrymme i samtyckesdidaktik som sexualpedagogisk diskurs.

Jag inspirerades även av Halberstams (2005) förståelse av temporalitet i min analys. Detta fokuserar på hur heterosexuella normer följer en specifik temporal logik och hur queera liv utmanar denna logik genom att avvika från den förväntade heterosexuella livslinjen. Barns diskursiva handlingsutrymme analyserades utifrån denna förståelse med hjälp av begreppet "off time" som belyser handlingar som inte följer denna heterosexuella temporalitet (Halberstam 2005). Detta kan ta sig uttryck genom att en handling uppfattas ske i "fel" ordning i livet eller inte alls passar in i den förväntade livslinjen. Sådana handlingar kan göra att subjektet framstår som obegripligt och förlorar möjligheten att erkännas som ett legitimt subjekt (Butler 1997/2021).

En temporal analys kan också innebära att titta på hur framtidens förväntade subjekt formar nuets subjekt (Markström & Närvänen 2017). I analysen är sexualitet och samtycke fenomen som studeras temporalt för att undersöka barns diskursiva handlingsutrymme. Exempelvis hur en didaktik om samtycke i förskolan konstitueras utifrån en framtida förståelse för vad ett samtycke är, och vad det innebär att vara vuxen. På så vis framträdde normer om det vuxna subjektet och vad sexualitet blir i relation till barn i nuet- och i relation till det vuxna subjektet.

Analysen utgjorde grunden för min andra artikel (Hulth 2024a). Den besvarar (tillsammans med artikel tre) avhandlingens andra frågeställning; Hur konstitueras och omkonstitueras barns och pedagogers diskursiva handlingsutrymme i pedagogers tal om barn, sexualitet och sexualundervisning i förskolan?

## Diskursanalys av samtal om förskolepedagogers professionella överväganden

I den andra analysen av fokusgruppsmaterialet undersöktes pedagogers diskursiva handlingsutrymme inom sexualpedagogiska diskurser. Med utgångspunkt i Faircloughs kritiska diskursanalys analyserades hur diskursiva artikuleringar formade pedagogernas subjektpositioner och professionella överväganden i relation till barn, sexualitet och sexualundervisning (jfr. Fairclough (1992/2008)).

Fokusgruppsamtalen förstås och hanteras i analysen som text. Fairclough (1992/2008) betonar att texter inte bara reflekterar verkligheten och sociala förhållanden, utan aktivt bidrar till att forma dem. Samtalen kan därför förstås som diskursiv praktik, vilket innebär att de både är ett resultat av tidigare samtal och handlingar, men också har en effekt på sociala praktiker. En texts effekter ses som att den både legitimerar och ifrågasätter sociala hierarkier och normer, beroende på hur de produceras, distribueras och tolkas. De ord som fokuseras för analys måste därför sättas in ett större sammanhang för att ges mening. Denna analys fokuserade därför på hur ord kombineras med andra ord *och* dess relation till social praktik (Fairclough 1992/2008).

En första sortering av transkripten av samtalen (texten) gjordes genom att markera ord som återkom när samtalen fokuserade på pedagogers professionella överväganden i relation till barn, sexualitet och sexualundervisning. Dessa artikuleringar kan förstås som en del av en diskursiv praktik där samtalens, men också förskolans sociala och institutionella normer, påverkar hur pedagogerna formulerar sina handlingar och reflekterar över sina beslut (jfr. Fairclough 1992/2008). Genom samtalsledarens följdfrågor om *varför* pedagogerna agerade som de beskrev, uppstod ofta dessa professionella överväganden. Frågorna blev som en stimulans för en form av reflexiv praktik, där pedagogerna dels fick möjlighet att få syn på sin egen praktik, dels legitimera den, men också omförhandla sig själva som professionella subjekt (Fairclough 1992/2008).

*Samsyn, läroplan* och *rapportering* framträdde som de mest återkommande orden. Nästa steg i analysen var att undersöka hur dessa ord, i kombination med andra ord, bidrar till att konstituera olika subjektpositioner. Enligt Fairclough (2003) är ordval och deras konnotationer centrala för att förstå hur mening skapas i texten. Kombinationer av ord kan både reflektera och forma olika aspekter av en diskurs eller uttrycka överlappande diskurser. För att tydliggöra subjektpositioner och diskursiva handlingsutrymmen jämfördes positionerna med varandra. När subjektpositioner jämförs kan man se hur olika diskurser kan interagera och överlappa, eller hur de konstruerar motsägelsefulla förväntningar på en aktör som ger olika slags handlingsutrymmen (Fairclough 1992/2008).

För att undersöka subjektspositioner och vilka slags handlingsutrymmen dessa möjliggjorde, analyserades också modaliteten i uttalanden. Fairclough (2003) betonar att modalitet fungerar som en indikator på hur starkt en talare knyter sig till en viss position och till normsystemet. Den här analysen låg till grund till den tredje artikeln (Hulth 2024b). Den besvarar (tillsammans med artikel två) avhandlingens andra frågeställning; Hur konstitueras och omkonstitueras barns och pedagogers diskursiva handlingsutrymme i pedagogers tal om barn, sexualitet och sexualundervisning i förskolan?

## Studiens kvalitet

Avhandlingen skrivs inom en kvalitativ forskningstradition som syftar till att skapa kunskap om hur mening skapas och förändras i specifika sociala sammanhang (jfr. Cohen et al. 2018). Genom att analysera hur sexualpedagogiska diskurser kommer till uttryck i olika sammanhang, bidrar denna studie till en fördjupad förståelse av normer och institutionella ramar som villkorar förskolan som sexualpedagogisk arena. De diskurser som identifierats i analysen av handledningsmaterial och fokusgruppssamtal är inte statiska eller universella, utan situerade och beroende av vilka deltagare som ingår och hur jag som forskare själv är situerad teoretiskt och relationellt i sammanhanget (jfr. Lazar 2007; Lykke 2009). Med andra ord, om andra personer deltagit och med en annan samtalsledare, hade andra diskurser och normer kunnat ha iscensatts och producerats. Samtidigt reflekterar det som framträder i studien också bredare samhällsliga diskurser och strukturella villkor (jfr. Fairclough 1992/2008). Därför ger resultaten viktig kunskap för att få perspektiv på och kunna diskutera förskolan som en sexualpedagogisk arena.

För att säkerställa forskningens kvalitet har jag utgått från Tracys (2010) åtta kriterier för god kvalitativ forskning; *worthy topic, rich rigour, sincerity, credibility, resonance, significant contribution, meaningful coherence, ethics*.

Ett av de centrala kriterierna för kvalitativ forskning enligt Tracy (2010) är att forskningen ska vara samhällsrellevant, angelägen och utmanande, samt ha förmåga att engagera läsaren och skapa reflektion. Ämnet jag valt att undersöka, förskolans sexualpedagogiska diskurser är aktuellt för globala, nationella och lokala utbildnings- och sexualpolitiska debatter och i forskningssammanhang (jfr. Butler 2024; Mc Ewan 2024; Broström et al. 2022). Dessutom råder en brist på forskning om förhållningssätt till sexualitet i svensk förskola, vilket ytterligare motiverar studiens relevans.

Avhandlingens fokus på normer och diskurser kring sexualitet och barns och pedagogers handlingsutrymme i förskolan gör den inte bara

forskningsmässigt angelägen, utan också utbildningspolitiskt betydelsefull. Genom att använda en diskursiv, kritisk och relationell ansats möjliggör studien en kritisk granskning av föregivetagna föreställningar om förskola, barn och sexualitet, och bidrar därmed till att utmana och problematisera rådande normer (Tracy 2010). För att möjliggöra att studien får genomslag både nationellt och internationellt har avhandlingen skrivits på både svenska och engelska. Kappan och artikel tre är skrivna på svenska och riktar sig till en svenskspråkig publik, medan artikel ett och två är publicerade i internationella vetenskapliga tidskrifter och når därmed ett bredare forskningssammanhang. En internationell dialog är betydelsefull för denna studie eftersom förståelser av sexualitet är så pass kulturellt präglade. För att kunna utmana och bli utmanad och inte fastna i förgivetagna föreställningar om förskola, barn och sexualitet, är möjligheten till att göra jämförelser mellan olika länders sexualpedagogiska diskurser extra relevant. För att säkerställa metodologisk stringens, koherens och transparens (Tracy 2010), har avhandlingen en tydlig teoretisk grund i etablerade diskursiva perspektiv, framför allt genom Foucault (1969/2011), Fairclough (1992/2008) och Butler (1993/2011). Jag har redogjort för hur dessa teoretiker fått betydelse för mina teoretiska förståelser och hur de bidragit till min analys. Därtill har jag detaljerat beskrivit studiens forskningsdesign för att tydliggöra hur analyserna har genomförts och hur de förhåller sig till det teoretiska ramverket. Detta försök till transparens möjliggör förhoppningsvis för läsaren att bedöma studiens tillförlitlighet och se hur resultaten har genererats (Cohen et al. 2018; Tracy 2010).

Genom att kombinera två olika sorters empiri; handledningsmaterial och fokusgruppsamtal, kan olika diskurser synliggöras, vilket möjliggör en bredare förståelse av de normer som formar pedagogers och barns handlingsutrymme. Cohen et al. (2018) beskriver att bredden av empiri kan öka analysens trovärdighet genom att mönster kan bekräftas eller problematiseras. Dessutom har analyserna kontinuerligt granskats genom kritisk diskussion med forskarkollegor samt genomgått peer review-processer i samband med publicering av artiklarna, vilket förstärker dess tillförlitlighet. Tracy (2010) lyfter fram uppriktighet som en central kvalitetsaspekt för kvalitativ forskning, vilket innebär en hög grad av transparens. Reflexivitet är en central princip inom feministisk forskning som jag försökt eftersträva genom att synliggöra min egen position som forskare (Lazar 2007; Lykke 2009). Exempelvis har jag varit noga med att redovisa vilka normer och diskurser som format mina analyser genom att till exempel redogöra för mitt etiska ställningstagande om synen på barn som fullkomliga människor som därigenom skall förstås som sexuella subjekt. På så vis hoppas jag säkerställa att läsaren kan följa och förstå hur kunskapen producerats.

Jag har belyst min aktiva roll i forskningsprocessen, bland annat genom att diskutera hur mina frågor och mitt upplägg av fokusgruppsamtalen bidragit till att iscensätta och forma de diskurser som studien analyserar. Genom att vara öppen med dessa aspekter och tydligt redovisa mina metodologiska val, önskar jag bidra till att göra forskningen mer transparent och begriplig (Tracy 2010). Avslutningsvis lyfter Tracy (2010) att studien ska ha en etisk medvetenhet, något som utvecklas nedan.

## Etiska överväganden i nuet och för en okänd framtid

Innan arbetet med empirin genomfördes skickades en etikansökan till Etikprövningsmyndigheten (diarienummer 2021-06845-01). Det fastslogs att studien inte behövde etikprövas, och etikprövningsnämnden gav istället ett rådgivande yttrande utan invändningar. Enligt nämnden innefattade de frågor som studien undersökte inte känsliga personuppgifter, eftersom fokus låg på ”förskolepedagogerna i deras yrkesroll”. Studien följer också etiska riktlinjer (Stockholms universitets etiska policy; Vetenskapsrådet, 2017; ALLEA, 2017). Stockholms universitet (202100–3062) är ansvarig huvudman för forskningen.

Det inspelade materialet av fokusgrupperna har enbart använts för transkribering och analys. Materialet är bara tillgängligt för mig som arbetar med materialet i forskningssyfte och i enlighet med dataskyddsförordningen. Ljudfilerna ligger på en säker molntjänst som Stockholms universitet tillhandahåller och som uppfyller de krav som ställs på förvaring av forskningsmaterial. En uppbackning finns också på en extern hårddisk som är inlåst i ett kassaskåp som endast jag har tillgång till. Forskningsmaterialet har sparats i enlighet med Stockholms Universitets rutiner för arkivering. En datahanteringsplan har upprättats där det bland annat finns en redogörelse för hur forskningsdata har organiserats i olika mappar. Detta har bidragit till att materialet varit överskådligt för mig själv, men även för att mina handledare ska ha möjlighet att ta del av materialet om frågor uppstår som kräver det.

Fairclough (1992/2008) och Lazar (2007) poängterar forskarens etiska ansvar för vilka analyser som görs. Jag har därför funderat över *vad* jag skriver, *hur* jag formulerar mina frågor och om det är något som i förlängningen kan försämrade för barns villkor i samhället (jfr. Gearon et al. 2022). Viljan att förändra och förbättra barns villkor som den här avhandlingen har, kan också sprida normer som inte var avsikten från början. I värsta fall kan analyserna producera och reproducera normer som istället förvärrar för barn i praktiken. Ett ensidigt fokus på barn som offer för vuxnas sexualitet kan till exempel konstruera en bild av att barn inte själva har någon sexualitet, eller att den inte ses som viktigt, vilket



kan ge konsekvenser för barns rättigheter att bli sedda som fullkomliga människor (jfr. Sparrman 2014; Sparrman 2020). Ett ensidigt fokus på barn som sexuella aktörer kan istället ge motsatt effekt, så att barns rätt till skydd av vuxna från sexuella övergrepp blir underordnat och i värsta fall sammanlänkas med diskurser där barn ses som att de kan ge sitt samtycke till sex med vuxna, vilket jag tar kraftigt avstånd ifrån (jfr. Jarowska & Lamb 2018).

I samband med granskningen av artikel två blev ett empiriskt exempel ifrågasatt av redaktörerna för tidskriften. De tyckte att exemplet var för känsligt och problematiskt, då viss tidigare forskning menar att ett sådant beteende av barn som exemplet visade är ett uttryck för problematisk sexualitet som kan vara skadligt för barn (exemplet handlade om att det framkommit att tre flickor hade slickat varandras snippor på förskolan). Jag förstår redaktörernas reaktioner som ett uttryck för att olika diskurser skapar olika etiska dilemman. Utifrån de diskurser, teorier och tidigare forskning som jag hade med mig in i analysarbetet var det som beskrevs av pedagogerna inte ett etiskt problem i sig att ha med i avhandlingen och jag kunde därför inte motivera en censurering av det. Snarare ser jag det som ett etiskt problem om jag skulle ha censurerat det, då så pass ”oväntade” beteenden, som de framhölls som, också behöver synliggöras för att kunna diskutera och få mer kunskap om barns sexualitet, handlingsutrymme och pedagogers svåra uppdrag i förskolan. Däremot, visar redaktörernas invändningar att diskurser om små barn och sexualitet som känsligt och problematiskt är så pass dominerande att det kan vara svårt att få artiklar publicerade, om man inte tydligt förhåller sig till en viss typ av barnrättsdiskurs. Genom några justeringar och en argumentation om varför exemplet skulle vara med, så accepterades dock artikeln.



# Kapitel 6. Resultat

## Sammanfattning av artikel 1

Hulth, M., Lindgren, A. L., & Westberg Broström, A. (2023). Child sexuality and interdependent agency in sexuality education texts for Swedish preschool practitioners 1969–2021: three discourses on children's sexual play. *Sex Education*, 24(5), 678–693. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2261382>

I den första artikeln analyseras tolv svenska sexualpedagogiska texter riktade till förskolepersonal, publicerade mellan åren 1969 och 2021. Med hjälp av Faircloughs (1992/2008) kritiska diskursanalys är syftet att undersöka hur synen på barns sexualitet och sexuella lekar har förändrats över tid, samt hur barn och vuxnas handlingsutrymme möjliggörs ömsesidigt och relationellt. Analysen fokuserar på att språket skapar mening och hur denna mening förändras över tid. Här ingår både text och bilder (foton och teckningar) och hur de samverkar i formandet av diskurser om sexuell lek. Genom den diskursiva analysen identifierades tre diskurser om barns sexualitet och sexuella lekar:

I den första diskursen, som dominerade i material mellan 1969–1984, ses barns sexuella lekar som något som ska uppmuntras och barn och vuxnas sexualitet framställs som en mänsklig sexualitet. Den andra diskursen, som framträder under 1990-talet och framåt, har fokus på att skilja på normal och onormal sexuell lek, där den senare kan signalera att barn kan ha blivit sexuellt utnyttjade. I den tredje diskursen, som framträder i en webbsida från 2021, trängs barns sexualitet bort. Här betonas istället behovet av att reglera och övervaka och förbjuda barns sexuella lekar för att förhindra övergrepp.

Studien visar hur synen på barns sexualitet har skiftat över tid, från en uppfattning där barns sexualitet ses som naturlig och positiv som bör uppmuntras, till en syn där barns sexualitet ses som något som behöver kontrolleras och regleras för att skydda dem från övergrepp. Dessa diskurser förstås som att de inte bara påverkar hur vuxna förhåller sig till barns sexualitet, utan även hur barn själva förstår och utövar sin sexualitet. Studien visar också att vuxnas roll har förändrats från att uppmuntra barns sexualitet till att reglera och övervaka den. I takt med detta har också barn alltmer kommit att ses som potentiellt farliga och i

behov av att deras sexualitet ”civiliseras”. Likaså framstår vuxna som mindre kunniga om barns sexualitet.

Artikeln avslutas med en uppmaning om ett behov av en diskurs som tillåter barn att utforska sin sexualitet under skyddade former, utan att begränsas av normer om vuxnas sexualitet. Det bör vara fullt möjligt att diskutera både ett förebyggande arbete av sexuella övergrepp och samtidigt främja barns sexuella utforskande.

## Sammanfattning av artikel 2

Hulth, M. (2024a). ‘It can be an abuse, even though both have consented’: Swedish preschool practitioners' discussions about teaching (sexual) consent to preschoolers. *Children and Society*.  
<https://doi.org/10.1111/chso.12883>

Syftet med den andra artikeln var att utifrån ett ålderskritiskt perspektiv diskutera hur en samtyckesdidaktik konstrueras i fokusgruppsamtal med pedagoger och det handlingsutrymme som didaktiken möjliggör för barn. Genom Halberstams (2005) teorier om ålder och temporalitet och Butlers (1997/2021) begrepp begriplighet uppmärksammas hur åldersrelaterade förväntningar villkorar barns (sexuella) handlingsutrymme. Temporala normer styr vad som anses vara ”rätt tid” för olika sexuella beteenden, vilket skapar regler och förutbestämda förhållningssätt i förskolan.

Pedagogernas diskussioner om hur de arbetar med samtycke i förskolan, prövas i artikeln som ett uttryck för en *samtyckesdidaktik*. Ett framträdande tema för didaktiken var kramar som verktyg för att öva på samtycke. Barn uppmanades att fråga innan de kramar någon och att vid en fråga uttrycka tydliga ja eller nej. Detta kopplades till en önskan att träna barnen i att inte vara ambivalenta. Ambivalens, betraktades som något som behövde övervinnas för att kunna ge ett giltigt samtycke. Samtidigt framkom det att pedagogerna inte alltid följde samma principer, då de beskrev att de själva kunde krama barn utan att verbalt fråga om lov, då de ansåg sig ha förmågan att känna in barns samtycken. Inte heller behövde barnen be pedagogerna om lov att krama dem, då pedagogerna ansåg att de måste kunna ge kroppslig omsorg till barn som behöver det. Ett sådant kroppsligt inkännande och kroppslig omsorg som pedagogernas handlingsutrymme innefattade var inte dock tillgängligt för barn i relation till andra barn i den samtyckesdidaktik som konstruerades.

Samtyckesdidaktiken innehöll också förbud mot vissa handlingar, som pussar eller att visa könsorgan då barnen inte ansågs ha förmågan till att ge samtycke i dessa situationer. Vissa handlingar som ansågs ”för avancerade” för barnens ålder, exempelvis väckte en berättelse från en

pedagog som fått veta att några flickor hade slickat varandras snippor på förskolan, starka reaktioner. Det ledde till förklaringsförsök för att göra beteendet begripligt och kopplades till externa faktorer, såsom övergrepp, eller påverkan från äldre syskon. Förbuden inom samtyckesdidaktiken motiverades med att de skulle skydda barnen. Samtidigt begränsar didaktiken barns möjligheter att utforska sin egen kropp och sina relationer på sina egna villkor.

Sammanfattningsvis präglas samtyckesdidaktiken av normer om sexualitet som något förutsägbart och normer om ett vuxet autonomt subjekt som barn förväntas att utvecklas till. Artikelnen föreslår en mer nyanserad syn på samtycke, där oförutsägbarhet och ambivalens ingår. Artikelnen framhåller också det komplexa uppdrag pedagoger har i att både skydda barn från potentiella övergrepp, träna dem på att inte bli förövare och samtidigt ge dem möjlighet att utveckla självständighet.

### Sammanfattning av artikel 3

Hulth, M. (2024b). Om behovet av samsyn och riktlinjer: Fokusgruppsamtal om sexualitet och sexualundervisning i förskolan. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 33(2), 135–153. <https://doi.org/10.48059/uod.v33i2.2312>

Den tredje artikelnen undersöker pedagogers professionella överväganden i fokusgruppsamtal kring barn, sexualitet och sexualundervisning i förskolan. En central utgångspunkt i artikelnen är en motsägelse mellan å ena sidan att sexualitet inte anses vara ett område för förskolan, och å andra sidan att läroplanen och forskningen framhåller dess relevans. Artikelnen lyfter fram att det finns en osäkerhet bland pedagoger kring hur de ska hantera barns sexuella handlingar och att det saknas utbildning och riktlinjer inom området. Med en diskursanalytisk ansats (Fairclough 1992/2008) analyseras hur pedagogerna positioneras och positionerar sig i förhållande till dessa frågor. Tre olika subjektspositioner framträder i analysen av fokusgruppsamtalen; *Samsynspedagogen* präglas av en osäkerhet och ett behov av tydliga riktlinjer kring hur man ska hantera barns sexualitet, särskilt onani och utforskande av könsorgan. *Samsynspedagogen* eftersträvar samsyn och vill att alla ska agera likadant i situationer som rör barns sexualitet. Ämnet sexualitet skapar tystnad, vilket får effekten att *samsynspedagogen* agerar utifrån dominerande samhällsnormer snarare än att prata öppet om sexualitet.

*Läroplanspedagogen* är en position som framträder i beskrivningar av när pedagogen möter motstånd från föräldrar om genus, sexuell läggning, könsidentitet och könsuttryck. Här hänvisar pedagogerna till läroplanen som ett stöd för sitt arbete. Läroplanen fungerar som ett verktyg för att argumentera för barns rättigheter och att skilja på den

privata personen och den professionella yrkesrollen. Läroplanspedagogen blir till en försvarare av barns juridiska rättigheter och kan gå emot föräldrars åsikter.

*Den (motvillige) rapporteringspedagogen* framträder när samtalen handlar om barn som tittar på eller tar på varandras könsorgan eller utför andra nakna lekar. Aktiviteterna beskrivs som något som måste rapporteras av pedagogerna till chefer och föräldrar utifrån en rädsla för att barn kan ha blivit kränkta i leken. Trots att pedagogerna ibland ger uttryck för att de kan ifrågasätta systemet för rapportering och dess effekter för barnen, säger de också att de känner sig tvungna att följa de förutbestämda reglerna. I den här positionen blir pedagogerna övervakare och rapportörer och barnen potentiella offer eller förövare.

Gemensamt för alla tre positionerna är att pedagogerna inte ser sig själva som bärare av professionell kunskap om sexualitet. Kunskapen förläggs istället till läroplanen, till regler eller till en föreställning om rätta svar och metoder som de väntar på. Artikeln indikerar att det finns ett behov av ökad utbildning om sexualitet i förskolläraryrket. Med utbildning skapas möjlighet till professionella och genomtänkta förhållningssätt, som baseras på pedagogernas kunskaper och inte som nu, vilket analysen visar, på outtalade samhällsnormer om sexualitet eller rädslor för föräldrar.

# Kapitel 7. Diskussion

Avhandlingen tog sin utgångspunkt i att förskolan kan förstås som en sexualpedagogisk arena och syftet har varit att skapa kunskap om arenans sexualpedagogiska diskurser. I det här avslutande kapitlet sammanfattas och diskuteras avhandlingens övergripande resultat. Resultaten från de tre artiklarna behandlas nu i relation till varandra och till det övergripande syftet och frågeställningarna. Dessutom relateras resultaten till det teoretiska ramverket och till tidigare forskning.

Diskussionen är uppbyggd kring orden *sexuell lek*, *läroplan*, *samtycke* och *samsyn*. Det är ord som förekommer i artiklarnas analyser. Ord som tydligt artikulerar sexualpedagogiska diskurser. Ord som ges olika betydelser, sätts samman med andra ord, och som därigenom på olika sätt villkorar diskursiva handlingsutrymmen för barn och pedagoger. Genom att strukturera diskussionen utifrån dessa fyra ord så avser jag att besvara avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. Löpande beskrivs också behov av vidare forskning. Avslutningsvis diskuteras förskolan som en sexualpedagogisk och sexualpolitisk arena, avhandlingens implikationer, samt den diskursiva maktproduktion jag själv bidragit till som forskare. Analyserna är inte bara beskrivande, utan medverkar också till att forma förståelsen av ämnet (jfr. Butler 1993/2011; Butler 1997).

## Förhållningssätt till sexuell lek

Avhandlingens första frågeställning lyder: Hur konstitueras och omkonstitueras sexualpedagogiska diskurser i handledningsmaterial om barn och sexualitet mellan 1969–2021, och vilka diskursiva handlingsutrymmen för barn och pedagoger möjliggörs? Frågan besvarades i den första artikeln, och kan kortfattat sammanfattas som att diskurserna har förändrats över tid när det kommer till synen på och förhållningssättet till barns sexuella lekar i förskolan. Förändringen har gått från uppmuntrande och bejakande, till begränsande och regelskapande förhållningssätt.

I diskussionen som följer kommer jag fortsätta att diskutera resultaten från analysen av handledningsmaterialen i artikel ett, som besvarar den första frågeställningen. Jag kommer också att sätta den i relation till

material från fokusgrupperna, samt i ett vidare sammanhang med tidigare forskning.

Pedagogers handlingsutrymme har, i takt med barnets handlingsutrymme, förändrats över tid. I den sexualpedagogiska diskurs som uttrycktes i handledningsmaterial från 1969–1984, kan barns och pedagogers handlingsutrymme förstås som villkorad av en frihetsnorm om sexualitet. En frihetsnorm som är lite av ett tveeggat svärd. Butler (1997) visar att frihetsnormer är dubbeltydiga, de möjliggör handling, men de normerar också vad som kan räknas som fria handlingar och vilka subjekt som kan erkännas som fria. I artikel ett framträder en frihetsnorm genom att barns sexualitet ses som en mänsklig sexualitet som ska utforskas genom lekar som påminner om en vuxenliknande sexualitet. Artikeln beskriver en frihetsdiskurs som benämns som *the encouraged and entangled child sexuality discourse*. I den konstitueras barnet som ett sexuellt subjekt som kan och ska delta i sexuell lek. Följaktligen positioneras pedagogerna som de som ska uppmuntra och stödja barnets sexuella utveckling. De är dock inte uttryckligen ansvariga för att skydda barn från sexuella övergrepp.

En sådan uppmuntrande position reflekterades även i Barnstugeutredningen som pågick under samma period. Åberg et al. beskriver att Barnstugeutredningen lyfter sexualitet som en ”kreativ kraft” och att barns nyfikenhet på sexuella handlingar ska ses som bra tillfällen för pedagoger att ge saklig information till barn (Åberg et al. 2020, s. 212). Barnstugeutredningen beskriver att pedagogerna då kan använda handledningsböcker om sexualuppföstran för att prata om befruktning och graviditet (SOU 1972:26, s. 324).

De tidigaste handledningsmaterialen lyfter barnet som ett sexuellt subjekt genom sina beskrivningar av barnet som sexuellt och uppmaningarna om att barns sexuella lekar ska respekteras. Analysen i artikel ett, synliggör hur den barnsynen möjliggör att sexuella lekar kan lekas över åldersgränserna och att barn oavsett åldersskillnad förväntas kunna säga ifrån ifall de inte vill vara med i leken. Barnen kan också övertala mer motvilliga barn att vara med utan att leken ska stoppas av vuxna. Något som i mer samtida material skulle betraktas som integritetskränkande (se artikel 1).

I denna frihetsdiskurs, där ålder inte villkorar sexuell lek, positioneras barn och vuxna som jämlikar. Det framträder när handledningsmaterialen beskriver att barn och vuxna ibland också kan delta i gemensamma lekar, vilket framställs som oproblemiskt. Till exempel lyfts exempel på att barn i leken, kan undersöka föräldrars könsorgan och att pappan då kan få stånd (se artikel 1). Utifrån den norm om sexuell frihet som artikulerades i de tidiga handledningsmaterialen konstituerades barnsubjektet som att det kunde jämföras med ett (autonomt) vuxet sexuellt subjekt. Det visades genom *frånvaron* av beskrivningar av vuxnas ansvar att skydda barn mot sexuella övergrepp.



På så vis framställdes barnet som kompetent att själv kunna säga nej och avstyra övergrepp (se artikel 1). Noterbart är dock att det samtidigt inte var lagligt att ha sexuellt umgänge med barn under femton år.

Mellan 1971 och 1976 pågick en sexualbrottsutredning i Sverige (SOU 1976:9). Den harmonierar med den frihetsnorm som de tidiga handledningsmaterialen uttrycker, där det kompetenta sexuella subjektet konstitueras. Det görs genom de förslag på straff lindring för sexuella övergrepp mot barn som utredningen lade, vilka visade på en relativisering av brottet (Bergenheim 2005). Samtidigt är det viktigt att tillägga att utredningen lades ner efter omfattande kritik, bland annat från kvinnoorganisationer (Thomsson 2000). Normen om sexuell frihet ska därmed inte ses som att den var hegemonisk, utan som att den låg i konflikt med andra konkurrerande diskurser om barn och sexualitet i samhället under samma period (jfr. Fairclough 1992).

Frihetsdiskursen och förståelsen av barnet som ett kompetent sexuellt subjekt kan läsas på ett annat sätt i kontexten av sexualbrottsutredningen. I den läsningen blir barnet, liksom kvinnan, ett sexualiserat objekt. Utredningen förordade nämligen inte bara sänkta straff för övergrepp mot barn, utan ville också ändra lagarna och sänka straffen kring våldtäkt mellan vuxna [läs sänkta straff för män som våldtar kvinnor, min anmärkning] (SOU 1976:9). Det producerar en förståelse av att vuxna mäns sexuella begär är överordnat både kvinnor och barns bestämmanderätt över sina kroppar (jfr. Bergenheim 2005). Det innebär att normen om sexuell frihet uttryckt i de tidiga handledningsmaterialen också kan läsas som att den relativiserar övergrepp i sig och sexualiserar barnet, snarare än att erkänna barn en sexuell subjektivitet.

## Sexuell lek och barns rätt till skydd

Det oproblematiska förhållningssättet till barns sexuella lekar som framhölls i de analyserade handledningsmaterialen från 1969 till 1984 återfinns inte i en samtida sexualpedagogisk diskurs. Detta framgår både i de mer nutida handledningsmaterialen och i de fokusgruppssamtal som har analyserats. Förändringen kan ses i ljuset av att sexuella övergrepp inte längre relativiseras. Hallberg Rigné (1994) beskriver att sexuella övergrepp under tidigt 1990-tal var uppmärksammat som ett stort problem i samhället. Det var dock ingen konsensus i frågan. Det pågick omfattande diskussioner både i media och inom psykologisk och juridisk forskning om och hur sexuella övergrepp kan upptäckas och utredas, hur vanligt det är och hur allvarligt det är (Hallberg Rigné 1994).

I början av 1990-talet fick två fall av sexuella övergrepp på förskolor stor uppmärksamhet (Bergström et al. 2020). Det är under den här perioden som de analyserade handledningsmaterialen börjar beskriva

sexuell lek på ett nytt sätt. Synen på barns sexuella lekar blir villkorat av rädslan för sexuella övergrepp (se artikel 1). Jag förstår det i likhet med Leander et al. (2018) som en samtidighet i att diskurser om barns rättigheter att skyddas från sexuella övergrepp får spridning och att barns kroppsliga lekar ges mindre positiv uppmärksamhet och betydelse.

Det finns en viss skillnad i hur barns sexualitet och sexuella lekar artikuleras i handledningsmaterial från 1993–2021, och i fokusgrupps-samtalen. I handledningsmaterialen uttrycks på olika sätt att barn har en sexualitet och att barn ska få leka sexuella lekar/utforskande lekar/kroppsliga lekar/doktorslekar så länge de håller sig inom tydliga ramar. Pedagogens handlingsutrymme blir i dessa material villkorat utifrån två synsätt på barn. Det ena, att barns sexualitet är naturligt och sexuella lekar kan tillåtas. Det andra, att det finns normala och onormala lekar. Pedagogen behöver på så vis ha kunskap om vad som är normalt och onormalt och positioneras framförallt till att bli övervakare. De måste se till att barnen inte går över varandras gränser i lekarna och vara vaksamma utifall barn gör något som inte är åldersadekvat, eftersom att det kan vara ett tecken på att barnet kan ha utsatts för sexuella övergrepp.

I fokusgruppssamtalen finns istället en frånvaro av beskrivningar som uttrycker att barn med självklarhet har en naturlig sexualitet. Den sexualpedagogiska diskurs som synliggörs i samtalen präglas istället av normer om vikten av integritet och samtycke, barns behov av skydd, samt föräldrars rätt till inflytande (se artikel 2 och 3). I pedagogernas beskrivningar av barns (sexuella) handlingar, används inte ord som sexuell lek, istället benämner pedagogerna handlingar som ”det” (se artikel 3). Fokusgrupperna tycks således ha skapat normer för vad som kunde uttalas, vilket innebar att det nästan var omöjligt att tala om barns handlingar som sexuella. Än mer obegriplig framstod pedagogerna som uppmuntrare av barns sexuella lekar. En pedagogposition som var både begriplig och uppblusen i handledningsmaterialen från perioden 1969–1984.

Leander et al. (2018) menar att de danska förskolornas syn på barn, har förändrats i takt med att fler och fler förbud mot barns sexuella lekar och nakenhet har införts. Förbud som införts som effekt av att vuxnas sexuella övergrepp på barn har uppmärksamats. En liknande utveckling i Sverige kan dras från föreliggande studies resultat, i synnerhet när det också läses tillsammans med Åberg et al. (2020). I deras studie lyfts det att beröring mellan vuxna och barn inom förskolan har förändrats och att synliggörandet av sexuella övergrepp varit en av orsakerna. Den diskursiva förändring av synen på barns sexualitet och lekar som skett i Sverige mellan 1969–2021 kan beskrivas ha gått från något viktigt och ofarligt, till att betraktas som något barn måste skyddas ifrån. Fokus är idag istället på integritet och samtycke. Jag menar att talet om sexuella övergrepp är performativt och ordningsskapande

(Butler 1997/2021). Det får effekter för förskolans organisering och regler för vad barn får och inte får göra.

Sammanfattningsvis har pedagogers och barns handlingsutrymme förändrats i relation till sexuell lek i förskolans sexualpedagogiska diskurser. Från att barns sexuella lekar setts som naturliga och något som ska uppmuntras är de i vår samtid förbjudna och pedagoger måste agera övervakare så att lekarna inte ska ske. Den förändringen har skett i en samtidighet med att sexuella övergrepp på barn tagits på allvar. I den samtida synen osynliggörs att sexuell lek skulle kunna förstås som något som kan vara viktigt för barn.

Pedagogerna positioneras till att ansvara för att skydda barn från övergrepp, men också att skydda sig själva från pedofilanklagelser (jfr. Leander et al. 2018; Leander et al. 2019).

## Läroplanen och den frånvarande närvaron av genus och sexualitet

I artikel tre ges ett av flera svar på avhandlingens andra frågeställning: Hur konstitueras och omkonstitueras barns och pedagogers diskursiva handlingsutrymme i pedagogers tal om barn, sexualitet och sexualundervisning i förskolan? Här lyfts läroplanen fram som ett av flera villkor för hur pedagogers handlingsutrymme konstitueras genom förskolans sexualpedagogiska diskurser. Nedan kommer svaret på frågeställningen fördjupas genom att diskutera läroplanen som ett villkor för *både* barns och pedagogers handlingsutrymme. Tillsammans med tidigare forskning problematiseras läroplanen som villkor, samt vilka behov av vidare forskning som avhandlingen synliggör.

Den svenska läroplanen för förskolan ligger i linje med det som internationell forskning lyfter fram som en viktig och eftersträvaransvärd aspekt av sexualundervisning för yngre barn (jfr. de Sousa & da Silva Nogueira 2023; Martin & Bobier 2017; Robinson & Davies 2010). Det betyder att läroplanen, genom sina skrivningar om diskrimineringsgrunderna i värdegrunden, innehåller direktiv om att synliggöra hbtqi-identiteter och genus samt att aktivt arbeta med dessa frågor i förskolan:

Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, flickor och pojkar, samt solidaritet mellan människor. Inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder, hos barnet eller någon som barnet har anknytning till, eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverka. (Lpfö 2018, s. 5)

Utifrån fokusgruppssamtalen framträder läroplanen som ett viktigt stöd för pedagogernas professionella handlingsutrymme, i relation till föräldrar som motsätter sig förskolans syn på genus, sexuell läggning och könsuttryck. Den möjliggör ett professionellt agerande, genom att pedagogen får hjälp att argumentera för hur och varför de utför sitt uppdrag. Genom att läroplanen ger barnen rätt till att få uttrycka genus och sexualitet i förskolan på det sätt som de vill, oavsett vad deras föräldrar tycker, så positioneras barnet som rättighetsbärare. Rättigheter som pedagogerna ska försvara.

När jag läser läroplanens formuleringar tillsammans med det som framkom i fokusgruppssamtalen produceras en förståelse av sexualitet som tudelad; sexualitet *som identitet* och sexualitet *som handling*. Rättigheten *till* sexualitet som identitet artikuleras genom diskrimineringsgrunderna, vilket pedagogerna också tydligt relaterar till i fokusgruppssamtalen (se artikel 3). Rättigheten till sexualitet som handling är istället formulerad som barns rätt *från* sexualitet. Det artikuleras genom skrivningar om kroppslig integritet i läroplanen, vilket enligt Skolverket (2022) utgör en grund för att lära sig om samtycke – en aspekt som kan kopplas till skolans sexualundervisning (Broström et al. 2022). Även i fokusgruppssamtalen uttrycks denna rättighet *från* sexualitet som handling, i pedagogernas tal om samtycke, integritet och regler mot kroppsliga lekar (se artikel 2 och 3).

En jämförelse med Pröckls (2020) beskrivning av läroplanen i Berlin synliggör hur rätten till skydd *från* sexualitet som handling, också kan ses som en begränsande norm. Pröckl (2020) lyfter att det finns skrivningar i Berlins läroplan om att pedagoger ska vara positiva till barns sexuella utforskande. I hennes intervjuer framkom att pedagogerna inte upplevde barns sexuella lekar som problematiska till skillnad från de svenska pedagogerna hon intervjuat. Det skulle kunna förstås som att den Berlinska läroplanen på så vis ger uttryck för en annan diskurs om barn och sexualitet. Den positionerar barn som sexuella subjekt med rätt *till* sexualitet som handling. Mina resultat tillsammans med Pröckls, indikerar att det vore angeläget att analysera och jämföra hur dessa skillnader i skrivningarna iscensätts som ”informell sexualundervisning” i den pedagogiska praktiken i olika förskolekontexter och länder. En sådan studie skulle kunna bidra till att få kunskap om hur direktiv i läroplaner iscensätts i praktiken, och på så vis få mer kunskap om läroplaners relevans. En sådan studie skulle också ge mer kunskap om vad det är för informell sexualundervisning som pågår i förskolor, vilket föreliggande avhandlings diskursiva analys av handledningsmaterial och fokusgruppssamtal om informell sexualundervisning inte möjliggör.

Något som den här studien kan visa när fokusgruppssamtalen läses i relation till tidigare forskning är att det pågår *någon form* av informell sexualundervisning i den svenska förskolan och att den diskursivt är i

linje med läroplanen. Både genom det som kan förstås som rättighet *till* och *från* sexualitet. Detta resultat skiljer sig mot vad Skolverket (2023) hävdar på sin hemsida när de svarar på rykten om att det pågår sexualundervisning i svensk förskola: ”Får barn lära sig om sexualitet på förskolan? Nej, det stämmer inte. Det står ingenting om sexualitet i förskolans läroplan” (Skolverket 2023). Det här är också något som jag ser som intressant och viktig forskning att gå vidare med. Hur ryktes-spridning om barn och sexualitet sker, vad den handlar om, vilka som startar den och vad ryktena vill åstadkomma. Handlar det till exempel om att skapa splittring i det svenska samhället? Eller vilka andra anledningar finns? I det arbetet är det också viktigt att undersöka hur huvudmän eller myndigheter, som i det här fallet Skolverket, agerar på rykten och vilka diskurser om förskola, sexualitet och barn som de själva (re)producerar genom sina svar.

Det finns härutöver argument för att problematisera talet om könsneutrala förhållningssätt och könsneutrala barn som föreliggande avhandling oavsiktligt har (re)producerat. Det här är inget som behandlats i artiklarna, men något som jag ser som angeläget att diskutera. Fokusgruppssamtalen producerade på ett sätt ett köns neutralt barn, vilket jag också var delaktig i, både med min närvaro i samtalen och i mina analyser. Pedagogerna i samtalen, beskrev ofta barns kunskaper och egenskaper i de sexualpedagogiska diskurserna utifrån ålder. Min egen avsaknad av en tydlig genusanalys skapades troligtvis i mötet med dessa könsneutrala beskrivningar och i talet om ålder.

I fokusgruppssamtalen beskrevs ofta ett könlöst barn och när pedagogerna ändå benämnde barnen som flickor och pojkar, följdes det inte av några biologiska argument om att de skulle vara olika. Det var tydligt att pedagogerna har kunskap om att de *inte* ska behandla och beskriva flickor och pojkar olika baserat på kön. Jag förstår det som att det ökade fokus på genus i samhället under 2000-talet och införandet av genus och sexualitet som en del av värdegrunden i läroplanen, på ett diskursivt plan, har skapat ett köns neutralt barn. Men vad innebär det i praktiken? Flera av pedagogerna berättade om att deras genusarbete baseras på könsneutralitet, vilket de beskrev som att de till exempel inte har klänningar och kjolar bland utklädningskläderna för att ”allt ska vara köns neutralt” (grupp 3). Tidigare forskning visar att könsneutralitet som en del av ett jämställdhetsarbete i förskolan ofta innebär att det feminint kodade plockas bort från förskolan, medan det som är maskulint behålls för att det uppfattas som köns neutralt. Detta gör att pojkars möjlighet till ett könsöverskridande uttryck begränsas och det maskulina blir till norm (Bodén 2011). Heikkilä (2023) betonar att ett medvetet arbete med genus, ska handla om att bredda möjligheterna för barn att uttrycka sin könsidentitet, inte att skapa begränsningar genom att plocka bort det som anses som könsstereotyp. Utifrån min egen studies brist på genusanalyser samt avhandlingens diskursiva fokus, menar jag att det

finns behov av att studera hur informell sexualundervisning iscensätts. En sådan studie skulle likt Sotevik et al. (2019) utgå från etnografisk metod. Den skulle behöva ha fokus på sexualitet som såväl identitet som handling, med kunskapen som tidigare forskning visat på, att föreställningen och iscensättning av ett könsneutralt förhållningsätt kan reproducera stereotypa genusmönster samt osynliggöra maktrelationer baserat på kön (jfr. Bodén 2011). Dessutom skulle en kommande studie behöva ha ett intersektionellt perspektiv och en kritisk blick på vems villkor, behov av kunskap och sexualitet som sätts i förgrunden i informell sexualundervisning i förskola; barnets eller den vuxnes?

## Samsyn om samtycke

För att ytterligare besvara avhandlingens syfte och frågeställningar och fördjupa förståelsen för barns och pedagogers handlingsutrymme och förskolans sexualpedagogiska diskurser, kommer det här avsnittet gå tillbaka till och utgå ifrån det bärande ordet för analysen i artikel två; *samtycke*.

Något som varje fokusgrupp skapade samsyn om, var att det var viktigt att lära barn om samtycke, trots att begreppet inte finns inskrivet i förskolans läroplan. Samtyckesnормen uttryckt genom grundskolans läroplan och den relativt nya samtyckeslagen, kan på så vis ha spillt över till förskolan. Samtidigt tydliggörs det i analyserna från fokusgrupps-samtalen att samtycke lärs ut, men tillsynes utan reflektion kring vad barnet ska utbildas och utvecklas till, eller vad sexualitet är. Resultaten i artikel två, visar att samtyckesdidaktiken bygger på en föreställning om en kommande vuxen sexualitet som är förutsägbar och statisk, och ett blivande vuxet autonomt subjekt med förmågan att förtutse vad hen vill och att kunna säga stopp (se artikel 2). Det visas genom beskrivningarna om att barnen tydligt ska fråga om lov innan de kramas och vara tydliga med att de säger ja till kramar för att de själva vill kramas och inte för att göra någon annan glad.

Gunnarsson (2022) diskuterar att en förenklad, juridisk och statisk syn på samtycke, ofta lärs ut i utbildningssammanhang vilket till exempel kan osynliggöra hur heteronormativa maktstrukturer komplicerar vad som är ett samtycke och vad som inte är det. Hon argumenterar för att samtycke också behöver läras ut utifrån hur ambivalent samtycke är och inte något som entydigt kan ges i förhand. I artikel två beskrivs hur barn får träna samtycke genom att säga ja eller nej till kramar, men inte genom att samtycka till andra kroppsliga handlingar. Det kan ses som en anpassning till en tänkt lagom nivå för barn, men också en förväntan på att barn kan "översätta" kramen, till mer sexuella situationer, om barnet skulle hamna i en sådan situation (jfr. Bergström et al. 2022). Samtyckesdidaktiken kännetecknas av att

träna självkänedom och att säga tydligt ja eller nej (se artikel 2). Det är ett tema som också finns i svenska sexualbrottsförebyggande böcker för barn i förskoleåldern (Bergström et al. 2022). Barnböckerna uppmuntrar att barn ska träna på att känna efter vad de själva vill och säga ifrån om något inte känns bra. Samtidigt synliggör både barnböckerna och fokusgruppssamtalen vuxnas ansvar; att det kan vara svårt att säga ifrån själv och att vuxna behöver träda in. Genom samtyckesdidaktiken blir barn positionerade som *rättighetsbärare*. Om förskolan ska och bör utbilda om samtycke, menar jag dock att det måste finnas en större flexibilitet och en förståelse för samtyckets ambivalens.

## Samsyn om (sexuella) handlingar

I resultaten från både artikel två och tre, visas att alla fokusgrupper beskrev liknande förhållningssätt till barns (sexuella) handlingar i förskolan. Barn fick till exempel inte vara nakna, inte ta eller titta på varandras könsorgan, de fick inte gå in flera på toaletten samtidigt och flera beskrev att de hade regler mot pussar. Vissa av pedagogerna berättade att de hade uttryckta regler mot dessa handlingar på sina förskolor, medan andra beskrev att de själva, utan att ha kommit överens med någon, ändå förhöll sig på samma sätt.

Ordet samsyn använde pedagogerna sig av i fokusgrupperna när de diskuterade barns (sexuella) handlingar. De menade att det är viktigt att kollegor har samsyn och kommer överens om att bemöta barns (sexuella) beteenden likadant. Samsyn framträdde också som en genomgripande norm i fokusgruppssamtalen, eftersom pedagogerna hela tiden bekräftade varandra och uttryckte likadana åsikter.

Pedagogerna beskrev att det finns en tystnad om sexualitet (som handling) på förskolorna, men att de ansåg att de bör prata mer med sina kollegor om ”det”. De vars förskolor hade uttalade regler, pratade med sina kollegor när barnen hade gjort något som gick emot reglerna, som att barnen gömde sig i buskar och visade könsorganen för varandra. Vid dessa tillfällen behövde pedagogerna, enligt reglerna rapportera om händelsen till chefer och föräldrar. Då talade de med sina kollegor om händelsen, men mer i ett rapporteringssyfte att det hänt, än att diskutera och reflektera över normer om sexualitet och vad reglerna i sig bygger på för barnsyn.

Alla fokusgrupper förhöll sig således till och reproducerade liknande normer om att förbjuda barn att engagera sig i handlingar och lekar där nakenhet och kroppsligt utforskande finns med, eller handlingar som kan förknippas med vuxnas sexualitet. Samtidigt som pedagogerna också betonade att de vanligtvis inte brukar diskutera det i sina arbetslag. Genom att förhålla sig till, vad jag i den här avhandlingen beskriver som restriktiva normer om sexualitet, skapar pedagogerna en

överenskommelse, en tyst *samsyn*, om vad som är rätt förhållningsätt. Utifrån Foucaults (1976/2002) perspektiv kan den tysta samsynen förstås som en del av en hegemonisk diskurs som reglerar vad som blir möjligt att ifrågasätta och reflektera över. När motstånd och alternativa perspektiv utblir, reproduceras den rådande ordningen.

I artikel två tydliggörs hur det främst är en norm om en vuxen sexualitet som fokusgrupperna förhåller sig till och som de sexualpedagogiska diskurserna präglas av. Denna syn på sexualitet, konstituerar barnsubjektet till något som måste skyddas från sexualitet (Robinson & Davies 2018). Det handlar inte om att barn uttalat beskrivs som icke-sexuella av pedagogerna i fokusgruppssamtalen, utan snarare konstitueras barnsubjektet mot att bli icke-sexuellt genom att osynliggöra att kroppsligt utforskande skulle kunna förstås som något viktigt för barn. I linje med Foucault (1976/2002) förstår jag de regler och förbud som de sexualpedagogiska diskurserna präglas av, som att de konstituerar barnsubjektet som icke-sexuellt, men på samma gång sexualiserar det (jfr. Foucault 1976/2002). Reglerna mot barns (sexuella) handlingar beskrivs bland annat finnas för att skydda dem från att överskrida varandras gränser, vilket implicerar en förväntan på att sådana handlingar faktiskt kommer att utföras. Samtidigt konstituerar reglerna barnen som icke-sexuella, eftersom handlingarna anses vara så pass oviktiga för barn att de kan förbjudas.

En ytterligare motivering till reglerna är att barn saknar kunskap om handlingarnas faktiska innebörd. Genom reglerna skyddas därför barnens framtida jag från att känna skam över tidigare handlingar, eftersom de först i efterhand – när de har den nödvändiga kunskapen – kan förstå situationen som sexuell (se artikel 2). Reglerna bidrar på så vis till en sexualisering av barnens handlingar utifrån en temporal förståelse (jfr. Halberstam, 2005).

Skundberg (2020) beskriver i sin forskning om synen på barns sexualitet i norsk förskola, att barns sexuella beteenden ofta förklaras som en följd av ”yttre påverkan”. Detta var något som också gjordes av pedagogerna i fokusgruppssamtalen, när de talade om handlingar som de tyckte var för avancerade för förskolebarn. I artikel två, när det beskrevs hur några flickor hade slickat varandras snippor, så användes just yttre påverkan som förklaringsmodell för att göra barnen *begripliga* (jfr. Butler 1993/2011; Butler 2001). En av flickorna måste ha sett något eller varit med om något, förklarade pedagogerna. I den förklaringen framträder ett icke-sexuellt barn, genom att den pekar på handlingen som onormal och obegriplig.

Skundberg (2020) betonar att barns sexualitet som handling, måste få ha ett egenvärde, som inte värderas utifrån en norm om vuxensexualitet. Ett sätt att hitta ett sådant förhållningsätt menar han kan vara att utgå ifrån om leken är frivillig, att det inte finns risk för skador och att den sker i jämlika relationer. I likhet med Skundberg (2020) förstår jag det



som att det inte är lekarna i sig som per automatik ska förstås som problematiska, utan hur barnen mår. På så vis är det möjligt att ta beslut som utgår från ett barnperspektiv, utan att ensidigt fastna i att bedöma om det handlar om sexualitet eller ej. Samtidigt kräver det en organisation där det finns en god personaltäthet som möjliggör att pedagogerna har nära relationer till barnen, så att de kan lyssna in barnens perspektiv och avgöra vilka kompisrelationer som är jämlika. Likaså att pedagogerna har tid att märka om barn tvångsmässigt vill leka lekar för att de inte mår bra. Till det krävs kollegial reflektion och att tystnaden kring ämnet sexualitet lättar.

## Förskolan som sexualpedagogisk och sexualpolitisk arena

Sammanfattningsvis pekar analyserna mot att sexualitet som handling är ett område i förskolan som det inte pratas tillräckligt mycket om, vilket skapar osäkerhet och konstituerar pedagogers handlingsutrymme och bemötande av barnen utifrån oreflekterade samhällsnormer. Förskolan blir till en projektyta för politiska utspel och normer om sexualitet, istället för professionella överväganden baserade på vetenskaplighet och beprövad erfarenhet.

Jag inleder och avslutar denna avhandling med samma övertygelse: att synliggöra och diskutera förskolans sexualpedagogiska diskurser är nödvändigt för att det ska vara möjligt för förskolans utbildning att vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i enlighet med läroplan och skollag. Om förskolan ska vara en arena för samhällsförändring, behöver det vara möjligt att problematisera hur den informella sexualundervisningen är formad för att ge förutsättningar för barn att kunna *vara* och *bli* de sexuella medborgare som ett demokratiskt, inkluderande, jämlikt och jämställt samhälle eftersträvar. Det innebär att den här resan inte kan ta slut. Ett sådant reflekterande innebär ett ständigt ifrågasättande av de normer som omger den egna praktiken. I varje fokusgrupp som genomfördes så efterfrågade pedagogerna kunskap och diskussion om barns sexualitet. Det uttrycktes som ”jag har aldrig talat med någon kollega om det här förut”, ”vi pratar ju inte om det” och ”vi har ju ingen kunskap om barns sexualitet”. I diskussionerna visas det dock att pedagogerna har många erfarenheter av situationer i förskolan som kan förknippas med sexualitet, som skulle kunna användas som grund för det vidare arbetet, om det bara ges möjlighet till samtal och reflektion.

För att pedagoger i förskolan ska kunna känna sig trygga i sin profession även när det kommer till att hantera ”känsliga frågor” som sexualitet, hävdar jag i likhet med en rad internationella forskare, att

förskolläraryt utbildning och barnskötarutbildning behöver ge utrymme för reflektion (jfr. Cacciatorie et al. 2020a; de Sousa & da Silva Nogueira 2023; Martin & Bobier 2017; Robinson & Davies 2010). Dessutom krävs en uppbackning från huvudmän så att det finns tid och möjlighet till fortbildningar och regelbundna diskussioner om sexualitet så att pedagogerna ska kunna göra vetenskapligt underbyggda överväganden (jfr. Heikkilä 2020). Att stå upp för sitt arbetssätt som pedagog kräver kunskap och oändliga och återkommande samtal om hur man varje dag värnar barns rättigheter till skydd från sexuella övergrepp och erkännande av barn som sexuella subjekt i form av både handling och identitet. I synnerhet med tanke på den konservativa våg som sveper över världen (Butler 2024; de Sousa & da Silva Nogueira 2023; Mc Ewan 2024).

Trots min strävan att själv inte fastslå vad sexualitet är har den här avhandlingen ändå diskursivt producerat barn som sexuella, och som att det beteende som de kan ha i förskolan kan beskrivas som sexuell lek. Kan det inte ses som att det går emot min intention som jag skrev om i kapitel två, om att inte sexualisera barn? Jag reproducerar t.ex. handledningsmaterialens beskrivningar av barns lek, som *sexuell lek*. När pedagogerna i samtalen ombads redogöra för vad som kan vara uttryck för sexualitet i förskolan, innebar det inte enbart en kartläggning av redan existerande fenomen. Det blev en performativ talakt, där de upptecknade uttrycken för sexualitet samtidigt producerades som sexuella (jfr. Butler 1997). Å ena sidan var det ett försök att ge barn rätt att erkännas som sexuella subjekt, men å andra sidan innebär själva benämningen av barns handlingar som sexuella också en sexualisering av barnen. För att rättfärdiga, eller åtminstone förklara den rävsax jag hamnat i, återvänder jag till min positionering i kapitel två; att barn, liksom vuxna, alltid är fullkomliga subjekt, genom att de ständigt är i förändring och att sexualiteten är en integrerad del av detta föränderliga subjekt.

Min förhoppning med den här avhandlingen är att den ska leda till professionella diskussioner både i förskolläraryt utbildningen och i förskolan om sexualitet, sexualundervisning och förskolebarn. I dessa diskussioner hoppas jag att flera perspektiv på samma situationer appliceras, där både barns rätt till skydd från sexuella övergrepp och barns rätt till sexuell subjektivitet problematiseras och hanteras.

# Summary

## Introduction and aim

Research highlights the importance of sex education from an early age to promote sexual health and prevent abuse (Akers 2023; Balter et al. 2021; Cacciatore et al. 2020a; Robinson & Davies 2017). However, such education is largely absent from preschool teacher training, leading to uncertainty about how educators should approach children's expressions of sexuality (Balter et al. 2019; Cacciatore et al. 2020a; Davies et al., 2023). The present dissertation analyses sexuality education texts and focus group discussions with preschool practitioners, using discourse analysis to examine how norms influence informal sex education and shape discursive spaces for children and practitioners (Fairclough 1992/2008; Davies 1997). It views preschool as a site where sexual pedagogical discourses are negotiated. The aim of the thesis is to explore these discourses through two research questions:

1. How are sexual pedagogical discourses constituted and reconstituted in sexuality education texts on children and sexuality between 1969 and 2021, and what discursive agency is enabled for children and preschool practitioners?
2. How is the discursive agency of children and practitioners constituted and reconstituted in practitioners' narratives about children, sexuality, and sex education in preschool?

## Sexuality and Childhood: A Positioning

With a discursive approach, this thesis does not offer a definitive definition of sexuality. Words derive meaning from their connections to other words and contexts (Fairclough 1992/2008). I start from a broad definition from WHO-Europe, aligning with my discursive perspective. This definition positions sexuality as intrinsic to human life, irrespective of age. Rather than sexualising children, my perspective affirms children as meaning-making individuals. I neither assign nor deny sexuality, but acknowledge children as vulnerable sexual subjects (Jarkovská & Lamb 2018) and their rights as sexual citizens (Robinson 2012).

## Previous Research

Chapter three reviews previous research, focusing on how different perspectives on children's sexuality regulate both society and preschool settings. The first section draws on Foucault's *The History of Sexuality* (1976/2002) and historical childhood studies that build on his work. The next section examines the Swedish context, discussing how children have historically been subjected to sexual regulation. Research on childhood and sexuality in early 20th-century Sweden is presented, as well as studies on how norms regarding gender, sexuality, and age shape conditions for children and educators today. The chapter also addresses how concerns about adult sexuality, including fears of child sexual abuse, have influenced preschool structures and interactions. Concepts such as the paedophile gaze, moral panic, and paedophile discourses have been used in previous research to analyse how these fears constrain children's and educators' agency. Finally, research on sexuality education in teacher education and preschools is explored, emphasising educators' uncertainty. I conclude that my thesis contributes to research on children, sexuality, and preschool through examining Swedish preschools and historical and contemporary sexual pedagogical discourses.

## Theoretical Framework

The fourth chapter introduces two theoretical key concepts: *discursive articulations* and *discursive agency*, which provide the ontological and epistemological foundation for the thesis. These concepts frame the study, focusing on how sexual pedagogical discourses are produced and maintained through language (Fairclough 1992/2008). Language is understood as more than a communicative tool. It actively constitutes reality, shaping and being shaped by social norms and power structures (Butler 1993/2011; Foucault 1976/2002). Inspired by Foucault (2002/1969), discourse is not just language but a system that constructs knowledge and power. Articulations function within this system by linking words and concepts in ways that appear natural but are historically and socially contingent (Fairclough 1992/2008). Since discourses are not fixed, multiple discourses coexist, compete, and overlap, shaping how preschool practitioners and children are positioned within sexual pedagogical discussions (Butler 1997; Davies & Harré 1990). Drawing from Butler (1997) and Fairclough (1992/2008), agency is understood as relational rather than autonomous; it is constituted through interactions, social structures, and normative expectations. Preschool practitioners and children act within discursive frameworks

that define what is possible or acceptable, but they also contribute to shaping these frameworks through their actions and resistance.

## Method and Research Ethics

The fifth chapter describes two empirical materials, analytical procedures and research ethics. The quality of the thesis is also discussed.

*Sexuality education texts* addressing sexuality in preschool-aged children have been produced in Sweden for over a century. For the present thesis, the selection process was narrowed to texts from 1968 onward, marking the establishment of preschool as part of Sweden's welfare system (Lindgren & Söderlind 2022). In total, eleven books/brochures and one website were included. I applied critical discourse analysis (CDA) (Fairclough 1992/2008) to examine discursive articulations of sexual play and the discursive agency available to children and educators. All sections discussing sexual play were analysed, including visual elements, recognising that images contribute to meaning-making (Fairclough 1992/2008). Texts from the 1960s and 1970s included photographs of naked children, which were not reproduced, due to ethical concerns. The analysis formed the basis for article 1, co-authored with Anne-Li Lindgren and Anna Westberg Broström.

Twelve *focus group discussions* were also conducted. A total of 24 practitioners from ten preschools participated, divided into six groups, each meeting twice. Practitioners were considered discourse-shaping actors (Westberg & Idevall Hagren 2024), both enforcing and renegotiating prevailing norms and regulations. Each group followed a similar format, with flexibility to allow discussions to develop organically. Participants received information about the study and their rights before signing consent forms. Their discussions reflect broader societal discourses on children and sexuality (Tobin 2013). No analysis was conducted on individual participants' backgrounds, as this would have shifted the study's focus from discourse analysis to sociological or psychological aspects (Tobin 2013). The key factor was that all the participants worked in preschool settings, making them knowledgeable contributors to the discussion.

The first analysis identified recurring discursive articulations, with "consent" emerging as a central theme across all groups. A didactic approach was applied, asking what was being taught, to whom, and with what educational goals. The analysis then incorporated age-critical theories (Sundhall 2017), examining how age is constructed performatively and how age-based norms shape children's discursive agency (Krekula & Johansson 2017). Additionally, temporal analysis

(Halberstam 2005) explored how childhood and sexuality were framed in relation to future adulthood. For example, consent education was often structured around a future-oriented model, preparing children for expected adult understandings of consent and relationships. This analysis formed the basis for article 2.

The second analysis of the focus groups examined practitioners' discursive agency within sexual pedagogical discourses. Using Fairclough's critical discourse analysis (CDA) (1992/2008), the study explored how practitioners positioned themselves professionally in relation to children, sexuality, and sex education. Focus group discussions were treated as text, recognising that texts do not merely reflect reality but actively shape social practices (Fairclough 1992/2008). The analysis identified recurring words – *consensus*, *curriculum* and *reporting* – that structured practitioners' professional considerations and subject positions. This analysis formed the basis for article 3.

To ensure research quality, I followed Tracy's (2010) eight criteria for rigorous qualitative research. To maintain methodological rigour, coherence, and transparency, the thesis is grounded in established discourse theories, particularly Foucault (1969/2011), Fairclough (1992/2008), and Butler (1993/2011). The research design and analytical procedures are clearly documented, allowing readers to assess reliability and understand how findings were generated (Cohen et al. 2018). By combining two empirical sources – sexuality education texts and focus group discussions – the thesis uncovers multiple discourses, offering a broader understanding of how norms shape agency for both practitioners and children. Diverse empirical sources strengthen credibility by allowing patterns to be confirmed or questioned (Cohen et al. 2018).

Chapter five concludes with a description of ethical considerations. Briefly, it is noted that before data collection, an ethical review application was submitted to the Swedish Ethical Review Authority (Ref. 2021-06845-01). The authority determined that formal ethical review was not required, as the study focused on preschool educators in their professional roles. However, the study adheres to ethical guidelines (Stockholm University's Ethical Policy, Swedish Research Council 2017, ALLEA 2017). Stockholm University (202100–3062) is the research principal.

## Findings and discussion

This thesis explores how sexual pedagogical discourses in Swedish preschools have transformed over time and how these changes impact the agency of both children and practitioners. By analysing sexuality

education texts and focus group discussions with preschool practitioners, the thesis highlights the shift from an encouraged perspective on children's sexuality, to a more regulated and restrictive approach.

In early educational texts from 1969–1984, children's sexuality and sexual play were regarded as natural and something to be encouraged. Practitioners were seen as facilitators of children's sexual exploration, and children were expected to set their own boundaries. However, a significant shift occurred in the 1990s, when the focus turned to identifying and differentiating between normal and abnormal sexual play, with the latter often being interpreted as a sign of potential abuse. In contemporary texts from 2021, children's sexuality is largely absent, and the discourse has shifted towards protection, regulation, and surveillance. This shift has altered the role of practitioners, moving from encouraging and supporting children's exploration, to being responsible for safeguarding children.

Simultaneously, consent has become a key aspect of practitioner's work, despite not being explicitly included in the preschool curriculum. The didactic of consent primarily focuses on teaching children to seek permission before hugging and to express clear yes or no responses. A paradox emerges: children are encouraged to be explicit about their boundaries, yet they are prohibited from giving consent to certain bodily expressions, such as kissing or engaging in play involving nudity. This contradiction reflects an adult-driven normative system in which children's sexuality is regulated based on protective norms rather than their own need for exploration.

Focus group discussions also reveal a strong culture of consensus among educators, who emphasise the importance of handling issues concerning children's sexuality in a uniform manner. At the same time, the practitioners state that they never talk about children's sexual actions in preschool. This lack of discussion reinforces a silence, making it difficult to develop a reflective and informed approach. Practitioners often expressed uncertainty and a desire for clearer guidelines in the focus groups, yet they tended to rely on prevailing social norms and fears rather than research-based professional knowledge.

The thesis highlights how preschools function as both educational and political spaces, where norms surrounding children's rights, protection, and bodily integrity are continually negotiated. The thesis also illustrates how shifting discourses on sexuality and abuse have shaped pedagogical practices, often leading to an overly restrictive approach, driven by fear of wrongdoing. It implies a need for enhanced teacher education regarding sexuality to enable a more reflective and research-based pedagogy.

In conclusion, the thesis demonstrates that the agency of both children and practitioners concerning sexuality and sexual pedagogy has

undergone a radical transformation over time, from a discourse rooted in freedom and exploration to one centred on control and protection. It emphasises the importance of continued research and professional discussions to establish a more balanced and inclusive perspective on children's sexuality in preschools, rather than solely focusing on regulation and prohibition. I align with Skundberg (2020) in arguing that children's sexuality must be valued in its own right, rather than being assessed through the lens of adult sexuality norms. Decisions about whether children can engage in certain types of play in preschool should be based on other criteria than fear and adult perceptions of sexuality. Thus, it is not the play itself that is the problem, according to my understanding, but rather the well-being of the children, which must be the primary focus. This requires collegial reflection and a breaking of the silence.



# Referenser

- Akers, T. (2023). *Supporting the development of sexuality in early childhood: What do early childhood preschool practitioners need to know?* [Doctoral dissertation, University of Guelph].
- Andersson, M. (2015). Från stork till spermabank. Sexualupplysningslitteratur för barn 1965–2014. *Samlaren: Tidskrift för forskning om svensk och annan nordisk litteratur*, 136, 5–37.
- Balter, A. S., van Rhijn, T. M., & Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood preschool practitioners' perceptions. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30–40. <https://doi.org/10.3138/cjhs.251-A3>
- Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. (2018). Equipping early childhood preschool practitioners to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 27(1), 33–42. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2017-003>
- Balter, A. S., van Rhijn, T., Gores, D., Davies, A. W., & Akers, T. (2021). Supporting the development of sexuality in early childhood: The rationales and barriers to sexuality education in early learning settings. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(3), 287–295. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2021-0034>
- Bartholdsson, Å. (2011). Mamma-pappa-barn: femåringar om den heterosexuella familjen som livsprojekt. I Ambjörnsson, F. & Jönsson, M. (Red.). *Livslinjer: berättelser om ålder, genus och sexualitet*, 125–147. Makadam Förlag.
- Bengtsson, J. (2021): Stopp! Om barn, kropp, sexualitet och gränser. I Reimers, E; Bengtsson, J. & Hellman, A. (Red.). *Normer i förskolan*, 95–115. Gleerups.
- Bergenheim, Å. (1994). *Barnet, libido och samhället: om den svenska diskursen kring barns sexualitet 1930-1960*. [Doktorsavhandling Umeå Universitet].

- Bergenheim, Å. (2005). *Brottet, offret och förövaren: Vetenskapens och det svenska rättsväsendets syn på sexuella övergrepp mot kvinnor och barn 1850–2000*. Carlssons förlag.
- Bergström, H., Broström, A. W., & Hulth, M. (2022). Samtycke, känslor och möjligheter att agera: Barnsyn och barns aktörskap i sexualbrottsförebyggande litteratur för förskoleåldern. *Barn– forskning om barn og barndom i Norden*, 40(4), 55-71.  
<https://doi.org/10.23865/barn.v40.5108>
- Bergström, H., Eidevald, C., & Westberg-Broström, A. (2016). Child sexual abuse at preschools – a research review of a complex issue for preschool professionals. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1520–1528.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1121253>
- Bergström, H., Westberg-Broström, A., & Eidevald, C. (2020). Swedish media discourses about child sexual abuse in preschools: the best interest of the child and continued trust in male teachers. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1878-1886.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1544128>
- Bodén, L. (2011). Könneutralitet och kompensatorisk pedagogik: Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.), *En rosa pedagogik*, 35–47. Liber Förlag.
- Broström, A. W., Bergström, H., & Hulth, M. (2022). Integrity in early childhood education. In Rasmussen, M.L. (Ed.), *The Palgrave encyclopedia of sexuality education*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Burke, R. S., & Duncan, J. (2016). Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 6-16.  
<https://doi.org/10.1177/2043610615624520>
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Butler, J. (2001). Giving an account of oneself. *Diacritics*, 31(4), 22–40.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2011). *Osäkra liv: Sörjandets och våldets makt*. Tankekraft Förlag.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge. (Orginalutgåva publicerad 1993).

- Butler, J. (2012). Sexual consent: some thoughts on psychoanalysis and law. *Columbia Journal of Gender and the Law*, 21(2), 3-27.
- Butler, J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, J. (2024). *Vem är rädd för genus? Fri tanke*.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., & Kaltiala, R. (2019). The steps of sexuality: A developmental, emotion-focused, child-centered model of sexual development and sexuality education from birth to adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1645783>
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Lainiala, L. P., & Apter, D. L. (2020a). Verbal and behavioral expressions of child sexuality among 1–6-year-olds as observed by daycare professionals in Finland. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2725–2734. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01694-y>
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N., & Kaltiala, R. (2020b). An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-10. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1fa24c74d6>
- Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Jokela, M., & Kaltiala, R. (2023). What do 3–6-year-old children in Finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education*, 4(3), 291-310. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1080/14681811.2023.2188182>
- Caron, S. L., & Ahlgrim, C. J. (2012). Children's understanding and knowledge of conception and birth: Comparing children from England, the Netherlands, Sweden, and the United States. *American Journal of Sexuality Education*, 7(1), 16–36.
- Cheung, S. K., Kwan, J. L. Y., & Yim, K. Y. K. (2021). Pre-service early childhood teachers' perceptions about sexuality education and behavioral intentions towards children's curiosity about sexuality. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 89–103. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1080/02607476.2020.1829964>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (Eighth edition). Routledge.
- Davies, B. (1997). The Subject of Post-structuralism: A reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), 271–283. <https://doi.org/10.1080/09540259721259>

- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, A. W., Simone-Balter, A., & van Rhijn, T. (2023). Sexuality education and early childhood preschool practitioners in Ontario, Canada: A Foucauldian exploration of constraints and possibilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/14639491211060787>
- de Sousa, R. G., & da Silva Nogueira, N. A. (2023). Gender and sexuality in Brazilian early childhood education. In Bhana, D., Adriany, V., & Xu, D., & Bhana, Y., *Gendered and Sexual Norms in Global South Early Childhood Education*, 67-83. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003211600-5>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Ordfront.
- Egan, R. D., & Hawkes, G. (2009). The problem with protection: Or, why we need to move towards recognition and the sexual agency of children. *Continuum*, 23(3), 389-400. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/10304310902842975>
- Egan, R. D., & Hawkes, G. (2010). *Theorizing the sexual child in modernity* (1st ed.). Palgrave Macmillan.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. [Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation].
- Eidevald, C., Bergström, H., & Westberg Broström, A. (2018). Maneuvering suspicions of being a potential pedophile: experiences of male ECEC-workers in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 407-417. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463907>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse* (Vol. 270). Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Discourse and social change* (Revised edition). Polity Press. (Originalutgåva publicerad 1992).
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1, Viljan att veta*. Daidalos. (Originalutgåva publicerad 1978).
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Arkiv. (Originalutgåva publicerad 1969).
- Gearon, L. F., Benjamin, S., Itkonen, T., Kallioniemi, A., & Kuusisto, A. (2022). Religion and Worldviews in Early Childhood Education and Care: Eight Parameters for Ethical Research. In *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood*

- Education and Care*, 178-193. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003017783-16>
- Grønmo, S. (2023). *Social research methods: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications Limited.
- Gunnarsson, L. (2022). Consent, gender, and power. In Rasmussen, M.L. (Ed.), *The Palgrave encyclopedia of sexuality education*, 1-8. Cham: Springer International Publishing.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. New York University Press.
- Heikkilä, M. (2020). Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries - an empirically based illustration. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7>
- Hellman, A., Heikkilä, M., & Sundhall, J. (2014). 'Don't be such a baby!' Competence and age as intersectional co-markers on children's gender. *International Journal of Early Childhood*, 46, 327-344. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0119-4>
- Jackson, S., & Scott, S. (2010). *Theorizing sexuality*. McGraw-Hill Education.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jarkovská, L., & Lamb, S. (2018). Not innocent, but vulnerable: An approach to childhood innocence. In Lamb, S. & Gilbert, J. (Eds.), *The Cambridge handbook of sexual development: Childhood and adolescence*, 76-93. Cambridge University Press.  
<https://dx.doi.org/10.1017/9781108116121.005>
- Jones, A. (2003). The monster in the room: Safety, pleasure and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 235-250. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.2>
- Justitiedepartementet (1976). *Sexuella övergrepp: Förslag till ny lydelse av brottsbalkens bestämmelser om sedlighetsbrott (SOU 1976:9)*. Liber Förlag.
- Kayiran, D., & Sönmez, M. (2020). A need analysis study for intimacy program for early childhood education: preschool teachers' attitudes on masturbation behavior in preschool students. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 731-742. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1080/1350293X.2020.1817244>
- Kessler, S. J., & McKenna, W. (1985). *Gender: An ethnomethodological approach*. University of Chicago Press.

- Khoori, E., Fakhr, S., Mehrbakhsh, Z., & Kenny, M. C. (2021). Preschool children's knowledge of correct names of genital body parts in Gorgan, Iran. *Sex Education, 22*(5), 567–581. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/14681811.2021.1971965>
- Krekula, C., & Johansson, B. (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Studentlitteratur.
- Lazar, M. M. (2007). Feminist critical discourse analysis: Articulating a feminist discourse praxis. *Critical Discourse Studies, 4*(2), 141–164. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/17405900701464816>
- Leander, E. M. B. (2023). Children's sexuality and nudity in discourse and images in a Danish education and care journal over 50 years (1970–2019): The emergence of “the child perpetrator of sexual abuse” in an international perspective. *Archives of Sexual Behavior, 52*(1), 49–78. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02421-5>
- Leander, E. M. B., Larsen, P. L., & Munk, K. P. (2018). Children's doctor games and nudity at Danish childcare institutions. *Archives of Sexual Behavior, 47*(4), 863–875. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1144-9>
- Leander, E. M., Pallesgaard Munk, K., & Lindsø Larsen, P. (2019). Guidelines for preventing child sexual abuse and wrongful allegations against staff at Danish childcare facilities. *Societies, 9*(2), 47–70. <https://doi.org/10.3390/soc9020042>
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan* [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm]. HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2007). Deconstructing and Transgressing the Theory—Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory, 39*(3), 275–290. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x>
- Lindgren, A. L. (2018). Towards an ethics of sexuality – alternative feminist figurations and a (boy) child: a close reading of a prize-winning sex education manual from the early twentieth century. *Gender and Education, 31*(6), 774–787. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/09540253.2018.1440282>
- Lindgren, A. L., & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Gleerups Utbildning AB.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning: En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. [Doktorsavhandling Linköpings universitet].

- Markström, A. M., & Närvänen, A. L. (2017). Ålder som meningsbärande och normerande resurs i förskolans utvecklingssamtal. I Krekula, C. & Johansson, B. (Red.), *Introduktion till kritiska åldersstudier*, 125-140. Studentlitteratur.
- Martin, K. A., & Bobier, L. (2017). Preschool sexuality education?! In Allen, L. & Rasmussen, M.L. (Eds.) *The Palgrave handbook of sexuality education*, 243–259. Palgrave Macmillan, London.  
[https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8\\_12](https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_12)
- Mc Ewen, H. (2024). Anti-Gender Politics in East and Southern Africa: The Transnational ‘Stop Comprehensive Sexuality Education’ Campaign. In Holvikivi, A. , Holzberg, B. & Ojeda, T. (Eds.) *Transnational Anti-Gender Politics: Feminist Solidarity in Times of Global Attacks*, 99-117. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54223-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54223-7_5)
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- Qvortrup J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, 14, 1-23. Avebury Press.
- Reimers, E., Bengtsson, J., & Hellman, A. (2021). Inledning – förskolan som produkt och producent av normer. I Reimers, E., Bengtsson, J. & Hellman, A. (Red.), *Normer i förskolan*, 9–28. Gleerups Utbildning AB.
- Robinson, K. H. (2012). ‘Difficult citizenship’: The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3–4), 257–276.  
<https://doi.org/10.1177/1363460712436469>
- Robinson, K. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in*

- children's contemporary lives*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203117538>
- Robinson, K. H., Bengtsson, J., & Global Childhoods: Sexuality, Gender and Age Network. (2024). The politics of age in sex and sexuality education for children and young people. *Sex education*, 24(5), 579-584. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/14681811.2024.2369408>
- Robinson, K., & Davies, C. (2017). Sexuality education in early childhood. In Allen, L. & Rasmussen, M.L. (Eds.) *The Palgrave handbook of sexuality education*, 217–242. Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_11)
- Sotevik, L. (2019). Framtidsfantasier-Kampen om barnets bästa. *Lambda nordica*, 23(3-4), 47-72.
- Sotevik, L. (2020): 'Sexual orientation' in Swedish preschool policy—What is the problem? *Genealogy*,4(1).  
<https://doi.org/10.3390/genealogy4010028>
- Sotevik, L. (2021). *Barbiebröllop och homohundar: Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero) normativa livslinjer*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sotevik, L., Hammarén, N., & Hellman, A. (2019). Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 520-533.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa1553968116077/pdf4001.pdf>
- Smith, M. W. (1995). Ethics in focus groups: A few concerns. *Qualitative health research*, 5(4), 478-486.  
<https://doi.org/10.1177/10497323950050040>
- Sparrman, A. (2014). Access and gatekeeping in researching children's sexuality: Mess in ethics and methods. *Sexuality & Culture*, 18(2), 291–309. <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9198-x>
- Sparrman, A. (2015). Seeing (with) the 'sexy'body: Young children's visual enactment of sexuality. In Renold, E., Ringrose, J., Egan, R.D. (Eds.), *Children, sexuality and sexualization*, 123-140. Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137353399\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137353399_8)
- Sparrman, A. (2018). Hängel, sex och nakenhet – bilder, blickar och barn. I Wester, M. & Öhrn, M. (Red.), *Barnkulturens gränsländ* (s. 144-163). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet



- Sparrman, A. (2020). Children's sexual citizenship: Changing notions of the sexual child. In *Changing Childhoods*, 22 september 2020.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International journal of qualitative studies in education*, 13(5), 477-515.
- Sundhall, J. (2017). A political space for children? The age order and children's right to participation. *Social Inclusion*, 5(3), 164–171. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.969>
- Surtees, N. (2005). Teacher talk about and around sexuality in early childhood education: Deciphering an unwritten code. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 19–29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.5>
- Thomsson, U. (2000). “Rätten till våra kroppar”. Kvinnorörelsen och våldtäktsdebatten. *Tidskrift för genusvetenskap*, 21(4), 51-63. <https://doi.org/10.55870/tgv.v21i4.4345>
- Tobin, J. (2013). Childhood sexuality after Freud: The problem of sex in early childhood education. In Winer, J. A., & J. W. (Eds.), *The Annual of Psychoanalysis*, V. 29. *Sigmund Freud and His Impact on the Modern World*, 179-198. Routledge.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Van der Riet, J. (2009). ‘Astride a dangerous dividing line’: A discourse analysis of preschool teachers’ talk about childhood sexuality. In *The prize and the price: Shaping sexualities in South Africa*, 306–325.
- Wall, J. (2023). From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations. In *Society and Social Changes through the Prism of Childhood*, 5-18. Routledge.
- Walkerdine, V. (1998). *Counting Girls Out. Girls and Mathematics*. Falmer.
- Westberg, G., & Idevall Hagren, K. (2024). *Kritisk diskursanalys: En språkvetenskaplig introduktion*. Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-

203. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/13645579.1998.10846874>

World Health Organization (2010). *Who Regional office for Europe and BZgA-Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education.

Wurtele, S. (2009) Preventing Sexual Abuse of Children in the TwentyFirst Century: Preparing for Challenges and Opportunities, *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/10538710802584650>

Åberg, M., Hedlin, M., & Johansson, C. (2020). Vardagliga beröringspraktiker i förskola och förskolläro-utbildning—om normer i förändring. *Uniped*, 43(3), 205–222.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-04>

# Bilagor

## Bilaga 1. Förteckning över handledningsmaterial

**Bent H. Claesson, *Det där med blommor och bin* (1969, 1969, 1974).** Dansk originaltitel "Dreng og pige - mand og kvinde". Författaren är en dansk barnpsykiatriker. Boken salufördes som en sexualupplysningsbok och omfattar barns, tonåringars, vuxnas och äldres sexualitet. Den har ett särskilt förord till lärare och föräldrar. Det finns fotografier i boken som visar nakna vuxna som har samlag. Även bilder på barn i förskoleåldern som är nakna och leker med varandra finns med i boken. Boken har getts ut på danska, svenska, spanska, tyska och engelska.

**Maj-Lis Olsson och Pia Risán *Sexuell utveckling* (1978).** Författarna tituleras barnvårdslärare. Boken riktade sig till utbildningar inom barnpedagogik, exempelvis förskollärare, men även till alla som kommer i kontakt med barn och ungdom. Framsidan pryds av fotografier på barn i förskoleåldern som tittar ner i sina underkläder. I boken finns det även bilder på samma barn, fast då är de nakna och tittar på sina könsorgan. Den utgavs av AWE/Gebbers vårdserie.

**Gertrude Aigner och Erik Centerwall, *Barnens kärleksliv – om kärlek, sexualitet och mötet med vuxenvärlden* (1983, 1994).** Författarna tituleras sexualupplysare. Boken fick ekonomiskt stöd från RFSU. Socialstyrelsen har lämnat synpunkter på materialet: "Materialet utgör ett värdefullt stöd till barnomsorgspersonal". I boken finns tecknade bilder på barn i olika situationer som är nakna.

**Thore Langfeldt, *Barns sexualitet* (1987).** Den svenska utgåvan är en översättning av den norska boken "Har du lyst - har du lov" (1986), som i sin tur var en översättning från danska. Enligt baksidestexten vill boken få vuxna att respektera barns sexualitet. Den innehåller enstaka tecknade bilder av vuxnas könsorgan.

**Kaisu Akseldotter, *Små barns signaler om sexuella övergrepp: handbok för förskolan* (1993).** Författaren beskrivs som socionom. Boken behandlar både övergrepp och barns egen sexualitet. I boken

kritiseras *Aigner och Centerwalls* bok för att negligera övergrepp. I ett senare skede har Akseldotters bok fått kritik för att inte bygga på forskning. Boken innehåller inga bilder.

**RFSU, *Barns sexualitet – en vägledning kring barns beteenden* (2011)**

Denna handledning, utgiven av RFSU, beskriver vanliga och ovanliga sexuella beteenden hos barn och riktar sig till vuxna som arbetar med barn. I inledningen beskrivs att det i förskolan kan skapas en tystnad kring hur man ska bemöta barns sexualitet och att skriften därför har skrivits. Den tar upp att barn är sexuella och innehåller en tabell över vad som är vanligt sexuellt beteende i vilken ålder, vad som är mindre vanligt och vad som är onormalt beteende vilket man som vuxen måste stoppa. Boken innehåller inga bilder.

**Anna Norlén, *Stopp min kropp – en handbok för vuxna i hur man pratar med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp* (2013)**

Författaren är legitimerad psykolog och psykoterapeut. På framsidan står det att det är en handbok för vuxna i hur man pratar med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp. Uttrycket "Stopp min kropp" har fått stor spridning på förskolor i Sverige och barn har lärt sig att sätta upp handen och säga "stopp min kropp". Boken innehåller tecknade bilder, bland annat en bild där ett barn har en skylt framför sina underkläder med texten "privat område".

**RFSU, *Barns sexualitet – en vägledning* (2015).** Denna kraftigt omarbetade version av 2011 års material riktar sig till förskolepersonal och fokuserar på barns sexualitet från spädbarn till tonåringar, med tyngdpunkt på förskoleåldern. I den här revideringen finns det inga tabeller över vad som anses normalt och onormalt. Materialet innehåller tecknade bilder på nakna barn. En bild föreställer ett barn som tittar in i ett annat barns nakna rumpa.

**Mia Lingåker, *Våga se signaler på sexuella övergrepp – Vägledning och främjande integritetsarbete* (2017).** Författaren är förskollärare och utvecklingsledare. Boken riktar sig till yrkesverksamma inom förskolan. Den saluförs som en bok som ger kunskap om tecken på sexuella övergrepp och hur man kan arbeta med integritetsarbete för att förebygga sexuella övergrepp. Boken innehåller inga bilder.

**Rädda Barnen, *Stopp min kropp! – en vägledning för vuxna i hur vi kan prata med barn om kroppen, gränser och sexuella övergrepp* (2019).** Denna reviderade upplaga av 2013 års material har tagit bort tidigare författare och här uppges endast Rädda Barnen. Revideringarna som är gjorda är till exempel att de inte längre beskriver att barnen leker

på ett "sexuellt sätt" utan istället benämns samma lek som "kroppsslekar". Boken innehåller tecknade bilder på barn, bland annat samma som tidigare version, där ett barn har en skylt framför sina underkläder med texten "privat område".

**Tre ska bli noll, Grundkurs i integritet (Internetbaserat material, 2021)** Detta internetbaserade material från organisationen Tre ska bli noll är en gratis kurs som fokuserar på kroppslig integritet för förskolor. Föreningen startades av retorikern Elaine Eksvärd, som själv varit med om övergrepp som barn. Deras vision är: "Föreningens syfte är att stoppa och förebygga alla former av sexuella övergrepp mot barn i Sverige genom informationsverksamhet, utbildning, opinions- och påverkansarbete." Den innehåller tecknade bilder på påklädda barn.

**Ellinor Isfors, Vårt att veta om barns sexualitet och integritet (2021).** Författaren är psykolog och sexualupplysare. Boken vänder sig i första hand till pedagoger i förskolan och erbjuder fakta om barns sexualitet samt konkreta tips på hur man kan arbeta med dessa frågor. Boken innehåller tecknade bilder av barn med byxorna neddragna och som tittar på varandras könsorgan. Det finns även en bild på när en docka kommer ut under ett påklätt barns tröja, och barn omkring som visar att de leker.

## Bilaga 2. Annons deltagare

### Pedagoger och hela arbetslag sökes till avhandlingsprojekt om sexualundervisning i förskolan

Arbetar du eller har du arbetat i förskolan i mer än ett år? Är du intresserad av att ingå i en fokusgrupp som vid två tillfällen träffas och diskuterar sexualitet och sexualundervisning i förskolan? Kanske hela ditt arbetslag vill vara med? I så fall kan jag komma till er förskola. Annars ses vi på Stockholms Universitet eller online.

Jag som leder projektet heter Magdalena Hulth och är utbildad förskollärare och nu doktorand vid Barn och Ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms Universitet. Om du är intresserad och vill ha mer information, kontakta mig på [magdalena.hulth@buv.su.se](mailto:magdalena.hulth@buv.su.se) så berättar jag mer.

Du behöver inte ha några särskilda kunskaper om ämnet för att delta.

OBS! Använd inte kommentarsfältet, utan maila mig om du har frågor.

## Bilaga 3. Information till deltagarna

Vill du ingå i en fokusgrupp som samtalar om förskolans uppdrag i relation till barn, sexualitet och sexualundervisning?

### ***Vilka kan delta?***

Du behöver inte ha någon speciell kunskap om ämnet för att vara med, däremot vill jag att du ska ha jobbat i minst ett år som barnskötare eller förskollärare.

### ***Hur kommer det gå till?***

Du kommer tillsammans med andra pedagoger diskutera olika frågor som har med barn, sexualitet, sexualundervisning och förskolans uppdrag att göra. Diskussionen kommer ledas av mig, men ni kommer ha stor frihet att diskutera det som ni själva tycker är intressant i relation till ämnet. Samtalen kommer ta 1,5 timme per gång och vi kommer att träffas två gånger.

### ***Hur kommer det dokumenteras och vem kommer att få se det?***

Samtalen kommer att dokumenteras med ljudupptagning och de skriftliga utskrifterna av samtalen kommer sedan att användas för analys och delar kommer att tas ut som exempel i avhandlingen. Ljudfilerna och transkripten kommer att ligga på en säker fil som Stockholms Universitet ansvarar för och kopior inlåst i kassaskåp. Ett forskningsarbete är reglerat genom God forskningssed (Vetenskapsrådet 2017) och dataskyddsförordningen (GDPR), vilka skyddar dig och ger dig rättigheter. I den publicerade avhandlingen kommer alla namn att vara utbytta så att ingen utomstående kan veta vilka som deltagit i studien och vissa detaljer kommer att tas bort för att inte avslöja vilka förskolor som ni arbetar på.

### ***Vad händer om man ångrar sig?***

Medverkan är helt frivillig och endast de som skrivit under ett samtyckesformulär kan vara med. Ångrar du dig under tiden samtalen pågår så kan du hoppa av utan att ange orsak och du kommer inte behöva delta i fler samtal även om du tidigare gett ditt samtycke.

### ***Vad händer efteråt?***

Samtalen kommer att analyseras och användas som underlag för artiklar som kommer att ingå i min avhandling, vilken kommer publiceras så att alla som vill kan läsa den. Resultaten kommer också att användas i andra forskningssammanhang som konferenser och utbildningar och kan även publiceras populärvetenskapligt.

### ***Vad finns för fördelar med att vara med?***

Du får chans att träffa och utbyta tankar och idéer med pedagoger om barn, sexualitet och förskolans uppdrag, som kan vara utvecklande för dig i ditt arbete.

***Finns det några nackdelar med att vara med?*** Förhoppningsvis kommer det inte uppstå några nackdelar, men när det kommer till ämnet sexualitet och barn, så kan det väcka känslor och eventuella minnen som kan vara obehagliga för vissa. Fokus i samtalen kommer dock att vara på er som professionella pedagoger och inte på egna privata upplevelser.

### ***Vem ska man kontakta om man har frågor och funderingar?***

Om du undrar något inför eller efter din medverkan så kan du kontakta mig både på mail och på telefon. Om du vill hoppa av studien är det samma kontaktvägar och uppgifter.

## Bilaga 4. Samtyckesformulär

### Samtycke till att delta i projektet

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i projektet Konstruktioner av barn, sexualitet och förskolans uppdrag i en svensk kontext 1969-2021.

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande



## Bilaga 5. Citat från handledningsmaterial

”Om barn leker sexuella lekar, tex samlag, då är det ett uttryck för barnens sexualitet, deras sexualdrift och deras nyfikenhet” (Aigner och Centerwall 1983, s. 19)

”Barnen leker ofta sexuella lekar, till exempel ”doktor” eller mamma -pappa -barn” och de kan berätta att de många gånger blir upphetsade under sådana lekar. Då och då onanerar barn också under leken”(Langfeldt 1987, .s 25)

De kelas och kramas, leker mamma-pappa-barn och doktorslekar och undersöker varandra” (Akselsdotter 1993, s.37)

”Små barn utforskar och upptäcker sin egen och andras kroppar genom att titta och röra. Det sker exempelvis genom så kallade doktorslekar. Sexuella lekar och sexuellt utforskande är en del av barns liv och utveckling” (RFSU 2015, s. 2)

”I den sexuella leken berör barnen könsorgan, kysser och slickar varandra över hela kroppen, kramas och smeks, ligger på varandra och utför samlagsrörelser” (Olsson och Risán 1978, s. 22)

”Att få utforska varandras sexualitet utan att störas borde vara en mänsklig rättighet för alla barn” (Langfeldt 1987, s. 64)

”Låt också barnet få tillgång till ensamtid, en möjlighet att kunna stänga en dörr om sig då och då, och visa respekt för att sexualiteten kan kännas privat”. (RFSU 2015)

”Vi ska bejaka barns sexualitet och deras nyfikenhet och låta dem ge uttryck för sin sexualitet. Att tillåtas att utforska kroppen och sin sexualitet är ett sätt att finna sin identitet” (Lingåker 2017 )

”Om allt utforskande och alla sexuella inslag i lek motarbetas i förskolan finns det en risk för att barnens utveckling hämmas. Om vuxna möter barns sexualitet med oro, tystnad, nervositet och tillsägelser och gör till exempel nakenhet till något ovanligt och skamfyllt kan det påverka barn långt upp i vuxenlivet” (Isfors 2021, s. 31)

”Undvik kojlek, för att barnen kan gömma sig och utforska varandras kroppar”. ”Det är också bra att fundera över så att man inte har så kallade kuddrum där barnen kan försvinna iväg och utforska varandra”. ”Tänk på att låta barnen leka doktor utanpå kläderna”

Kroppsregler

- Privata delar är ok att röra ensam
- Privata delar är inte ok att röra på andra
- Det är inte ok att andra rör dina privata delar
- Vi visar inte våra privata delar för andra”

(fritt ihopsatt från hemsidan och kurs i kroppslig integritet, hämtat från hemsidan <https://treskablinoll.nu> , 2021 )

# Bilaga 6. Rådgivande yttrande



Dnr 2021-06845-01

Umeå avdelning övrig

## BESLUT OCH YTTRANDE

2022-02-01

**Sökande forskningshuvudman**  
Stockholms universitet

**Forskare som genomför projektet**  
Anna Westberg Broström

**Projekttitel**  
Konstruktioner av barn, sexualitet och förskolans uppdrag i en svensk kontext 1968-2021

**Uppgifter om ansökan**  
Ansökan inkom till Etikprövningsmyndigheten 2021-12-17 och blev valid 2022-01-04.

---

Etikprövningsmyndigheten beslutar enligt nedan. Etikprövningsmyndigheten lämnar samtidigt ett rådgivande yttrande enligt 4 a § förordningen (2003:615) om etikprövning av forskning som avser människor.

### BESLUT

Etikprövningsmyndigheten avvisar ansökan, det vill säga tar inte upp ansökan till prövning.

### Skäl för beslutet

I det aktuella projektet kommer det inte att göras något ingrepp på en forskningsperson eller annan intervention på sätt som anges i 4 § etikprövningslagen. Det kommer inte att ske någon behandling av personuppgifter på så sätt som anges i 3 § etikprövningslagen. Mot bakgrund härav omfattas inte studien av bestämmelserna i 3-4 §§ etikprövningslagen och ska därför inte etikprövas.

### RÅDGIVANDE YTTRANDE

Etikprövningsmyndigheten har inte några etiska invändningar mot forskningsprojektet.

---

Etikprövningsmyndigheten  
2021-06845-01-235743  
2022-02-10



Beslutet att inte ta upp ansökan till prövning kan överklagas hos Överklagandenämnden för etikprövning. Hur man överklagar framgår av bifogad anvisning. Det rådgivande yttrandet får inte överklagas.

På Etikprövningsmyndighetens vägnar

Karin Granholm  
Ordförande

Beslutet har fattats av följande personer:

**Ordförande**

Karin Granholm (rådman)

**Ledamöter med vetenskaplig kompetens**

Staffan Karp (pedagogik, vetenskaplig sekreterare)  
Minna Lundgren (sociologi, vetenskaplig sekreterare)  
Viola Boström (juridik, föredragande)  
Mats Ainegren (sportteknologi, idrottsvetenskap)  
Linda Berg (etnologi)  
Anna Croon (informatik)  
Urban Markström (socialt arbete)  
Steven Nordin (hälsopsykologi)  
Mikael Wiberg (informatik)

**Ledamöter som företräder allmänna intressen**

Marie-Louise Bystedt  
Kia Carlsson  
Karin Ekblom  
Gudrun Molander

---

**Beslutet sänds till**

Ansvarig forskare: Anna Westberg Broström

Forskningshuvudmannens företrädare: Mats Börjesson

---



## Hur man överklagar Etikprövningsmyndighetens beslut

### Vem får överklaga?

Det är forskningshuvudmannen som får överklaga Etikprövningsmyndighetens beslut om det har gått sökanden emot. Överklagandet ska vara skriftligt. Skrivelsen ska vara undertecknad av behörig företrädare för forskningshuvudmannen.

Om forskaren överklagar ska en fullmakt från forskningshuvudmannen bifogas.

### När ska beslutet senast överklagas?

Överklagandet ska ha kommit in till Etikprövningsmyndigheten inom tre veckor från den dag då forskningshuvudmannen fick del av beslutet.

### Vad ska överklagandet innehålla?

Överklagandet ska innehålla uppgifter om

1. klagandens namn, person- eller organisationsnummer, adress, telefonnummer och e-postadress
2. det beslut som överklagas (dag för beslut, projekttitel och diarienummer)
3. hur ni anser att myndighetens beslut ska ändras och skälen till att beslutet bör ändras.

### Var ska överklagandet skickas?

Överklagandet ska ställas till Överklagandenämnden för etikprövning. Men det ska skickas eller lämnas till Etikprövningsmyndigheten.

Om överklagandet har kommit in i rätt tid överlämnar myndigheten överklagandet och handlingarna till Överklagandenämnden för etikprövning.