

# HVOR GÅR GRÆNSEN?

SUNDHEDS- OG SEKSUALUNDERVISNING OG  
FAMILIEKUNDSKAB SET UD FRA ET LÆRERPERSPEKTIV



Bachelorprojekt i Lærers Grundfaglighed

Københavns Professionshøjskole  
Læreruddannelsen - Campus Frederiksberg

Kathrine Møller Nielsen                      30170299  
Sigrid Schou Jørgensen                      30170253

Vejleder: Inger Lokjær Faurdal

Anslag: 85.239  
Normalsider á 2600 tegn: 32,8  
Bilag: 14,6 sider

26. maj 2021

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>3</b>
Arbejdsspørgsmål.....	3
<b>Begrebsafklaring af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab</b> .....	<b>4</b>
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Den videnskabsteoretiske baggrund for projektet</b> .....	<b>6</b>
<b>Forforståelse</b> .....	<b>6</b>
<b>State of the Art</b> .....	<b>7</b>
<b>Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)</b> .....	<b>7</b>
<b>What do young people think about their school-based sex and relationship education?     A qualitative synthesis of young people’s views and experiences</b> .....	<b>8</b>
Schools have taken insufficient account of the specialness .....	9
Schools struggle to accept that some young people are sexually active.....	9
Young people’s views on SRE educators .....	9
<b>Metode og undersøgelsesdesign</b> .....	<b>9</b>
<b>Interviewundersøgelse</b> .....	<b>10</b>
Interview med lærere .....	10
<b>Transskription</b> .....	<b>11</b>
<b>Spørgeskemaundersøgelse</b> .....	<b>13</b>
Spørgeskema til lærere .....	13
Spørgeskema til elever .....	14
Realiseringen af spørgeskemaerne.....	14
Validitet.....	15
<b>Teoretisk grundlag for projektet</b> .....	<b>15</b>
<b>De Tre P’er</b> .....	<b>16</b>
<b>Den Autentiske Lærer</b> .....	<b>17</b>
Den personlige intention.....	17
Inkarnationen af budskabet.....	18
Respekt for eleverne .....	18
<b>Foucaults magtdefinition</b> .....	<b>19</b>
<b>Analyse</b> .....	<b>20</b>
<b>Forholdet mellem Den Autentiske Lærer og De Tre P’er</b> .....	<b>20</b>
Den Autentiske Lærer og De Tre P’er .....	20
SSF set med et teoretisk perspektiv .....	21
<b>Gråzoner i SSF</b> .....	<b>22</b>
Gråzoner ud fra lærerens intentioner med undervisningen .....	22

Gråzoner ud fra lærerens private grænser.....	24
<b>Læreres forhold til indholdet i SSF .....</b>	<b>27</b>
<b>Elevdeltagelse set fra et lærerperspektiv .....</b>	<b>29</b>
<b>Tre parametre lærere mener kan forbedre deres SSF-undervisning .....</b>	<b>33</b>
Didaktiske- og pædagogiske redskaber .....	33
Viden om indholdet i SSF .....	34
Manglende afsat tid til det obligatoriske emne .....	34
<b><i>Diskussion</i>.....</b>	<b>35</b>
Forskellige forståelser .....	35
Paradokset fordret af emnets indhold.....	36
<b><i>Konklusion</i> .....</b>	<b>37</b>
<b><i>Handleperspektiv</i> .....</b>	<b>39</b>
<b><i>Litteraturliste</i> .....</b>	<b>41</b>
<b><i>Bilag</i> .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilag 1 - Interviewguide .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilag 2 - Interview med Jonas .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilag 3 - Interview med Helena .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilag 4 - Spørgeskema til lærere .....</b>	<b>53</b>
Bilag 4a.....	53
Bilag 4b.....	53
Bilag 4c .....	54
Bilag 4d.....	54
Bilag 4e.....	55
Bilag 4f.....	55
Bilag 4g.....	56
Bilag 4h.....	56
<b>Bilag 5 - Spørgeskema til eleverne .....</b>	<b>57</b>
Bilag 5a.....	57
Bilag 5b.....	57

## Indledning

Titlen på vores bachelor er et spørgsmål, vi hyppigt har stillet os selv i løbet af projektet. I processen har vi lært, at vi ikke er ene om dette. I arbejdet med det obligatoriske emne sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) er spørgsmålet yderst relevant.

Interessen for spørgsmålet blev formet i mødet med evalueringsrapporten udført for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. I rapporten stod der bl.a., at op mod 15% af de adspurgte lærere finder nogle emner inden for SSF grænseoverskridende at skulle undervise i (Følner, Jensen, & Larsen, 2019, s. 28). Tallet indikerer, at der er noget på spil i SSF-undervisningen, som kan skabe et spændingsfelt mellem det obligatoriske emne og lærernes private grænse. Denne balance mellem professionalitet og privatliv, bliver sat på spidsen i SSF, i kraft af indholdets private karakter.

Som kommende lærere, med stor interesse for emnet, kommer vi selv til at forholde os til denne balancegang. Vi er derfor nysgerrige på læreres oplevelse af spændingsfeltet, samt hvordan den kommer til udtryk i undervisning. Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i læreres erfaringer med SSF, for at belyse den grænse man som lærer skal balancere på. Følgende problemformulering danner grundlag for projektet og vores overvejelser.

## Problemformulering

Hvordan forholder lærere sig til det obligatoriske emne sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, med særligt henblik på balancen mellem det private og det professionelle aspekt?

## Arbejdsspørgsmål

For at kunne besvare vores problemformulering, arbejder vi ud fra de fire nedenstående spørgsmål.

- Hvilke gråzoner kan der opstå i forbindelse med SSF-undervisningen med henblik på *den private- og professionelle personlighed*?
- Hvordan forholder lærere sig til de forskellige videns- og færdighedsområder inden for SSF?
- Hvordan opleves elevernes adfærd i SSF-undervisningen set ud fra et lærerperspektiv?
- Hvilke parametre kunne ifølge lærerne ruste dem yderligere til at varetager SSF-undervisningen?

## Begrebsafklaring af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab

Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er ét af de obligatoriske emner i folkeskolen (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a; Bekendtgørelse om lov i folkeskolen §7, jf. LBK nr. 1396 af 28/09/2020, herefter kaldet Folkeskoleloven). I projektet vil emnet primært blive omtalt med forkortelsen SSF. Grundet emnets timeløse status indgår SSF i skolens obligatoriske fag, integreret i den almene undervisning. Dette foregår fra børnehaveklasse til 9. klasse, hvor emnets progression følger elevernes udvikling (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a).

Emnet indeholder to kompetenceområder: *sundhed og trivsel* og *køn, krop og seksualitet*, hvori der undervises med undersøgende og handlingsorienteret arbejdsformer. Her centrerer undervisningen om elevernes aktive deltagelse og undren (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 20). Der sigtes efter at udvikle elevernes kritiske stillingtagen og handlekompetence, og at de derigennem “[...] opnår erkendelse af egne grænser og rettigheder samt forståelse for andres” (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 18).

## Læsevejledning

Grundlaget for projektet er dannet ud fra problemformuleringen og de uddybende arbejds spørgsmål. Projektet vil med inddragelse af relevant teori, national og international forskning, samt egne empiriske undersøgelser besvare problemformuleringen.

For at kunne besvare problemformuleringen, indgår følgende afsnit i projektet:

Den videnskabsteoretiske baggrund for projektet tydeliggør projektets hermeneutiske tilgang samt vores egen forforståelse for SSF.

I State of the Art præsenteres den forskning, som projektet står på skuldrene af. Der inddrages to forskningsprojekter. *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)* lavet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, som benyttes komparativt i løbet af projektet. Samt *What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences* fra University of Bristol, som inddrager et internationalt elevperspektiv.

Metode og undersøgelsesdesign omfatter en redegørelse for de anvendte empiriske metoder: det kvalitative interview og det kvantitative spørgeskema. Derudover præsenteres centrale refleksioner, som er gjort i forbindelse med udarbejdelsen af hhv. interviewdesignet og spørgeskemaerne.

Teoretisk grundlag for projektet indeholder redegørelser af de anvendte teorier samt motivationen for inddragelsen af disse. Vi har først og fremmest anvendt Erik Jappes teori om De Tre P'er, hvortil Helle Bjerresgaards perspektiv inkluderes. Derudover inddrages teorien om Den Autentiske Lærer af Per Fibæk Laursen. Slutteligt redegøres for magtbegrebet defineret af Michel Foucault.

Analysen er opdelt i fem analyseafsnit. *Forholdet mellem Den Autentiske Lærer og De tre P'er* indeholder en sammenligning af de to teorier først ud fra et generelt perspektiv og dernæst i forhold til SSF. I *Gråzoner i SSF* berøres læreres personlige erfaringer med emnet, hvori gråzoner analyseres i forhold til både læreres intentioner med undervisningen og deres private grænser. *Læreres forhold til indholdet i SSF* ser nærmere specifikke temaer og går i dybden med grunden hertil. *Elevdeltagelse set fra et lærerperspektiv* omhandler læreres oplevelse af elevernes engagement og deres engagement og deltagelse i undervisningen. *Tre parametre lærere mener kan forbedre deres SSF-undervisning* er titlen på de sidste analyseafsnit. Her vil didaktiske- og pædagogiske redskaber, viden på emnet og tid blive behandlet.

I diskussionen drøftes to temaer: Vores egen forforståelse af emnet sat i relation til andre læreres forståelse. Derudover diskuteres samspillet mellem vores anvendte teorier i SSF-undervisningen.

Konklusionen opridser hovedpointerne i projektet, herunder gråzoners tilstedeværelse i SSF-undervisningen, magtforholdet i klasselokalet og læreres syn på mulig optimering af SSF

Handleperspektivet vil inkludere et kort handleforslag til videre arbejde med SSF, der forsøger at imødekomme nogle af de dilemmaer, der ses i projektet.

## Den videnskabsteoretiske baggrund for projektet

I følgende afsnit vil projektets videnskabsteoretiske tilgang blive præsenteret.

I hermeneutikken tager man udgangspunkt i en forforståelse, som gennem undersøgelser videreudvikles. Dette skaber en dybere forståelse af fænomenet og er med til at rejse nye undersøgelsesspørgsmål til fortolkning. Det kaldes indenfor metodikken den hermeneutiske spiral (læremiddel.dk, 2020).

Et nøglebegreb inden for metodikken er *fortolkning*, hvori der findes to aspekter. For det første undersøges fænomenet ud fra et menneskeligt perspektiv. Det vil sige, at der bl.a. inddrages værdier, følelser og oplevelser i beskrivelsen, hvilket medvirker at undersøgelsesgenstanden belyses anderledes end ved andre metodikker (Thurén, 2008, s. 106 – 116). Et andet aspekt er, at forskerens egen fortolkning og forforståelse af fænomenet vil påvirke undersøgelsen (læremiddel.dk, 2020). Fortolkningen afhænger derfor af forskerens egne perspektiver, hvilket man skal være opmærksom på ved brug af denne metodik.

### Forforståelse

Vores brug af den hermeneutiske metode fremskynder, at vi præsenterer vores egen forforståelse af projektets genstand, sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab.

Vi har begge taget det frivillige SSF-kursus på læreruddannelsen, men derudover har vi beskeden praksiserfaring med emnet. Det er derfor faghæftet, der danner grundlaget for vores forforståelse af emnet. Vi vil nedenfor liste tre aspekter, vi har været særlige opmærksomme på.

For det første er vi opmærksomme på, at emnet populært kaldes ”seksualundervisning”, hvilket kan virke misvisende, idet emnet indeholder flere aspekter end dem, der relaterer sig til sex og seksualitet. I vores optik indeholder emnet temaer indenfor både ”sundhed”, ”seksualitet” og ”familiekundskab”.

For det andet ser vi SSF-undervisningen som et implementeret emne i alle fag på alle klassetrin. Det inkluderer ved spontant opstået situationer, temadage og emnet integreret i den almene

undervisning. I den forbindelse har alle lærere altså ansvar for undervisningen (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 42 – 52).

For det tredje er det vores forståelse, at undervisningen bygger på mangfoldighed. Dermed sagt at der sigtes efter en normkritisk diskurs i undervisningen, og at såkaldte afvigelser medtages i samme grad som normen (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 20). Vi er opmærksomme på, at ikke alle lærere deler denne forståelse af emnet. En stor del af forholdet til SSF kommer gennem praktiseringen, hvilket vi har forsøgt at tage højde for i processen.

## State of the Art

For at kunne belyse de forskellige aspekter i vores bachelorprojekt, har vi gjort brug af både teori- og forskningsbaseret viden. Senere i projektet præsenteres de relevante teorier. I følgende afsnit redegøres kort for den forskning vores projekt står på skuldrene af. Det inkluderer *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)* lavet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Hertil et internationalt review fra University of Bristol *What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences*.

## Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)

Motivationen for evalueringsrapporten var et beslutningsforslag stillet af SF i 2017, omhandlende indhold indenfor det obligatoriske emne (Følner et al., 2019, s. 3). Formålet med rapporten var at evaluere, hvorvidt elever i folkeskolen og frie grundskoler lever op til emnets Fælles Mål (FFM). Derudover var formålet at danne grundlag for en videreudvikling af SSF-undervisningen (Følner et al., 2019, s. 4 -5).

Den anvendte metode var mixed methods. Den kvantitative undersøgelse bestod af 7 spørgeskemaer rettet mod flere relevante aktører herunder 164 skolelærere fordelt på 21 grund- og folkeskoler (Følner et al., 2019, s. 5). I den kvalitative undersøgelse er der udført 27 enkelt- og gruppeinterviews på fem forskellige caseskoler. I alt er der lavet fem interviews med lærere, hvor alle var gruppeinterviews (Følner et al., 2019, s. 6). I nedenstående afsnit vil hovedpointerne fra evalueringsrapporten, som har relevans for projektet, blive præsenteret.



- For det første har et fåtal af lærerne i undersøgelsen modtaget SSF-kurset på læreruddannelse (Følner et al., 2019, s. 8).
- Derudover har lærerne begrænset kendskab til faghæftets indhold herunder Fælles Mål (Følner et al., 2019, s. 8 – 9).
- Lærer og skoleledere ser det som en barriere at emnet er timeløst, da det medvirker til nedprioritering af SSF-undervisningen. Til gengæld peges der også på, at emnets timeløse status medvirker til større fleksibilitet (Følner et al., 2019, s. 9).
- Kvaliteten af SSF-undervisningen på flere skoler er så lav, at den kun delvist formår at indfri de bindende kompetencemål indenfor kompetenceområdet *køn, krop og seksualitet* (Følner et al., 2019, s. 9).

I løbet af opgaven vil vi referere yderligere til denne rapport og sammenligne resultater af vores egen empiri med undersøgelses.

## What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences

I projektet ønskede vi at have et elevperspektiv for øje, hvilket ledte til inddragelse af reviewet udarbejdet af et forskerteam fra University of Bristol. Det inkluderer 55 artikler, der omhandler 48 forskellige undersøgelser fra hhv. England, Irland, USA, Australien, New Zealand, Canada, Japan, Iran, Brasilien og Sverige. Artiklerne beskriver Sex og Relationship Education (SRE), og hvordan undervisningen kan opleves fra et elevperspektiv. Alle 48 undersøgelser, der er medtaget i rapporten, gør brug af den kvalitative metode (Pound, Langfors & Campbell, 2016, s. 1).

Resultaterne struktureres under tre overskrifter: *Schools have taken insufficient account of the specialness*, *Schools struggle to accept that some young people are sexually active* og *Young people's views on SRE educators* (Pound et al., 2016, s. 4, 7, 8). I følgende afsnit redegøres kort for disse.

## Schools have taken insufficient account of the specialness

Eleverne fandt undervisningen pinlig og ubehagelig, især i tilfælde hvor både piger og drenge var til stede. Begge køn følte, at der lå et pres på dem, relateret sig til kønsnormative diskurser. Derudover pointerer reviewet, at tydelige regler for diskussionen var med til at reducere ubehaget, hvilket ifølge eleverne gjorde "class control" essentielt for undervisningen (Pound et al., 2016, s. 4 - 7).

## Schools struggle to accept that some young people are sexually active

Eleverne oplevede, at undervisningens indhold og deres egen udvikling ikke stemte overens. Det hænger ifølge rapporten sammen med, at skolerne ikke accepterede elevernes seksualitet, hvilket medførte en skævvridning af elevernes behov og undervisningens indhold (Pound et al., 2016, s. 7).

## Young people's views on SRE educators

Elevernes oplevede at SRE-underviserne var underkvalificeret og ofte benyttede sig af forældet undervisningsmateriale. Det beskrives, at eleverne fandt det ubehageligt at blive undervist i SRE af deres egne lærere. Kendskabet til læreren gjorde, at undervisningen kunne blive grænseoverskridende for eleverne. Det indebar således at magtbalancen mellem læreren og eleverne syntes problematisk, hvilket medførte, at nogle elever forsøgte at teste magtbalancen. Eleverne foretrak derfor at have en separat lærer til SRE (Pound et al., 2016, s. 8 - 10).

## Metode og undersøgelsesdesign

I dette afsnit præsenteres projektets metode og undersøgelsesdesign. Empirien blev indsamlet ved brug af mixed methods med kvalitative interviews som bærende metode. Der er blevet udført to interviews med lærere, der underviser i SSF.

Dertil er der udført to kvantitative spørgeskemaer: Ét henvendt til lærere og ét henvendt til elever. Spørgeskemaerne vil i projektet blive brugt som supplerende empiri.

## Interviewundersøgelse

Vi har i dette projekt valgt at gøre brug af det kvalitative interview, da vi ønsker at undersøge, balancen mellem det professionelle, personlige og private aspekt i SSF-undervisningen fra et lærerperspektiv. I det kvalitative forskningsinterview, er formålet at forstå interviewpersonernes oplevede dagligdag (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41). Vi finder det nødvendigt at inddrage forskningsinterviewet, for at kunne skabe et bedre indblik i, hvilke tanker og overvejelser lærere gør sig, når de underviser i emner indenfor SSF. Vi vil på baggrund af interviewpersonernes beskrivelser, forsøge "[...] *at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener*" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Vi har udført interviews med to lærere, som er anonymiseret med navnene Helena og Jonas. Interviewene vil blive brugt som primær empiri i analysen.

## Interview med lærere

For at kvalitetssikre og systematisere vores interviews, har vi gjort brug af de syv faser i en interviewundersøgelse, som står beskrevet i bogen *InterView* af Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 122). I dette afsnit er det relevant, at komme ind på fase et, to, tre og seks, som er hhv. *tematisering*, *design*, *interview* og *verifikation*. Fase fire, *transskription*, vil blive beskrevet i næste afsnit.

I første fase, *tematisering*, er det vigtigt at klarlægge interviewets *hvorfor*, *hvad* og *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125). Som beskrevet tidligere, er vi optaget af hvordan lærere oplever SSF-undervisningen, hvilket dækker over spørgsmålet *hvorfor*. Spørgsmålet *hvad* kom til udtryk forud for interviewene, hvor vi klarlagde projektets teoretiske baggrundsviden, samt udførte spørgeskemaundersøgelser. Slutteligt var vi særligt opmærksomme på positioneringen mellem interviewer og interviewperson. Et eksempel på dette er brugen af vendingen: "[...] *nu spørger jeg meget ind til det her personlige forhold til faget, for det er også det vi er lidt optaget af, fordi vi nemlig har lidt svært ved det selv*" (Bilag 2). Dette gjorde vi, for at interviewpersonerne følte sig trygge og værdsat for deres deltagelse. Grunden til dette, var interviewets temaer kunne have en privat karakter for den interviewede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125).

Dette var overgangen til fase to, *design*, hvor vi udfærdigede en interviewguide og fandt interviewpersoner. Vi valgte at gøre brug af individuelle, semi-struktureret interviews. Denne interviewform var hensigtsmæssig, da interviewpersonen på forhånd var informeret omkring

interviewets indhold. Samtidig gav det interviewerens mulighed for at stille uddybende spørgsmål, og spørge ind til interessante problemstillinger undervejs (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37). Svend Brinkmann og Lene Tanggaard skriver, at man med fordel kan indlede interviewet med et hvad-spørgsmål, hvilket vi gjorde med spørgsmålet: ”Hvad er SSF-undervisning for dig?” (Bilag 1). Dette spørgsmål havde til formål at afgrænse forståelsen og definitionen af SSF, så både interviewer og interviewpersonen havde samme udgangspunkt i resten af interviewet.

Vores interviewguiden blev udformet på baggrund af Tanggaards eksempel (Bilag 1; Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38-39). Tanggaards interviewspørgsmål tager udgangspunkt i forskningsspørgsmål, hvilket vi valgte at kalde projektemner. Dette gjorde vi for at lade samtalen være styret af emner, fremfor at søge svar på specifikke spørgsmål.

I fase tre, *interview*, fik vi kontakt til to lærere gennem vores spørgeskema. Interviewpersonerne fik tilsendt interviewguiden på forhånd, så de havde mulighed for at sætte sig ind i emnet. Grundet særlige omstændigheder foregik begge interviews over Zoom.

Gennem fase seks, *verifikation*, har vi gjort os følgende overvejelser: Vores intention med de udførte interviews, var ikke at finde en objektiv sandhed, men at tage udgangspunkt i interviewpersonernes erfarede sandhed. Det er vigtigt at pointere, at de udførte interviews ikke tegner et generelt billede for alle lærere. Dog kan de to interviewpersoners fortællinger, give en indsigt i læreres forhold til det obligatoriske emne, da de begge underviser i SSF. Dertil erfarede vi gennem interviewene, at begge havde en del erfaring og havde gjort sig fagdidaktiske overvejelser indenfor SSF, hvilket var grundlaget for mange af de samtaler vi førte under interviewene. Det medvirkede til at de opstillede projektemner, blev belyst i begge interviews som ønsket.

## Transskription

Fase fire, *transskription*, beskrives i dette afsnit på baggrund af Kvale og Brinkmanns interviewundersøgelserdesign (2009, s. 122). Her præsenteres både hvilken transskriptionsmetode der blev anvendt, samt hvilke hensyn vi har taget, for at kunne transskribere meningsfyldt.

Indledningsvis skal det understreges, at en transskription ikke er en oversættelse af interviewet, “[...] *men snarere en fortolkningsproces, hvor forskellen mellem talt sprog og skrevne tekster giver anledning til en række praktiske og principielle problemer*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199). Netop dette har medført en række overvejelser og beslutninger, som vi har foretaget undervejs. Vi havde i fase to, *design*, valgt at strukturere vores interviewguide som et semi-struktureret interview (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38-39). Dette bevirkede at vi i fase tre, *interview*, havde en levende samtale med interviewpersonerne, hvor sproget havde en overvejende mundtlig diskurs. Da det interpersonelle aspekt i interviews er vigtigt, anser vi den levende samtale som overvejende positiv, da “[...] *viden konstrueres i samspillet eller interaktionen mellem to mennesker*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50).

Den levende samtale har ført til en række etiske overvejelser, som vi har skulle forholde os til under transskriptionen. Interviewpersonernes svar bar præg af halve og ufuldstændige sætninger, samt mange indskudte sætninger. I det talte interview var dette ikke bemærkelsesværdigt, men i vores fortolkningsproces, har vi fundet det nødvendigt at oversætte den mundtlige diskurs til en skriftlig diskurs (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 200).

Vi har derfor i vores transskription anvendt en notationsform, som er mere læsevenlig. Dertil har vi kun bibeholdt betydningsgivende “øh” og gentagelser. I nedenstående figur ses de anvendte transskriptionskonventioner.

<u>ord</u>	Understregning angiver ord, hvor trykket lægges kraftigt
[...]	Kantede parenteser indeholdende tre punktummer angiver, steder i interviewet hvor dele er fjernet.
[ord]	Ord i kantede parenteser angiver, tilføjelser af meningsgivende ord til interviewet og er dermed ikke ord interviewpersonen har sagt.
(ord)	Ord i parenteser angiver følelsesudtryk

Interviewpersonerne har efterfølgende godkendt transskriptionen, med henblik på at deres svar er gengivet korrekt.

## Spørgeskemaundersøgelse

Den kvantitative metode bruges, når overordnede tendenser eller udbredelsen af et fænomen skal afdækkes. Med spørgeskemaer er det generelt muligt at inddrage informationer fra mange mennesker, hvilket tegner et generelt og mere omfangsrigt billede af det omhandlende tema (Hansen, Marckmann, Nørregård-Nielsen, Rosenmeier, & Østergaard, 2015, s. 18 - 19). Vi har valgt at inddrage den kvantitative undersøgelsesmetode i projektet, idet vi med et spørgeskema kan tegne et generelt billede af læreres forhold og holdning til SSF. Det skal ses som et supplement til interviewene, der behandler lærernes oplevelse og erfaringer mere dybdegående.

I projektet har vi valgt at inddrage to spørgeskemaer: ét henvendt til lærere og ét henvendt til elever i 6. til 10. klasse. Begge spørgeskemaer danner grundlag for projektets kvantitative undersøgelse, og er udarbejdet på baggrund af de fire faser, som de er beskrevet i *Spørgeskemaer i virkeligheden* (Hansen et al., 2015, s. 141).

Første fase, *tjek din viden*, indledes ved at indsamle forhåndsviden omkring eksisterende litteratur eller interviewe fagpersoner. Målet, ifølge forfatterne, er bl.a., at opstille en liste af emner, der ønskes undersøgt i spørgeskemaet. I anden fase, *operationaliseringen*, omformes teori til konkrete spørgsmål. I tredje fase, *spørgsmålsformuleringen*, tages der højde for formuleringen af spørgsmålene, samt hvilke udfald formuleringerne kan føre til. I fjerde og sidste fase, *gode svarkategorier*, kigges nærmere på svarmulighederne. Ifølge forfatterne skal svarkategorierne være *balancerede*, *udtømmende* og *gensidigt udelukkende* (Hansen et al., 2015, s. 142 - 176). Vi vil nedenfor præsentere de mest relevante overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaerne.

### Spørgeskema til lærere

Første fase indledtes med læsning af litteratur og afsøgning i eksisterende forskning, hvor vi kom frem til følgende emner, som vi ønskede at undersøge nærmere: Læreres erfaringer med SSF, arbejdet med faget på arbejdspladserne, læreres forudsætninger for SSF-undervisning, lærerens personlige tilgang til faget og SSF og eleverne.

I anden fase blev de førnævnte emner operationaliseret. Spørgeskemaet blev bygget op af handlings- og holdningsspørgsmål, da formålet var at undersøge læreres forhold til SSF. Ved emner, der kunne indeholde følsomme aspekter, kunne respondenterne uddybe deres svar, hvis de ikke fandt spørgsmålet nuanceret ift. deres handling eller holdning. Efterfølgende kunne det

ses, at mange respondenter havde uddybet deres svar, hvilket også har medvirket til den kvalitative undersøgelse.

I fjerde fase var særligt to overvejelser af betydelig karakter. Første overvejelse gik på, hvorvidt en midterkategori skulle indgå i skalaspørgsmålene. Ved tilføjelse af en midterkategori er der risiko for, at denne giver respondenterne muligheden for ikke at tage stilling eller, at respondenterne tillægger kategorien en anden værdi end den intenderede. Derfor blev midterkategorien udeladt, og en "ved ikke"-svarkategori blev tilføjet i tilfælde af, at respondenterne ikke havde undervist eller gjort sig tanker om emnet. Anden overvejelse gik på, hvorvidt vi skulle omtale emnet SSF eller "seksualundervisning", idet emnet i hverdagsprog ofte omtales som "seksualundervisning". Valget faldt på SSF, da vi ikke ville risikere, at aspekter blev udeladt eller glemt, og da vi ønskede at tage udgangspunkt i vores egen forforståelse af emnet?

## Spørgeskema til elever

Processen for udarbejdelsen af dette spørgeskema tog igen udgangspunkt i de fire faser præsenteret i *Spørgeskema i virkeligheden* (Hansen et al., 2015, s. 141).

I anden fase blev enkelte spørgsmål fra spørgeskemaet til lærere udvalgt med henblik på at få et elevperspektiv. Hensigten med spørgsmålene var primært at få indblik i elevernes forhold til emnets indhold. Vi omtalte emnet "seksualundervisning", for ikke at skabe en unødvendig barriere for at eleverne kunne besvare spørgeskemaet. Overvejelserne gik på, hvorvidt eleverne var opmærksomme på emnets fulde navn og indhold.

Tredje og fjerde fase i spørgeskemaet til elever blev udført samtidigt. De udvalgte spørgsmål fra spørgeskemaet til lærere og svarmulighederne blev omformuleret, så de vedrørte elever.

## Realiseringen af spørgeskemaerne

Efter udarbejdelsen af spørgeskemaet til lærere blev det sendt ud til otte testpersoner, hvis forudsætninger varierede i alder, køn og faglighed, med det formål at flere perspektiver ville blive repræsenteret. På baggrund af den givne feedback blev vi opmærksomme på, at forkortelsen "SSF" måtte uddybes, hvilket vi valgte at gøre i indledningen (Bilag 4a). På den måde forsøgte vi at sikre, at respondenterne tillagde spørgeskemaets indhold samme betydning.

Spørgeskemaet til eleverne blev testet af en 8. klasse, mens vi var til stede. Det gav os mulighed for at høre deres umiddelbare, upåvirkede holdning til spørgeskemaet. Testen gjorde os opmærksomme på, at eleverne ikke var bekendte, med nogle af de færdigheds- og vidensområder vi benyttede som svarmuligheder i spørgeskemaet. Her kommenterede eleverne for det første, at de ikke vidste, hvad reproduktion var. For det andet kunne de ikke se sammenhængen mellem relationer og seksualundervisning. Det førte til, at vi gav svarmulighederne andre navne eller sammensatte nogle færdigheds- og vidensområder.

Efter spørgeskemaernes test og rettelse skulle de udbredes. Gennem Facebook blev de både delt fra personlige profiler, hvor vi understregede spørgeskemaernes målgruppe, samt grupper som relaterede sig hertil. Vi fravalgte grupper som omhandlede SSF, da gruppens medlemmer kunne have en overvejende positiv holdning til emnet. Hensigten med dette var at få et så repræsentativt udsnit som muligt.

## Validitet

I alt er der 202 respondenter på spørgeskemaet til lærere, samt 89 som har svaret på spørgeskemaet til elever. Vi er opmærksomme på, at der ikke kan siges noget endegyldigt om læreres eller elevers overordnede forhold til SSF. Dog kan vi fremhæve visse tendenser, hvilke vi vil komme mere ind på i analysen.

Vi vurderer på baggrund af ovenstående refleksioner, at spørgeskemaernes data er valide til brug i dette projekt.

## Teoretisk grundlag for projektet

I følgende afsnit præsenterer vi teorien, der dannet grundlag for projektets analyse. Teoriene, der benyttes i projektet, er først og fremmest De Tre P'er af Erik Jappe, udvidet af Helle Bjerresgaard. Derefter redegøres for Per Fibæk Laursens teori om Den Autentiske Lærer, hvorefter vi vil komme ind på magtbegrebet, som Foucault beskriver det.



## De Tre P'er

I afsnittet redegøres for De Tre P'er af Erik Jappe og derefter udbygge begreberne med Helle Bjerresgaards definition.

De Tre P'er (privat, personlig og professionel) er beskrevet af Jappe i *Håndbog for Pædagogstuderende* (Jappe, 2010, s. 180). Vi vil argumentere for, at teorien er relevant i dette projekt, da pædagog- og lærerprofessionen begge arbejder med børn. Arbejdsopgaverne er dog anderledes. Desuden bruges teorien også i et lærerregi af bl.a. Helle Bjerresgaard, som vi kommer ind på senere.

De Tre P'er, privat, personlig og professionel, er ifølge Jappe adfærden i en jobsituation (Jappe, 2010, s. 180). Nedenfor redegøres kort for de tre domæner.

Når man er privat, handles der udelukkende ud fra egne behov og erfaringer. Adfærden er styret af følelser og tilfældigheder og har ikke teoretisk eller metodisk grundlag (Jappe, 2010, s. 180). I det professionelle domæne er grundlaget for al adfærd teoretisk, og der handles ud fra andres behov. Her tages der ikke udgangspunkt i den professionelles menneskelighed, men kun faglighed (Jappe, 2010, s. 180). Det personlige inddrager mennesket. En handling er her drevet af intuition og situationsfornemmelse, hvor både egne og andres behov søges opfyldt. Det bør tilstræbes at integrere det personlige i det professionelle, idet man fremstår nærværende i sin profession (Jappe, 2010, s. 180).

I projektet inddrages Helle Bjerresgaards perspektiv på De Tre P'er. Det skyldes, at lærergerningen ofte involverer inddragelse af professionelle skøn, som ingen teori eller metode har løsningen på (Sjøberg, 2018, s. 37). Det viser dermed, at det professionelle i lærergerningen ikke kan stå alene, hvilket Bjerresgaards perspektiv tager højde for.

Bjerresgaard arbejder ikke med domænerne som værende separate. Læreren har en personlighed, der enten er professionel eller privat, afhængig af arenaen personen begår sig i (Bjerresgaard, 2018, s. 22).

Den professionelle-personlige lærer "[...] *må tage sin profession på sig*" (Bjerresgaard, 2018, s. 26). Det gøres gennem lærerens faglighed, personlighed, værdier og engagement. Det er dog værd at lægge mærke til, at lærerens personlige værdier må samstemmes med skolens mål og principper, hvilket lægger pres på den professionelle dømmekraft. Bjerresgaard giver ikke meget plads til *den private personlighed* (Bjerresgaard, 2018, s. 22). Vi må her gå ud fra Jappes beskrivelse af det private domæne som værende privat-personlig (Jappe, 2010, s. 180).

## Den Autentiske Lærer

I det følgende teoriafsnit redegøres for teorien om Den Autentiske Lærer af Per Fibæk Laursen.

Ifølge Laursen handler autenticitet bl.a. om, at man er personligt investeret i sin lærergerning (Laursen, 2004, s. 22-23). Sammenhængen mellem de personlige og professionelle kompetencer er et gennemgående tema ved Den Autentiske Lærer. I forbindelse med det obligatoriske emne bliver de autentiske kvaliteter sat på spidsen, hvilket vil blive behandlet analysen. Vi finder det derfor relevant at inddrage teorien om Den Autentiske Lærer i besvarelsen af vores problemformulering.

Laursen har i sin undersøgelse observeret og interviewet 30 lærere, der klassificeres som autentiske. Derigennem har han identificeret syv kvalitet eller kompetencer de alle har tilfælles; *Den personlige intention, inkarnation af budskabet, respekt for eleverne, rammerne for arbejdet, samarbejde med kollegerne, at kunne hvad man vil og at kunne tage vare på sin egen udvikling* (Laursen, 2004). Vi vil i følgende afsnit redegøre for de tre førstnævnte, da disse er relevante for projektet.

### Den personlige intention

Den første kvalitet handler om lærerens intention med undervisningen. Det henviser især til det personlige aspekt af autenticiteten, idet læreren ” [...] *vil noget personligt med sit lærerarbejde*” (Laursen, 2004, s. 26).

Kvaliteten kan opdeles i to samarbejdende aspekter: det faglige og det sociale. Det faglige aspekt omhandler lærerens engagement og interesse for sit fag, hvor læreren derigennem motiverer og tænder eleverne. Dertil handler det om at have en solid faglig ballast, hvilket giver overskud i undervisningen. Lav faglighed begrænser læreren og gør undervisningen krampagtig (Laursen, 2004, s. 27 – 30). Faglighed i denne sammenhæng inkluderer ikke den pædagogisk teoretiske viden, da graden af refleksionen herom spænder vidt hos de 30 lærere (Laursen, 2004, s. 34 – 36). I den sociale opgave ligger bl.a. opdragelsesaspektet: at komme til tiden, gensidig respekt, åbenhed og selvstændighed. Eleverne udvikler sig social igennem det faglige, og dermed hænger de to opgaver sammen (Laursen, 2004, s. 30 – 32).

## Inkarnationen af budskabet

Entusiasmen hos læreren påvirker eleven til selv at ville undervisningen. Laursen siger dermed: ”*Man skal praktisere det, man prædiker. Hvis man ikke gør det, kan det mærkes af andre, og de vil betragte én som utroværdig eller måske endda som hykler*” (Laursen, 2004, s. 37). Budskabet i undervisningen skal altså være i overensstemmelse med lærerens personlighed (Laursen, 2004, s. 37 – 47).

En del af *inkarnationen af budskabet* handler om at være en tydelig leder. I Laursens undersøgelser møder han ingen lærere med en laissez faire-pædagogik. De 30 lærere gør meget ud af at opsætte rammer for eleverne, og at eleverne overholder dem. Rammerne praktiseres både gennem eksplicite regler i klassen og som normer. Det understreges, at denne tilgang er nødvendig for, at undervisningen fungerer (Laursen, 2004, s. 43 – 45).

## Respekt for eleverne

*Respekten for eleverne* udtrykkes igennem lærer-elevrelationen. Den autentiske lærers tilgang til eleverne skal være præget af åbenhed og interesse. Laursen fremhæver at den autentiske lærer ser elevens holdninger og værdier som ligeværdige med sine egne. Det er vigtigt for den autentiske lærer at kunne gå ind i elevens tankegang og kommunikere på deres præmisser. For mange af de 30 lærere i Laursens undersøgelse er undervisningen netop en kommunikation mellem mennesker, der har forskellige forudsætninger og forståelseshorisont. De har dog samme medmenneskelighed. En autentisk lærer sætter ikke sig selv i centrum, men stræber efter at gøre undervisningen til det fælles tredje. Heri ligger en gensidige respekt, hvor læreren og eleverne samarbejder om fagets indhold (Laursen, 2004, s. 48 – 57).

I *respekt for eleverne* er det vigtigt at være bevidst om sin egen grænse mellem det professionelle og det private. Dette udtrykkes både at være for læreren og for elevernes skyld, da lærerens job først og fremmest er undervisningen. Til gengæld er det altafgørende for den autentiske lærer at integrere sin personlighed i sin professionalitet (Laursen, 2004, s. 58 – 61).

## Foucaults magtdefinition

For at kunne belyse det relationelle perspektiv, som vi kan se vigtigheden af gennem både De Tre P'er og Den Autentiske Lærer, har vi valgt at inddrage Michel Foucaults definition af magt. Foucault anser ikke magt som en absolut størrelse, da den “[...] kommer til udtryk i relationer i spændingsfeltet imellem individer og kan tage sig ud på utallige måder” (Richter, 2011, s. 219). Altså skal magt forstås som værende udøvet, hvor individet kan styre egne intentioner bag en handling, men ikke konsekvenserne deraf (Richter, 2011, s. 218 - 219).

Magten kommer bl.a. til udtryk gennem viden og produktionen af sandheder, i det samfund vi lever i. Dertil skal det nævnes, at Foucault ikke anser magt som noget negativt, men som “[...] en grundkomponent i alle sociale relationer” (Jørgensen, 2019, s. 24).

Magten har, ifølge Foucault, også en indvirkning på, hvordan vi som individer bliver til subjekter. Dette sker gennem magtforhandlinger i samspil med andre, samt ud fra hvilke forestillinger vi har om os selv. Sammenkobles dette med de diskurser vi ser i samfundet, skal individet navigere mellem egen selvopfattelse og magtforhandlingerne med andre individer. Der findes ikke fuldstændig frihed, da individet selv er med til at acceptere og udleve de diskurser, der findes i hverdagslivet. Dog mener Foucault, at diskurserne og de normative grænser ikke er objektive sandheder, da de afhænger af tid og rum (Richter, 2011, s. 429-230). Individet har altså en definitionsmagt. Denne magt ligger i en erkendelse af, at man enten kan underlægge sig de normative grænser eller forsøge at bryde med dem (Jørgensen, 2019, s. 25; Richter, 2011, s. 430).

Forståelsen af seksualitet beskæftiger Foucault sig med i bogen *Viljen til viden* (1976). Bogen bærer præg af hans syn på, hvordan seksualiteten har været undertrykt længe (Foucault, 1976). Han kommer med en række pointer omkring seksualitet, og særligt én har vi fundet relevant ift. til vores projekt: børns seksualitet er både naturligt og naturstridigt (Foucault, 1976, s. 110). Voksne ved, at det er naturligt for alle mennesker at have en seksualitet, dog kan børns seksualitet virke naturstridigt, da den voksnes seksualitet og barnets seksualitet ikke er det samme (Foucault, 1976, s. 110). Dette dilemma kan ses i tæt sammenkobling med definitionsmagten, da den voksne i deres relation med barnet er med til at definere, hvilke seksuelle tendenser der kan accepteres hos børn.

## Analyse

I følgende afsnit udfoldes analysen, som vil tage afsæt i det præsenterede teoretiske- og empiriske grundlag samt den inddragede forskning. Analysen vil komme ind på følgende emner: Gråzoner i undervisningen af emnet, lærerens forhold til indholdet i SSF, elevdeltagelse set fra et lærerperspektiv og tre parametre parametre lærere mener kan forbedre deres SSF-undervisning.

## Forholdet mellem Den Autentiske Lærer og De Tre P'er

I første del af analyse vil vi sammenholde teorierne om Den Autentiske Lærer og De Tre P'er. Vi vil herefter komme ind på SSF, og hvordan de to teorier forholder sig emnet. Grunden hertil er at finde en overensstemmelse mellem de to teorier, som kan bruges i forbindelse med analysen af den indsamlede empiri.

### Den Autentiske Lærer og De Tre P'er

Bjerrsgaard beskriver, at *den professionelle personlighed* tager professionen på sig (Bjerrsgaard, 2018, s. 26). Det er værd at bemærke, at denne er professionel gennem bl.a. faglighed, værdier og engagement. Her ser vi en overensstemmelse med Den Autentiske Lærer, hvis lærergerning er et personligt foretagende. Det ses bl.a. i *den personlige intention*, hvor læreren står på skuldrene af en sin faglighed, og derigennem formår at udvikle eleverne socialt. Det kræver altså ikke kun en professionalitet, men også den menneskelighed der kommer med *den professionelle personlighed*. Der er flere eksempler i teorien om Den Autentiske Lærer, hvor lærerens personlighed skinner igennem i det professionelle arbejde.

Ydermere nævnes det eksplicit i teorien om Den Autentiske Lærer, at læreren bør være bevidst om sin private grænse, hvilket henvender sig direkte til De Tre P'er. I *respekt for eleverne* beskrives det, at læreren skal være opmærksom på ikke at inddrage elementer fra det private domæne over i den professionelle arena. I dette tilfælde blandes *den private-* og *den professionelle personlighed*, hvilket både Laursen og Bjerrsgaard mener er uhensigtsmæssigt. Vi vil senere give eksempler på, når *den professionelle-* og *private personlighed* blandes.

## SSF set med et teoretisk perspektiv

Først ses der nærmere på fagets formål, hvor der står der følgende: ”*Eleverne skal beskæftige sig med egne og andres erfaringer og undren i emnet for at medvirke til udvikling og engagement, selvtillid og livsglæde samt støtte den enkelte i udvikling af egen identitet i samspil med andre*” (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 7). Her er nøgleordet *erfaringer*, som er et gennemgående tema på alle klassetrin. I dette tilfælde er der tale om, at læreren opfordres til at inddrage elevernes erfaringer og dermed elementer fra det private domæne. Det risikerer at skabe en skævvridning mellem det private og det professionelle i undervisningen, hvis ikke læreren er opmærksom på denne grænse. Det ville være uhensigtsmæssigt at skabe et rum, hvor eleverne inddrager det private domæne. Det er altså lærerens ansvar, at eleverne kan beskæftige sig med egne og andres erfaringer, uden at undervisningen bliver grænseoverskridende.

Dernæst udfoldes begrebet *mangfoldighed*, som findes i beskrivelsen af emnets identitet, hvor den mangfoldige tilgang er et grundelement for SSF. ”*En mangfoldig tilgang betyder i denne sammenhæng at tage udgangspunkt i mennesker som værende unikke, samt at anerkende de individuelle forskelle, som karakteriserer menneskers måder at udtrykke deres køn, krop og seksualitet på*” (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s 20). Temaerne køn, krop og seksualitet er fortsat en samfundsdebat, som bl.a. kommer til udtryk gennem Body positivity, Black Lives Matter og Priden. Samfundsdebatten vidner om, at der er lige så mange holdninger, som der er mennesker på jorden, eller lærere på lærerværelset. Der kan altså være uoverensstemmelser med emnets identitet og lærerens egne værdier, hvis læreren ikke deler den mangfoldige tilgang. Den professionelle-personlige lærer må altså samstemme egne værdier med folkeskolens for at undervise autentisk (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s 20).

Afslutningsvis introduceres begrebet *gråzoner*, som analysen indtil nu har beskæftiget sig med ud fra det teoretiske grundlag. Det er spændingsfeltet mellem *den private personlighed* og *den professionelle personlighed*. Det er altså nærværende at tale om gråzoner, da en stor del af emnets indhold har rod i det private domæne og ofte ikke er objektive sandheder. Vi vil komme yderligere ind på disse gråzoner med inddragelse af vores empiri i det følgende analyseafsnit.

## Gråzoner i SSF

I denne del af analysen behandles hvordan lærerens private holdning til indholdet i SSF, kan have betydning for undervisningens form og indhold. Der tages udgangspunkt i hvordan De Tre P'er og Den Autentiske Lærer afspejles i empirien.

Ydermere opdeles analyseafsnittet i to: Gråzoner ud fra lærerens intention med undervisningen, samt gråzoner ud fra lærerens private grænser.

### Gråzoner ud fra lærerens intentioner med undervisningen

I det foregående afsnit blev gråzonerne ift. De Tre P'er introduceret. Gråzonerne kan opstå, når *den professionelle- og den private personlighed* overlapper hinanden. Vi vil på baggrund af vores empiri identificere mulige gråzoner, som kan opstå, når lærerens private holdninger og intention med undervisningen sammenblandes.

En af grundene til at denne problemstilling kan opstå i SSF-undervisningen, er emnets indhold. Noget af indholdet kan både elever og lærere have forskellige holdninger til. Holdningerne er skabt, på baggrund af de diskurser vi ser i samfundet, og derigennem de normer og regler, som følger med ind i klasseværelset (Jørgensen, 2019, s. 24).

I afsnittet *Emnets identitet* i faghæftet for SSF pointeres det, at undervisningen skal være mangfoldig (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019a, s. 20). Empirien viser, at det kan være svært som lærer at facilitere den mangfoldige samtale, hvis ens værdier ikke stemmer overens med emnets mangfoldige tilgang. Det belyses af Jonas, som har været lærer i tretten år og har flere års erfaring med undervisning i SSF. Han fortæller om det dilemma han står i, når undervisningen handler om porno:

*“Der er også et dilemma omkring porno, som jeg selv har det meget svært ved, og ikke benytter i øvrigt, og synes er amoralsk på alle mulige måder. Og det synes eleverne ikke, i hvert fald ikke dem, der giver udtryk for det. Og det er både piger og drenge, og der kan jeg mærke, at der kommer jeg til at give udtryk for min holdning ret kontant. Ja, det bliver jeg måske mere personligt berørt af det, fordi det frustrerer mig at (latter) at eleverne tilsyneladende synes at den er helt fin. Men derfor synes jeg stadigvæk at det er vigtigt, at jeg kommer med min holdning.”* (Bilag 2)

Jonas' beskrivelse af sit dilemma er et eksempel på, hvordan *den professionelle personlighed* udfordres af det private domæne. Hans intention med undervisningen findes i det private

domæne, hvor hans eget behov leder til en egenrådig undervisning omkring porno (Jappe, 2010, s. 180). Jævnfør Bjerresgaards definition af De Tre P'er, befinder Jonas sig både i *den professionelle- og den private personlighed* (Bjerresgaard, 2018, s. 22). *Den professionelle personlighed* ses i form af hans rolle som lærer. Han faciliterer samtalen og lader eleverne komme til orde, hvor de har plads til at meningsudveksle og dele passende erfaringer. *Den private personlighed* kommer til udtryk, når Jonas ytrer sin mening og derigennem sætter diskursen i klasseværelset på baggrund af sin egen moral.

Jonas' dilemma omkring porno er også et eksempel på, hvordan Den Autentiske Lærer kan blive sat på spidsen. Én af kompetencerne i Den Autentiske Lærer er at have en personlig intention med det der undervises i, hvilket elever skal kunne mærke (Laurson, 2004, s. 26). I dette tilfælde er intentionen ikke professionel, men er af privat karakter, idet han agerer ud fra egne behov.

En anden kompetence som en autentisk lærer har, er *respekt for eleverne*, hvor læreren skal kunne kommunikere med eleverne på deres præmisser (Laurson, 2004, s. 48). Jonas lader eleverne ytre deres holdninger omkring porno, men giver udtryk at blive “[...] *personligt berørt af det, fordi det frustrerer [...] at eleverne tilsyneladende synes at den er helt fin*” (Bilag 2). Han er ubevidst om, at forståelseshorisonten er forskellig fra ham og eleverne, og dette kan medføre at undervisningen ikke opleves som et samarbejde. Jonas sætter sin egen holdning i centrum, hvilket medfører, at arbejdet omkring indholdet ikke er ligeværdigt.

Samtidig kan Foucaults magtbegreb bruges, idet Jonas har en definitionsmagt i klasseværelset (Richter, 2011, s. 219). I undervisningen forsøger han at påvirke diskursen omkring porno, men da diskursen blandt eleverne ikke stemmer overens, synes hans holdning at falde igennem. Magten, som udspiller sig i klasseværelset, bliver påvirket af eleverne, trods Jonas' intention (Richter, 2011, s. 218-219).

Dette er et eksempel på, hvordan en professionel lærer kan være fanget i et dilemma, når undervisningens indhold træder ind i lærerens private domæne, og der dermed opstår en gråzone.

I den udførte spørgeskemaundersøgelse, henvendt til lærere, ses samme tendens omkring private holdninger til aspekter inden for SSF. Det er temaerne som normer, køn og seksualitet, der ifølge respondenterne, kan have en negativ effekt på elevernes identitetsudvikling.



Kommentarerne bærer præg af lærernes følelse af afmagt, da de på den ene side gerne vil undervise mangfoldigt, men samtidig mener, at diskursen i samtalerne er forvrænget.

*“Populisme omkring SSF skævvride samtalerne. Hele lgbt plottet er med til at mindske den vejledning man kan give korrekt. Vi får nogle forvirrede årgange, med et hav af mentale problemer i forhold til identitet.”* (Bilag 4d)

*“Jeg synes der er et narrativ om normer og seksualitet der fuldstændig forrykt. Det er ikke normalt at være transkønnet f.eks. det kan være fint, acceptabelt eller dejligt. Men begrebet normalt er altså et begreb det dækker over flest mennesker i en gruppe. Vi roder begreberne sammen i en higen efter at flashe vores gode værdier og intentioner. Det bærer mange af de materialer jeg har set præg af.”* (Bilag 4h)

Udtalelserne illustrerer, hvordan Den Autentiske Lærer igen bliver sat på spidsen. Materialerne og temaerne stemmer ikke overens med, hvad lærerne mener er bedst for eleverne. Det er kompetencerne, *den personlige intention* og *inkarnation af budskabet*, som bliver udfordret. Lærerens intention ligger i at vejlede eleverne fagligt, så de derigennem kan udvikle sig socialt (Laursen, 2011, s. 30-32). Der findes dog en gråzone, da lærerne ikke er enige i emnets indhold, men er nødsaget til at undervise mangfoldigt. Derved bliver *den personlige intention* uklar og autenticiteten i lærerens undervisning faldende. Fra de to citater kan det udledes, at lærerne mener, at normkritik er positivt, men ikke er befordrende for elevernes identitetsudvikling. Der er altså risiko for at eleverne modtager en undervisning, hvor læreren har bekymringer om, hvad eleverne tager med sig fra undervisningen.

## Gråzoner ud fra lærerens private grænser

Gennem projektet har vi haft en interesse i at udforske, hvordan man fra et lærerperspektiv kan anskue balancen mellem dét at være professionel, personlig og privat. I empiriindsamling har vi søgt at finde mulige svar på dette. En tendens i både spørgeskemaet og interviewene er, at respondenterne ikke tillægger ordet 'personlig' samme værdi som os selv. Definition af 'personlig' vi benytter, ses i De Tre P'er. Respondenter anvender ordet 'personlig', når de taler om deres egne grænser og personlige erfaringer. Derfor vil dette afsnit centraliseres omkring lærernes personlige grænser, når der undervises i SSF. Vi vil dog stadig benytte definitionen af professionel, personlig og privat ud fra De Tre P'er, når grænserne analyseres i afsnittet.

I SSF-undervisningen kan der opstå situationer, hvor lærerens private grænser bliver overskredet. En måde lærere kan kortlægge grænserne, er ved at kigge på beskrivelsen af *respekt for eleverne*. Her skriver Laursen, at dét at dele ud om eget privatliv ikke er at have *respekt for eleverne*, da man som lærer først og fremmest er underviser (Laursen, 2011, s. 58-61). Det er vigtigt, at læreren sætter rammerne for, hvilke erfaringer og historier der må deles i klasseværelset. Det er vigtigt, at man som lærer er bevidst om egne private grænser.

I interviewet med Jonas gjorde han ligeledes opmærksom, at det er vigtigt at kende sine egne grænser, ift. hvor privat SSF-undervisningen må blive. Han gjorde det klart, at grænsen ligger forskelligt, alt efter hvilken lærer man spørger, og at der derfor ikke er et entydigt svar på, hvornår undervisningen bliver for privat (Bilag 2). Dette er et eksempel på, hvor en gråzone kan opstå. Han fortæller om en oplevelse, hvor han som nyuddannet fortalte om sin seksuelle debut, da han endnu ikke havde gjort op med sig selv, hvor hans grænser lå.

*“[...] man kan godt blive grebet af stemningen i sådan en klasse. Det der med at de bare synes det er sjovt. Jeg har engang prøvet at fortælle om min første gang. Og det er måske også derfor jeg reflekterede over, at det gider jeg sgu egentlig ikke og stå at udbasunere min personlighed omkring. Så det er måske noget man lærer med tiden at sige fra på de områder, der bliver for personlige.”* (Bilag 2)

Det var i et retrospekt, at Jonas reflekterede over sine grænser. Han forklarer senere, at hans *“[...] mål med at fortælle det, var en afmystificering af hvad det var for noget”* (Bilag 2). Hans intention med fortællingen var at dække elevernes behov, og han var professionel-personlig (Jappe, 2011, s. 180). Her opstår en problematik omkring De Tre P'er: Jonas' undervisning fandt sted i det professionelle domæne, men samtidigt fik han overskredet sine private grænser. Det kan altså bemærkes, at gråzonerne ikke kun optræder i lærerens ageren, men også som en indre balancegang, når elevernes faglige nysgerrighed skal dækkes af læreren.

I spørgeskemaet til elever blev følgende spørgsmål stillet: *“Hvilke emner kan du bedst lide at have om i seksualundervisningen?”* (Bilag 5b). Ud fra svarene bemærkes det, at temaer omhandlende sex og kroppen taler mest ind i elevernes præferencer (Bilag 5b). Det kan medføre, at eleverne kan virke mere engageret omkring disse emner. Dette kan have skabt den stemning, som Jonas blev grebet af, da han fortalte om sin seksuelle debut.

For at anskueliggøre hvor komplekst det kan være at definere egne grænser, præsenteres Helenas syn på grænserne i undervisningen. Helenas uddannelsesbaggrund er hendes fireårige

læreruddannelse, hvortil hun har en treårig uddannelse som kompetenceperson i SSF. Derudover har hun mange års erfaring som lærer.

*“Jeg kan fortælle om min egen menstruation, men jeg fortæller ikke om mit sexliv. Det egner sig ikke til det. Det vil jeg aldrig anbefale nogen at gøre. Bortset fra dem der underviser i ... dem der er med i Sexekspressen. [...] de [sexekspressen] deler ud af deres eget sexliv, fordi de er anonyme, på den måde at de bare hedder et eller andet.”* (Bilag 3)

Helena mener, at det er relationen, der er med til at definere, hvor grænserne går. Hun kan, som lærer, ikke tale med eleverne om sit sexliv, da det kan gå ud over den fremtidige relation. Derimod er hun positivt stemt overfor, at Sexekspressen fortæller om private erfaringer, da elevernes relation til dem ender, når de forlader lokalet. Hun pointerer at grunden til at hun ikke snakker om sit eget sexliv er, at hun i timen efter skal: *“ [...] ind og undervise dem i forholdsord på tysk”* (Bilag 3). Dette taler ind i Den Autentiske Lærer, hvor den gensidige respekt opretholdes i lærer-elev relationen. Der er altså tale om, at hun gerne vil respekteres som elevernes underviser. Denne respekt opnår hun ikke ved at udlevere sit eget sexliv. Ydermere skal læreren ifølge Laursen ikke centrere undervisningen om sig selv, men stræbe efter at finde et fælles tredje (Laursen, 2004, s. 48-57). Helena befinder sig i dette tilfælde i den *professionelle personlighed*, da hun indlever sig i undervisningen, men ikke deler ud af erfaringer fra det private domæne.

Det kan sættes i relation til det internationale review, der peger på, at lærer-elev relationen kan påvirke SRE-undervisningen. Det bunder i, at eleverne i undersøgelsen finder det grænseoverskridende at tale om private temaer med deres almene lærer. Eleverne foretrækker at have en specifik lærer til SRE-undervisningen (Pound et al., 2016, s. 8 - 10).

Det er de samme refleksioner, Helena har med sig ind i SSF-undervisningen, når hun fravælger at tale om sit sexliv. Først og fremmest skal hun have eleverne i timen efter, og dér passer hendes private erfaringer ikke ind. Dernæst er det af respekt for eleverne, at hun fravælger den private samtale, da det kan være grænseoverskridende for dem at høre om.

Der findes potentielt en gråzone i Helenas oplevelse af elevernes grænser og hendes egen grænse. *“[...] jeg kan godt finde på at fortælle om mine fødsler for eksempel. Det kan jeg godt. Det går ikke for tæt på. Det kan jeg sagtens. Jeg kan fortælle om min egen menstruation [...]”* (Bilag 3). Helenas private grænse går ikke ved egne fødsler og menstruation, men eleverne kan

sidde med en følelse af, at det er et privat anliggende. Dette kan skabe en gråzone. Helena kan udefra set arbejde i *den private personlighed*, selvom hendes intention er at arbejde i *den professionelle personlighed*.

Helena kommer også ind på, at det for hende kan være grænseoverskridende, når eleverne fortæller om af deres forældres sexliv. Denne samtale plejer hun at lukke ned hurtigt. Hun siger:

*“I behøver ikke alle sammen at række hånden op og fortælle hvad jeres forældre laver. For det kan faktisk godt være grænseoverskridende. Også for de andre der hører. Det kan være grænseoverskridende for den der siger det og kommer hjem fra skole og tænker: det skulle jeg ikke have sagt.”* (Bilag 3)

Hendes professionelle skøn er, at eleverne ikke tænker over de konsekvenser, der kan forekomme ved at dele ud af private historie. I forhold til den udøvede magt, som altid er til stede, kan eleverne kun styre intentionen ved at dele private emner, men konsekvenserne er de ikke herre over (Richter, 2011, s. 218-219).

Man skal altså som lærer gøre det klart overfor sig selv, hvor ens personlige grænser går. Gråzoner, der opstår fordi lærere har stærke holdninger til emnet, kan være svære at undgå. Det er i dette sammenstød, at læreren kan have problemer med at holde sig i *den professionelle personlighed*.

## Læreres forhold til indholdet i SSF

Fra projektets begyndelse ønskede vi at undersøge, hvilke emner der er udfordrende for lærere at undervise i. Det medførte at vi i spørgeskemaet til lærere, bad respondenterne om at vurdere, på en skala fra et til seks, hvor komfortable de var i at undervise i færdigheds- og vidensområderne (Bilag 4f; Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019b). De 116 respondenter viste sig generelt at være komfortable med alle områderne (Bilag 4f). *Ulighed i sundhed* er det færdigheds- og vidensområde, lærerne er mindst komfortable med at undervise i. I det efterfølgende åbne spørgsmål har respondenterne ikke uddybet overvejelser omkring dette specifikke område. En mulig forklaring på resultatet kan dog findes i en kommentar angående et andet færdigheds- og vidensområde:

*”Jeg synes det er svært, når man skal snakke om livsstil og følgevirkninger af usund livsstil, hvis en elev er overvægtig i klassen. For alle kan jo se, at denne elev så har en usund livsstil. Men det er jo et forældreansvar og ikke et børneansvar.” (Bilag 4f)*

Respondenten finder det altså udfordrende at arbejde med indhold, der tydeligt vedkommer én eller flere elever i klassen. Af samme årsag kan *ulighed i sundhed* tænkes at forekommende vanskeligt. Respondenten giver udtryk for, at det er elevens private grænse, der risikerer at blive overskredet, idet opmærksomheden rettes mod de pågældende problematikker: fedme eller *ulighed i sundhed*.

Bevidstheden om indholdet kommer Helena også ind på i interviewet, hvor hun udtrykker, at arbejdet med *rettigheder* kan risikere at blive grænseoverskridende.

*”[...] Jeg synes også at øhm... der kan være nogle rettigheder. For man kommer egentlig over i, hvad man må derhjemme. Hvilke rettigheder nogen for eksempel ikke synes de har derhjemme. Altså nogle frihedsrettigheder. Nogle... altså retten til egen krop. Altså der kan være nogle ting, hvor det kan gå over min grænse. Men det er jo ikke noget jeg bliver fornærmet over. Det er ikke på den måde. Jeg kan blive i tvivl om, jeg faktisk skal underrette.” (Bilag 3)*

Ligesom respondentens kommentar om usund livsstil giver Helena udtryk for, at det ikke er hendes egen private grænse, der i dette tilfælde bliver overskredet i undervisningen. Det, der i hendes optik, gør undervisningen udfordrende er, hvis hun mener, at elevernes private grænser bliver overskredet, idet emnet bliver tydeliggjort i klassen.

Senere i interviewet nævner Helena, at hun taler med sine elever om, hvilke ting man kan dele i klassen.

*”Du skal have dit eget rum. Der findes noget som kun er dit. Og det kan jeg jo godt sige generelt, at det har jeg også. Jeg har noget som kun er mit. Så har jeg noget jeg deler med min mand og noget jeg deler med min familie, og så har jeg noget jeg deler med jer.” (Bilag 3)*

Helena metakommunikerer med eleverne om det private- og det professionelle domæne for at beskytte eleverne mod grænseoverskridende situationer i undervisningen. Det relaterer sig til

Den Autentiske Lærer, der skal være bevidst om både egne og elevers grænser, og medvirke til at skabe et trygt læringsrum ved at kommunikere dette ud til eleverne.

I både interviewet med Helena og i spørgeskemaet er der eksempler på, at tydeligheden omkring temaer, som er nærliggende for én eller flere elever, skaber et spændingsfelt mellem det professionelle- og det private domæne. I disse tilfælde er det dog ikke lærerens private grænser, der overskrides. Det er derimod undervisningens karakter der ændres, så den risikerer at blive grænseoverskridende for eleverne.

Både Helena og Jonas benytter sig af at arbejde generelt med eleverne, hvilket modvirker at undervisningen får en privat karakter (Bilag 2; Bilag 3). *“Det kan sagtens være for eksempel gennem cases. Cases i er virkeligheden godt, for så er det ikke dem selv det handler om, men så kan man stadig have en holdning til det”* (Bilag 2). I citatet udtrykker Jonas, at han ofte bruger cases til at holde undervisningen generel. Det ser han som en del af den gode SSF-undervisning, da det giver eleverne mulighed for at udtrykke sig, uden at det er på bekostning af dem selv eller deres privatliv.

## Elevdeltagelse set fra et lærerperspektiv

I dette afsnit vil lærerens forhold til elevernes deltagelse i SSF-undervisningen blive behandlet.

Barnets seksualitet og lyst skabes i relation til voksne og udvikles hele livet igennem (Zeuthen & Graugaard, 2018, s. 159). Dette kan ses i relation til Foucaults beskrivelse af det naturlige og naturstridige ved barnets seksualitet, da den voksne i relationen med barnet skal forholde sig til dette dilemma (Foucault, 1976, s. 110). Det kan ses ud fra det internationale review, at dilemmaet om børns seksualitet kan have indvirkning på undervisningens indhold. Ifølge eleverne har deres lærere svært ved at acceptere deres seksualitet, og dermed kan SRE-undervisningen risikere ikke at stemme overens med deres udvikling (Pound et al., 2016, s. 7). Det er derfor interessant at se på mødet mellem lærere og elever i SSF-undervisningen.

I vores spørgeskema til lærere lød et spørgsmål: ”Har du oplevet at en SSF-undervisning har været grænseoverskridende for dig som lærer?”. Her svarede ca. 77% af respondenterne “nej”, mens ca. 15% svarede “ja” (Bilag 4g). Det kan altså ses, at størstedelen af vores respondenter ikke har oplevet noget grænseoverskridende i SSF-undervisningen. Spørgsmålet blev fulgt op af “Hvis ja, uddyb gerne”. Her tegnede sig en tendens til, at mange af de grænseoverskridende

episoder var på baggrund af elevernes adfærd i undervisningen (Bilag 4g). Nedenfor ses et udsnit af de uddybende kommentarer.

1. *“Elever i overbygningen har ikke de samme grænser som jeg og kan gå over mine grænser”* (Bilag 4g).
2. *“Elevernes forsvarsmekanisme tog overhånd, hvilket gjorde ikke respekterede min grænse. Hvis der opstår spontane situationer er det også ofte over min grænse”* (Bilag 4g).
3. *“Til en onlineundervisning diskuterer vi, hvad man kan gøre, hvis den ene har lyst til sex, og den anden er i tvivl. En elev uden kamera på bryder ind og siger "stik pikken op i hende””* (Bilag 4g).
4. *“Jeg var helt ny lærer og havde på anbefaling af mine kollegaer stillet et “brevkasse“ op til anonyme spørgsmål. På trods at jeg havde spillereglerne tydeligt op , var hele brevkassen propfyldt med useriøse personlige spørgsmål a la “Har du nogensinde haft en kæmpe n...pik?” Desværre havde jeg ikke tjekket spørgsmålene inden undervisning, så åbnede en efter en i håb om at finde bare et reelt spørgsmål. Jeg kan huske at jeg selvfølgelig ikke svarede på spørgsmålene, og så husker jeg skuffelsen, men ellers kan jeg ikke huske hvordan jeg håndterede situationen den gang”* (Bilag 4g).

Kommentarerne viser, at elevernes adfærd kan opleves grænseoverskridende for lærerne. Citat 2 peger på, at eleverne kan føle sig ukomfortable i undervisningen, hvilket fører til en uhensigtsmæssig adfærd, som kan opleves ubehagelig for læreren. Den samme tendens ses i citat 1, 3 og 4, hvor elevernes afprøvning af grænser kan føre til ubejljlige kommentarer, da eleverne endnu ikke er fuld bevidste om, hvordan man tilgår samtaleemner af private karakter i skolen (Zeuthen & Graugaard, 2018, s. 159). Læreren er professionel-personlig i undervisningen, men når eleverne spørger ind til lærerens privatliv eller kommer med ubejljlige kommentarer, er der risiko for, at læreren føres ud af sin professionelle personlighed. Dette kan medføre, at læreren oplever episoden som grænseoverskridende og at undervisningen kan komme til at bærer præg af tilfældigheder (Jappe, 2010, s. 180).

Magtbalancen i undervisningen genforhandles gennem elevernes kommentarer. Særligt citat 3 fastslår forhandlingen. Læreren intention var at starte en samtale omkring grænser og samtykke, hvortil eleven ikke accepterer positionen, hvilket kan efterlade læreren

som magtesløs (Jørgensen, 2019, s. 78). Positionerne i undervisningsekvensen udfordres, og dette kan medføre lærerens følelse af grænseoverskridende elevadfærd.

Ser vi dette fra et elevperspektiv, viser det internationale review, at eleverne kan gå i forsvarsposition, hvis de finder undervisningen grænseoverskridende. Dette kan føre til en genforhandling af de eksisterende positioner (Pound et al., 2016, s. 8 - 10; Jørgensen, 2019, s. 78).

I interviewet med Helena blev eleverne et bærende tema for hele samtalen (Bilag 3). Hun berettede ikke om en specifik situation, da hun blev spurgt ind til grænseoverskridende elevadfærd, men hun kom derimod med en generel situation, som hun havde oplevet flere gange: Samtaler, hvor eleverne fortæller om deres forældres sexliv (Bilag 3). Her er der ikke tale om, at elevernes intention er at forhandle positionerne. Der er nærmere tale om en aktiv deltagelse, hvor eleverne endnu ikke har afkodet, hvad der er okay at dele (Jørgensen, 2019, s. 78-79). Eleverne har altså en velmenende intention i undervisningen, men den kan altså komme til udtryk på en uhensigtsmæssig måde. Sættes dette i kontekst med Socialstyrelsens vejledning *Enkle redskaber til inklusion*, pointeres det, at man skal stole på *“at enhver elev gør sit bedste for at leve op til omgivelsernes krav og forventninger”* (Jørgensen & Tuxen, 2015, s. 7).

Som lærer skal man være bevidst om de forventninger, der er til eleverne, da de kan finde det svært at aflæse kravene til deres deltagelse. Selvom elevernes adfærd kan virke provokerende eller uhensigtsmæssig, skal man som lærer anerkende elevernes forsøg på deltagelse og mestring af indholdet i undervisningen (Jørgensen & Tuxen, 2015, s. 7). Da elevs seksualitet udvikles i samspil med voksne, må læreren være bevidst om elevernes udviklingsproces. Uhensigtsmæssig adfærd kan ses som en igangværende udvikling og dermed ikke en modvillighed.

I de udførte interviews ser vi eksempler på en anden opfattelse af elevernes adfærd. Jonas forklare, at eleverne gerne vil *“[...] gøre det rigtige. Så kommer de nogle gange til at gøre noget forkert, men de har en god respons på, hvis de får at vide at de ikke skal komme med dumme kommentarer”* (Bilag 2). Dertil svarer Jonas senere i interviewet: *“Jeg har kun oplevet elever, som giver udtryk for at de gerne vil have mere af det. Altså... ja. Det er som om de er umættelige, altså dem der synes det er spændende”* (Bilag 2). De to citater indikerer elevernes velvilje overfor SSF, da de indordner sig efter Jonas' irettesættelse. Samtidig udviser eleverne nysgerrighed og lyst til læring, idet de er *“umættelige”* i undervisningen. Jonas' klasseledelse er med til at opretholde et trykt læringsrum for eleverne.



*“Det ligger i forlængelse af det generelle arbejde, der ligger i klassen med at man skal kunne sige ting uden at der sidder nogen og griner. Det er sådan et on-going arbejde, som jeg oplever nødvendigt i stort set alle klasser.” (Bilag 2)*

Sammenholder vi alle tre citater fra interviewet med Jonas ses Den Autentiske Lærer i hans arbejde med klasserne. Først og fremmest lukker han “dumme kommentarer” ned, da disse kan overskride hans og elevers grænser, dermed bliver han i *den professionelle personlighed*. Respekten for eleverne opretholdes, da undervisningen ikke går hen og bliver privat (Laursen, 2004, s. 58-61; Bjerresgaard, 2018, s. 22). Han har gennem sin almene undervisning opsat nogle klare regler for, hvordan kulturen i klassen skal være og dermed fungerer han som en tydelig klasseleder (Laursen, 2004, s. 33-35).

Jonas’ klasseledelse er med til at komme ubehagelige situationer i forkøbet. Helena benytter sig også af det kontinuerlige arbejde med klasserumskulturen.

*“Det starter første skoledag med den nye klasse man nu skal have. Og så skal man jo være tro mod det som lærer, og holde fast i det, hver gang der er det mindste med nogen som bryder mod den kontrakt vi har lavet [...] jamen så har du grundlaget for, at man også tør at være der i seksualundervisning.” (Bilag 3)*

Her kommer Den Autentiske Lærers tydelige klasseleder ind. Helena opretholder respekten til eleverne ved ikke at lade undervisningen centrere sig om private erfaringer.

Dertil ses det i interviewet, at en måde at komme grænseoverskridende oplevelser i forkøbet er gennem klasseregler, som skal fungere som byggesten til det trygge rum.

*“Og det trygge klasserum er en... Det er grundlæggende for det hele. Uden det så kan man højst gå i biologibogen. Det er jo ikke meget værd. Det er fint nok til biologi, men det er jo ikke noget værd i forhold til følelser, selvværd, selvforståelse, identitet, mod og handlekompetence.” (Bilag 3)*

En god SSF-undervisning skal ifølge Helena have det trygge rum som fundament, hvortil tydelige regler og rammer skal være med til at facilitere elevernes faglige udbytte.

Anskues de tydelige rammer og regler fra et elevperspektiv, kan det ses, at disse er fordrende for SSF-undervisningen. Det underbygges i det internationale review, da eleverne peger på, at “class control” og regler for undervisningen er essentiel for SRE (Pound et al., 2016, s. 4 - 7).

Slutteligt kan det tilføjes at forhandlingen omkring magt kan udspille sig som grænseoverskridende for læreren, hvis eleverne er grænsesøgende. Læreren kan opleve elevernes seksualitet og behov som naturstridigt (Foucault, 1976, s. 110). De grænsesøgende kommentarer skal derfor ikke kun forstås som forhandling af positioner, men også som udforskning af det seksuelle landskab, da eleverne udvikler deres seksualitet i samspillet med voksne (Jørgensen, 2019, s. 78; Zeuthen & Graugaard, 2018, s. 159). Både Jonas og Helena bruger deres definitionsmagt til at skabe plads til eleverne.

## Tre parametre lærere mener kan forbedre deres SSF-undervisning

I spørgeskemaet til lærerne spurgte vi, hvilke parametre der kunne ruste dem yderligere til at undervise i SSF (Bilag 4e). De tre parametre flest lærere efterspørger, er bedre didaktiske- og pædagogiske redskaber, mere viden om indholdet i SSF og mere tid til SSF.

### Didaktiske- og pædagogiske redskaber

I spørgeskemaet til lærere svarede 52% af respondenterne at bedre didaktiske og/eller pædagogiske redskaber specifikt til SSF-undervisningen, ville ruste dem yderligere (Bilag 4e). Dette kan hænge sammen med, at det kun er et fåtal af lærere, der har modtaget et kursus i SSF enten i forbindelse med læreruddannelsen eller arbejde. I vores undersøgelse har ca. 21% svaret, at de har modtaget kursus i forbindelse med deres uddannelse og ca. 2% i forbindelse med et arbejde (Bilag 4b).

I evalueringsrapporten udarbejdet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet ser vi samme tendens. Her beskrives det, at 13% af deres respondenter har gennemført SSF-kurset på læreruddannelse, og 4% har gennemført såkaldte ”*efteruddannelse/Kompetencegivende/ -udviklende kurser*” (Følner et al., 2019, s. 29). Det skal tilføjes, at 34% af disse lærere oplever, at den manglende uddannelse er en barriere for at varetage SSF-undervisningen (Følner et al., 2019, s. 30). Meget SSF-undervisning foretages altså af lærere, hvis faglige baggrund bygger på egne praksiserfaringer. I den internationale rapport peges der ligeledes på, at elever har samme opfattelse af læreres didaktiske redskaber og at de derudover benyttede sig af forældet undervisningsmateriale (Pound et al., 2016, s. 8 - 10). Evalueringsrapporten nævner yderligere ”*Dog er der enkelte informanter, der peger på, at det særligt i deres første undervisningsår*

*kunne være vanskelige at finde frem til virkningsfulde metoder i forhold til undervisningen i SSF” (Følner et al., 2019, s. 32).*

Både Helena og Jonas fortæller, at tilegnelsen af kompetencer har været i proces. Helena nævner, at hun som nyuddannet lærer, lavede brevkasse med eleverne. Det er hun senere er gået væk fra, idet hun erfarede, at det blev for personligt for hende (Bilag 3). Jonas’ tilgang til SSF bygger ligeledes på hans egne praksiserfaringer. Som det blev beskrevet i analyseafsnittet om gråzoner, har Jonas fortalt om sin første gang i en SSF-undervisning, hvilket han senere erfarede var uhensigtsmæssigt (Bilag 2). Der er altså mange lærere, som underviser i SSF, der ikke oplever, at de har tilstrækkelige didaktiske- og pædagogiske redskaber til at varetage arbejdet. Vores egen empiri og evalueringsrapporten peger på, at det hænger sammen med den lille mængde af lærere, der har uddannelse i SSF. Dermed må lærerne trække på deres praksiserfaring, som vi kan se, at Jonas og Helena har gjort det.

## Viden om indholdet i SSF

40% af respondenter mener at mere viden inden for emnerne i SSF, ville klæde dem bedre på til opgaven (Bilag 4e).

I Den Autentiske Lærer spiller den faglige viden en stor rolle for at føle overskud i sin undervisning. Ifølge Laursen er det netop gennem det faglige, at eleverne udvikles socialt (Laursen, 2004, s. 30 - 32). Det er derfor ikke overraskende, at lærere oplever deres mangel på faglig viden indenfor det obligatoriske emne som en begrænsning for undervisningen.

## Manglende afsat tid til det obligatoriske emne

Den sidste barriere vi ser hos læreren, er mangel på tid. I spørgeskemaet har 47% svaret, at mere tid til SSF vil ruste dem bedre til at varetage undervisningen. En respondent beskriver det således: *”Måske lidt i forhold til at man er presset i fagene og at SSF undervisningen derfor ikke får lov at fylde nok”* (Bilag 4d). Her henvises der til, at de almene fag bliver prioriteret over SSF grundet stoftrængsel. Helena fortæller ligeledes, at SSF nedprioriteres til fordel for de almene fag.

*”[...] det er mere forhindringen i, at det kommer ind og tager tid, fra det som lærerne synes de skal nå. Skal de [eleverne, red.] lære at læse eller skal de lære noget om deres egne grænser? Hvis vi skal vælge, så vil den der hardcore indskolingslærer sige: De skal lære at læse.”* (Bilag 3)

Citatet fra Helena taler ind i den tidsmæssige nedprioritering, som mange lærere oplever, og som ifølge evalueringsrapporten kan hænge sammen med, at SSF er et timeløst emne;

*”Det er helt klart en udfordring at få tid til det i hverdagen, at få det planlagt, fordi der er alle mulige andre typer af krav, som man også skal leve op til. Og det er selvfølgelig en udfordring for et timeløst fag. Det er det for alle de timeløse fag [også færdselslære]”*  
(Følner et al., 2019, s. 19).

Citatet, der kommer fra en skoleleder, efterfølges dog af en konstatering af, at nogle lærere ser det som en fordel, at faget er timeløst. Det medvirker en øget fleksibilitet og at elevernes interesse synes at øges, idet de selv har mulighed for at bringe temaer på banen (Følner et al., 2019, s. 20). Ydermere kan det ses i interviewet med Helena, at hendes kolleger ikke oplever emnets timeløse status som en udfordring. De oplever at emnet prioriteres tilstrækkeligt (Bilag 3).

## Diskussion

I det følgende afsnit diskuteres, hvordan individuelle opfattelser af SSF kan have haft indvirkning på projektet. Derudover vil begrebet gråzoner blive behandlet yderligere.

## Forskellige forståelser

Vi har i forbindelse med projektet set, at mange lærere i høj grad trækker på deres praktiske erfaringer frem for Fælles Målene for emnet. Det kan derfor være udfordrende at kortlægge læreres forståelse, idet de praktiske erfaringer er unikke for lærerne. Dette ses tydeligt i vores spørgeskemaundersøgelse, idet flere respondenter giver udtryk for ikke at have læst færdigheds- og vidensområderne for emnet (Bilag 4c).

Det leder videre til spørgsmålet: Underviser lærere i SSF uden at være klar over det? Hvis der tages afsæt i FFM er emnet omfattende. Det er dét udgangspunkt Jonas kalder ”den store SSF-paraply” (Bilag 2). I hverdagsprog kaldes emnet typisk ”seksualundervisning”, hvilket kun henviser til en del af emnets indhold. Derfor formoder vi, at der er nogle lærere, som ikke er bevidste om emnets omfang, og dermed underviser i SSF uden at vide det. Emner som trivsel, digital dannelse, familie, venskaber, og mobning forbindes normalt ikke med

”seksualundervisning”, men de hører stadig ind under ”den stor SSF-paraply”. Det kan derfor være udfordrende at se på SSF med et lærerperspektiv med udgangspunktet i FFM, som vi har gjort i dette projekt. Hvis det antages, at nogle lærere underviser i SSF uden at være bevidste herom, er denne undervisning uden for vores rækkevidde. Det kommer af, at vi ikke taler samme sprog, da vi ikke deler forståelse af emnet.

I vores spørgeskema til elever svarede 33% af respondenterne, at de ikke havde modtaget seksualundervisning (Bilag 5a). Dette kan tolkes på tre måder. For det første kan det være fordi lærerne, som nævnt ikke er opmærksomme på hele emnets indhold. Det medvirker at der ikke kommunikerer til eleverne, at de har SSF-undervisning.

For det andet er det muligt at eleverne modtager SSF-undervisning uden at være klar over det. Det kan hænge sammen med at udtrykket ”seksualundervisning” ofte bruges i stedet for SSF, og kan påvirke elevernes forståelse af emnet.

For det tredje nævner Helena i interviewet, at hendes kolleger havde svært ved at se vigtigheden ved SSF-undervisningen i indskolingen (Bilag 3). Den manglende undervisning i emnet kan derfor ses som et resultat af dette forhold, som Helena præsenterer.

## Paradokset fordret af emnets indhold

I analyseafsnittet præsenteres eksempler på gråzoner, hvor det private domæne indtræder i SSF-undervisningen. Her nævnes det, at meget af indholdet i SSF indeholder elementer fra det private domæne, hvilket gør gråzonerne til en naturlig, men kompliceret, del af det obligatoriske emne.

Derudover kan der opstå indre gråzoner hos læreren. I teorien om De Tre P'er nævnes det, at *den professionelle personlighed* skal afstemme sine værdier med folkeskolen for at kunne tage professionen på sig. Vi kan dog se i analysen, at dette kan virke udfordrende for nogle lærere, da deres værdier eller holdninger afviger fra folkeskolens. Her opstår et paradoks mellem Den Autentiske Lærer og De Tre P'er, som er fordret af emnets indhold. Den Autentiske Lærer underviser med engagement og personlig indlevelse. Men er det muligt, hvis lærerens holdning ikke stemmer overens med det obligatoriske emnes tilgang? Hvis læreren skal undervise autentisk, opstår en gråzone, da *den private personlighed* inddrages i undervisningen. Hvis læreren underviser med *den professionelle personlighed*, skal kvaliteter fra Den Autentiske Lærer, og dermed den personlige indlevelse, undertrykkes.

Det ses f.eks. i Jonas' undervisning om porno (Bilag 2). Fordi Jonas finder porno amoralsk, stemmer hans holdning ikke overens med emnets mangfoldige udgangspunkt. Hvis han vil undervise autentisk, skal han "praktiserer det han prædiker", hvilket ikke er muligt uden at inddrage hans private personlighed i undervisningen. I tilfælde af, at Jonas undertrykker sine holdninger angående porno, inddrages kun det professionelle domæne, da ville Jonas ikke være autentisk i sin undervisning.

Det er vigtigt at pointere, at sådanne uoverensstemmelser kan findes alle steder i SSF. Enhver bekymring eller uenighed kan danne grundlag for enten, at inddrage *den private personlighed* eller at undertrykke sin autenticitet.

## Konklusion

I dette afsnit udfærdiges en konklusion på problemformuleringen. Der tages udgangspunkt i de fire arbejdsspørgsmål, som dannede grundlag for analysens dele; Gråzoner i SSF, lærerens forhold til indholdet i SSF, elevdeltagelse set fra et lærerperspektiv og tre parametre lærere mener kan forbedre deres SSF-undervisning.

Gennem empirien ses tre forskellige tendenser til gråzoner inden for SSF-undervisningen. Første tendens omhandler lærerens intention med undervisningen, hvor gråzoner opstår, hvis læreren ikke har tydeliggjort overfor sig selv, hvad formålet med undervisningen er. Denne gråzone er specielt tydelig i SSF, da emnet tenderer til at kunne inddrage elementer fra det private domæne. Hvis en lærer har en personlig overbevisning, som ikke stemmer overens med folkeskolens værdier, kan dette medvirke til at skabe en gråzone i undervisningen.

Den anden tendens omhandler, hvor læreren vurderer elevernes grænser går ift. at dele private erfaringer. Ud fra både spørgeskema og interviews kan det ses, at lærere sætter grænsen ved samtalen om egne seksuelle erfaringer. Emner som fødsler og menstruation er mere diskutabelt, da det afhænger af lærerens egne grænser, samt hvordan læreren vurderer, at eleverne vil modtage budskabet.

Det fører videre til tredje tendens, der vedrører lærerens egen grænse, og hvorvidt de stemmer overens med elevernes, hvilket kan skabe en gråzone. Det kan både ske i form af, at elevernes grænser bliver overskredet, eller at undervisningen ikke møder elevernes vidensbegær og dermed risikerer lærerens grænser at overskrides.

Både spørgeskema- og interviewundersøgelsen inkluderede indholdet i SSF set med et lærerperspektiv. Empirien bevidner om, at lærere overordnet set har det bekvemt med de bindende rammer i SSF. En udfordring ift. indholdet kan dog opstå, hvis et emne er nærliggende for én eller flere elever. I empirien fremhæves *ulighed i sundhed og rettigheder*, som værende emner, der er udfordrende at undervise i. Det er ikke lærerens egne grænser, der overskrides, men undervisningens fokus der indirekte rettes mod den pågældende elev.

Lærernes oplevelse af elevernes deltagelse ses gennem to tendenser. Generelt ses eleverne som engageret og deltagende i undervisningen, da lærerne oplever at eleverne er nysgerrige på emnet. Nysgerrigheden taler ind i anden tendens, hvor eleverne i nogle tilfælde er kommet med uhensigtsmæssige kommentarer i undervisningen. Dette kan opleves som grænseoverskridende for lærere. Analysen påpeger, at elevernes adfærd enten kan bunde i en nysgerrighed, de endnu ikke ved hvordan skal formidles. Dog kan den uhensigtsmæssige adfærd også bunde i en magtforhandling, hvor den pågældende elev ikke accepterer positioneringen.

De foregående tre afsnit behandler balancen mellem lærerens *private-* og *professionelle personlighed*. Dog giver empirien indsigt i, at lærerne oplever at mangle didaktiske- og pædagogiske redskaber og viden på emnet, for at blive rustet yderligere til at varetage SSF-undervisningen. Dertil viser empirien at tid er en faktor, da stoftrængsel i andre fag kan medvirke til, at det obligatoriske emne bliver nedprioriteret.

Ud fra ovenstående kan det altså konkluderes, at lærere generelt er komfortable med at undervise i SSF. Empirien viser, at der er enkelte elementer, der kan virke udfordrende, hvilket gør at der er stor forskellighed i læreres forhold til det obligatoriske emne. Det ses at en del af disse elementer, er fordret af emnets private karakter, hvilket gør balancen mellem det private og professionelle aspekt til en central del af arbejdet med SSF.

## Handleperspektiv

Gennem den hermeneutiske tilgang i projektet, har vi løbende rejst nye spørgsmål omkring læreres forhold til det obligatoriske emne SSF. I dette afsnit vil vi præsentere mulige handleforslag på baggrund tre temaer, som vi har fundet bærende for projektets helhed; Gråzoner og grænser, klasseledelse og generalisering i SSF-undervisningen.

Gråzoner og grænser har været et gennemgående tema for dette projekts udvikling, og vi finder det derfor nærliggende at anskue, hvordan vi vil tage dette med os i egen praksis. Gennem analysen stod det klart, at det at identificere egne grænser på forhånd, kan være svært. Et muligt handleperspektiv på dette er at huske, at man naturligvis er et menneske med følelser og holdninger, men i klasseværelset er man først og fremmest facilitator for elevernes undervisning. Derfor vil det, i de fleste undervisningssituationer, ikke være befordrende at dele ud af egne erfaringer.

Før man træder ind i klasseværelset, skal man have gjort det klart overfor sig selv, hvor grænsen går ift. at inddrage *den private personlighed*. Analysen pegede på, at elevernes engagement kan smitte af på læreren. Et eksempel herpå er, da Jonas fortalte om sin første gang. I undervisningen skal man huske at være tro mod egne grænser og ikke lade sig rive med af stemningen. Omvendt kan man finde sig selv i en ubehagelig situation, hvor eleverne spørger ind til private erfaringer, man ikke har lyst til at dele. Her skal det understreges, at det at sige nej, ikke er at tabe ansigt. Lærerens afstandtagen til det private domæne og metakommunikationen herom, kan medvirke til udviklingen af elevernes handlekompetence i og med, at de bliver bevidste om private grænser.

Ydermere skal man huske, at lærerens fortælling om private erfaringer kan virke grænseoverskridende for eleverne, da de ikke selv har bedt om at høre dem. Her er det vigtigt at have for øje, hvad elevernes behov er, og prøve at tilrettelægge undervisningen derefter. Dertil skal man som lærer samstemme ens holdninger og værdier med folkeskolens. Hvis man befinder sig i en gråzone i sin intention med undervisningen, kan et muligt handleperspektiv på dette være, at man erkender at ens værdier ikke stemmer overens med folkeskolens, og tage højde for dette i forberedelsen og udførelsen af undervisningen.

Vi har også videreudviklet vores forståelse af, hvor vigtigt det er at have en god klassekultur samt at opbygge en god relationen til eleverne. Dette skal ikke kun ske i SSF-undervisningen, men nærmere være et fundament for al undervisning. Eksplicite regler er et redskab, man kan



benytte sig af. Det kan være nemmere for eleverne at agerer hensigtsmæssigt, hvis de ved hvad der forventes af dem.

Reglerne for hvordan eleverne skal opføre sig i undervisningen, kan også medvirke til at udvikle deres handlekompetence. Denne kompetence kan derigennem både ses i undervisningen, men i lige så høj grad uden for undervisningen.

Afslutningsvis er vi blevet optaget af hvilke didaktiske greb, vi kan tage med os videre ind i vores egen praksis. Vores empiri viste, at særligt én specifik metode blev anvendt: nemlig dét at arbejde generelt. Gennem generalisering i undervisningen reduceres risikoen for, at undervisningen inddrager det private domæne. I stedet findes der et fælles tredje. Dette kan gøres ved f.eks. at udvælge cases, artikler, billeder eller film. Gennem dette medium har eleverne da mulighed for at give en fiktiv person råd. Samtidig kan de reflektere over, hvad de ville gøre, hvis de selv stod i samme situation. Mediet kan også være med til skabe et fælles sprog for læreren og eleverne omkring emnet. I et handleperspektiv er det derfor at foretrække at arbejde generelt, for ikke at indtræde i det private domæne.

## Litteraturliste

Bekendtgørelse om lov i folkeskolen, LBK nr. 1396 af 28/09/2020

Bjerresgaard, H. (2018). Nogen vil noget med nogen. *Liv i skolen*, 20 (4), 22 – 34.

<https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/liv-i-skolen>

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Foucault, M. (1976). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viden*. DET lille FORLAG.

Følner, B., Jensen, M. K., & Larsen, T. N. (2019). *Evaluering af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. Als Research.

Hansen, N-H. M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L. & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden: spørgeskemaets spørgsmål og svar* (2 udg.) Samfundslitteratur.

Jappe, E. (2010). Faglig identitet. *Håndbog for pædagogstuderende* (9. udg., s. 180 – 183). Frydenlund

Jørgensen, M. H. & Tuxen, L. (2015). *Enkle redskaber til inklusion*. Socialstyrelsen.  
<https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/enkle-redskaber-til-inklusion>

Jørgensen, S. K. (2019). *Mobbemønstre og magtkampe*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer: Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. Gyldendal

Pound, P., Langford, R., & Campbell, R. (2016). *What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences*. *BMJ Open*, 6(9), e011329. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011329>

Richter, J. (2011). Magt og afmagt i individets liv. *Psyke Og Logos*, Årgang 32 (2). S. 418-431. <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8730>

Schmidt, C. H. (2020) *Hermeneutik*. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Sjøberg, J. (2018). Styrk lærerprofessionen. *Liv i skolen*, 20 (4), 37 - 42.

<https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/liv-i-skolen>

Styrelsen for undervisning og kvalitet (2019a). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte*. København: Børne- og undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 12-05.2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-12/GSK\\_fagh%C3%A6fte\\_SSF.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-12/GSK_fagh%C3%A6fte_SSF.pdf)

Styrelsen for undervisning og kvalitet (2019b). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Fælles Mål*. København: Børne- og undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 25-04-2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_SSF.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_SSF.pdf)

Thurén, T. (2008) Humanistiske tolkningsmetoder – Hermeneutik, *Videnskabsteori for begyndere* (2. udg., 106 – 116). Rosinante.

Zeuthen, K. & Graugaard, C. (2018). Børns og unges seksuelle landskaber. I: L. A. Roien, V. Simovska & C. Graugaard (Red.). *Seksualitet, skole og samfund*. (S. 157 - 189). Hans Reitzels Forlag.

## Bilag

### Bilag 1 – Interviewguide

Interviewguide: SSF i et lærerperspektiv	
<p><b>Introduktion:</b> Interviewet omhandler dine erfaring med SSF-undervisning og dit forhold til faget.  <b>Anonymitet:</b> Du vil blive anonymiseret i bachelorprojektet.  <b>Optagelse:</b> Interviewet vil blive optaget over Zoom. I projektet vil vi henvise til interviewet gennem transskription. Transskriptionen vil blive sendt til dig inden aflevering, så du kan godkende den transskriberede udgave.  <b>Tid:</b> Interviewet tager maks. en time.  <b>Medvirkende:</b> Kathrine, Sigrid og interviewperson</p>	
Projektemner	Interviewspørgsmål
Didaktik, personligt forhold til faget og forberedelsen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er SSF-undervisning for dig?</li> <li>- Hvad synes du gør en SSF-undervisningen god?</li> <li>- Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig i forberedelsen?</li> </ul>
Balancen mellem det professionelle, personlige og private i SSF.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilket forskelle/ligheder er det mellem SSF-uv og dine andre fag?</li> <li>- Synes du, at der er nogle aspekter af SSF, der gør balancen mellem det professionelle, personlige og private udfordrende?</li> <li>- Hvordan sikre du at undervisningen tager udgangspunkt i erfaring, uden at det bliver for privat?</li> <li>- Hvordan tilgår du et emne, som en elev/eller du selv har “tæt på kroppen”? (f.eks. seksualitet eller køn)</li> </ul>
Elevernes deltagelse og engagement i SSF-undervisningen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan taler du med eleverne om faget SSF?</li> <li>- Hvordan engagerer eleverne sig i SSF-undervisningen?</li> </ul>
Prioritering af SSF på din arbejdsplads.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor meget fokus er der på SSF på din arbejdsplads?</li> <li>- Har du et sted eller en person du kan gå til, for at få sparring omkring SSF?</li> <li>- Hvordan er SSF økonomisk prioriteret på din arbejdsplads?</li> </ul>
Forældresamarbejdet ift. SSF-undervisning.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan er det generelle forældresamarbejde?</li> <li>- Hvilke overvejelser gør du dig omkring forældredialog båden inden, under og efter SSF-undervisningen?</li> <li>- Hvordan oplever du forældrenes respons er?</li> <li>- Er der nogle emner inden for SSF, hvor du føler dig mere forpligtet til at tage kontakt til forældrene?</li> <li>- Hvilke reaktioner har du fået fra forældrene i din SSF-undervisning?</li> </ul>

## Bilag 2 - Interview med Jonas

### **Hvad er en god seksualundervisning for dig?**

J: Jamen, hvis det er under den store SFF-paraply, så er det et forum hvor eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med nogle af de dilemmaer eller de spørgsmål eller de usikkerheder der kan være forbundet med seksualitet som teenager. Og det kan kræve en del af klassen og det er muligvis ikke alle klasser, hvor det kan lykkedes super godt. Jeg synes personligt jeg har været heldig med at have nogle klasser hvor man kan tale ret frit om mange ting. Men der skal være en tolerance i klassen for at man kan gå ind og berøre emnerne uden at det bliver alt for akavet. Der er garanteret nogen, der ikke rigtig kan være i det, og så bliver det fis og ballade. Der er også helt sikkert nogle elever der sidder med nogle spørgsmål og dilemmaer de ikke helt tør stille. Men den gode seksualundervisning den behøver måske ikke nødvendigvis at sikre sig at alle bare kan lægge alt på bordet, det ville måske være for naivt. Man prøver ligesom at åbne op for, at man kan forholde sig til hvad det nu er der kan være interessant... på en måde så eleverne får mulighed for at diskutere det. Det kan sagtens være for eksempel gennem cases. Cases er i virkeligheden godt, for så er det ikke dem selv det handler om, men så kan man stadig have en holdning til det. Så er det jo et sted, hvor det er vigtigt at alle kommer til orde, og jeg prøver at arrangere undervisningen på en måde, så det ikke er sådan noget håndsoprækning, men hvor de sidder og diskuterer tingene i grupper de er trygge ved. Det kan enten være kønsopdelt, men det kan også være blandet, og så tror jeg det er det eneste fag hvor jeg beder eleverne om at sidde i en rundkreds. Det kan på en eller anden måde, give noget andet end at sidde og kigge op på læreren. Der bliver mere fokus, og så beder jeg dem om at forberede, hvad det nu er de vil sige, så ved jeg at alle har et input. Så er der ikke nogen der kan sidde og gemme sig i seksualundervisning. Det er jo heller ikke et fag der skal gives karakter i eller noget som helst. Der håber jeg det er et fag hvor eleverne ligesom kan sænke skuldrene lidt i forhold til at skulle præstere. Det handler om dem og noget de finder interessant. Jeg prøver at fornemme lidt hvad der rører sig og så vælge lidt nogle emner indenfor det.

### **Vil du prøve at komme lidt mere ind på, hvordan du skaber det her trygge rum i seksualundervisningen?**

J: Det ligger i forlængelse af det generelle arbejde, der ligger i klassen med at man skal kunne sige ting uden at der sidder nogen og griner. Det er sådan et on-going arbejde, som jeg oplever nødvendigt i stort set alle klasser. Det er som regel drenge, der ikke kan lade være

med at komme med dumme kommentarer, hvis der er nogen der siger noget som de finder sjovt eller provokerende. Så det er sådan noget arbejde, der også ligger uden for seksualundervisning med klassetrivsel. Nu har jeg været lærer i tretten år, og jeg synes det er blevet nemmere heldigvis. Det kan have noget at gøre med den skole jeg arbejder på, eller de elever der lige er her, men det kan også være noget generelt samfundsmæssigt, det ved jeg ikke. Men i hvert fald så synes jeg, at elever i dag har en ret stor velvilje overfor at ville gøre det rigtige. Så kommer de nogle gange til at gøre noget forkert, men de har en god respons på, hvis de får at vide at de ikke skal komme med dumme kommentarer. Og så består trygheden også i, at der ikke er nogen der bliver bedt om at udtale sig om noget på stående fod. Eller bliver bedt om at åbne for et eller andet, som de ikke har lyst til. Så det er meget at få emnet sparket over på noget generelt. Så kan man komme med personlige indspark, hvis man har lyst til det. Men der er selvfølgelig aldrig nogen der skal sidde og tale om sig selv, hvis de ikke har lyst til det. Og der er heller ikke nogen der bliver bedt om at udtrykke sig om noget bare fordi jeg lige spørger dem. Der er altid mulighed for at have en diskussion blandt nogle andre. Så kan man eventuelt bare referere, hvad de andre har sagt, hvis man ikke selv har noget på hjertet. Det er sådan en måde at gøre det trygt på.

[...]

### **Er der nogle aspekter i SSF, hvor forholdet mellem din professionalisme og dine personlige- og private holdninger, kan blive udfordret?**

J: Det ved man måske ikke lige på forhånd hvad der kan dukke op, når man går ind i det. Som sagt, så første gang at de [eleverne] spørger om det [hans holdninger], det er så en personlig grænse jeg har og det er muligt at der er andre lærere der ikke har.

Øhm... Der er også et dilemma omkring porno, som jeg selv har det meget svært ved, og ikke benytter i øvrigt, og synes er amoralsk på alle mulige måder. Og det synes eleverne ikke, i hvert fald ikke dem, der giver udtryk for det. Og det er både piger og drenge, og der kan jeg mærke, at der kommer jeg til at give udtryk for min holdning ret kontant. Ja, det bliver jeg måske mere personligt berørt af det, fordi det frustrerer mig at (latter) at eleverne tilsyneladende synes at den er helt fin. Men derfor synes jeg stadigvæk at det er vigtigt, at jeg kommer med min holdning. Men der er jeg måske mere vant til, at der så er nogle elever, der bakker mig op. Men det har jeg ikke oplevet inden for det [temaet om porno]. Det undrer mig.

**Hvis du har et emne som du på forhånd har sværere ved at snakke om end andre, hvordan tilgår du så emnet i forhold til didaktiske greb?**

J: (tænkepause) Ja, der må jeg være dig svar skyldig, tror jeg.

**Jeg tror måske også det var dårligt formuleret. Så det var måske mest om der var nogle specifikke undervisningsmetoder, inde for den måde du strukturerer eleverne på, når de skal arbejde med emnet eller om du gør dig overvejelser om det.**

J: Nej, det har jeg ikke gjort. Jeg tænker det... Jeg gav det ene eksempel her. Det giver dig stof til eftertanke, kan man sige. Hvordan jeg måske i fremtiden kan... Det ville jo være at finde noget, som bakker min egen holdninger op eller noget der udfordrer elevernes holdninger, som ikke bare er noget jeg siger, men kommer et andet sted fra. Der er også de her misforståelser eller holdninger til, at alle andre gør og alle andre må. For eksempel hvornår den seksuelle debutalder ligger eller hvor lang ens penis er eller... der kan være alle mulige ting, som eleverne går og tænker eller tror, hvor at det er meget fedt at få nogle tal på bordet. Og dem kan man heldigvis finde alle mulige steder efterhånden. Så der et didaktisk greb der hedder at eleverne skal gætte på et eller andet, hvor jeg ved der kan være misforståelser og efterfølgende så bliver de præsenteret for det faktuelle. Der kan der være sjovt for eleverne se, at det kan godt være vi alle sammen går og tror at den seksuelle debutalder at den er ret lav, men i virkeligheden er den noget andet. Det er jo i typisk nogle misopfattelser der kan opstå, hvis der bare er en eller to, der kender en, der kender en, så kan det hurtigt blive et billede på at alle andre drikke mere eller må gå senere i seng. Så det er en måde at få dem til at forholde sig til noget faktisk i stedet for de rygter eller de myter der kan opstå og florere.

**Når man så præsenterer eleverne for at de skal have seksualundervisning, har du så oplevet nogle overraskende elevreaktioner.**

J: Jeg har kun oplevet elever, som giver udtryk for at de gerne vil have mere af det. Altså... ja. Det er som om de er umættelige, altså dem der synes det er spændende. Og det er muligt at der er en masse, som tænker, at det er et emne ligesom alt andet, også passere det ind af den ene øre og ud af det andet. Eller også hænger der lidt ved, det ved jeg ikke. Men dem der giver udtryk for det, de giver udtryk for noget, at de gerne vil have mere. Og jeg har ikke hørt nogen der har talt negativt om det overhovedet.

### **Præsenterer du seksualundervisningsemnerne på en bestemt måde?**

J: Nej, der tror jeg, at dér gør jeg det måske lidt udramatisk. Det er et emne der ligger i årsplanen, og de ved fra årets start at det kommer. Når det kommer, så går vi i gang med det, ligesom vi går i gang med alle mulige andre emner. Jeg tror mere at det er hvis der er noget en bestemt øvelse, hvor de skal på banen med hvad de synes, eller de skal prøve at vurdere et eller andet. Jamen så er det i forbindelse med de enkelte spørgsmål jeg gør opmærksom på det. Så jeg gør noget særligt ud af at det her er et timeløst fag, og det er ikke noget i [eleverne] skal have karakterer i. Det kunne jeg måske godt sige til dem.

### **Spændende. Hvad med i forhold til elevernes engagement eller motivation i faget. Føler du at det er anderledes fra andre fag?**

J: Ja jeg føler det er større.

### **Har du så oplevet, nu spørger jeg meget ind til det her personlige forhold til faget, for det er også det vi er lidt optaget af, fordi vi nemlig har lidt svært ved det selv. Kan elevernes engagement i faget påvirke dig som lærer på en ubehagelig måde eller på en positiv måde, når man så snakker om de forskellige emner?**

J: Jeg vil sige at det er helt klart vigtigt at man har styr på sin egen grænser, og hvis man mærker et eller andet, man ikke har lyst til at tale om, så kan man godt sige det til eleverne. Det skal de selvfølgelig respektere. Fordi man kan godt blive grebet af stemningen i sådan en klasse. Det der med at de bare synes det er sjovt. Jeg har engang prøvet at fortælle om min første gang. Og det er måske også derfor jeg reflekterede over, at det gider jeg sgu egentlig ikke og stå at udbasunere min personlighed omkring. Så det er måske noget man lærer med tiden, at sige fra på de områder, der bliver for personlige. Og så er det klart at når det handler om seksualitet, så kommer der kommentarer fra drengene typisk, men pigerne kan også sagtens komme med dem, altså fordi der er så mange sjove referencer i det. Og det tænker jeg at jeg giver plads til, der må godt blive grinet. Og jeg kan også sagtens selv gå til det sådan lidt humoristisk, og måske bare pille deres humoristiske kommentarer ned med noget der også er humoristisk også går vi videre. Altså det synes jeg fint der plads til. Så længe det ikke er grænseoverskridende, det er det jeg siger. Og det er klart det er en svær balance.



### **I forhold til den ene gang, hvor du fortalte om din første gang var der så specielle elevreaktioner? Hvordan reagerede de på det, at du kom med en privat historie?**

J: Ja, det er så ved at være en 8-10 år siden, så nu skal jeg lige tænke tilbage. Jeg tror egentlig bare at de var ret stille. Jeg tror mit mål med at fortælle det, var en afmystificering af hvad det var for noget. Og det er måske ikke nødvendigt mere, det ved jeg ikke. Men jeg mindes at der var stille imens og at der egentlig også var ret stille bagefter og så gik vi videre til det vi egentlig skulle. Jeg mindes ikke at der sådan kom de helt store reaktioner ud af det.

## **Bilag 3 - Interview med Helena**

### **Hvad er det så der gør at en SSF-undervisning går godt? Nu sagde du, at nogle gange går det godt og andre gange...**

H: Det går godt, når elever de er aktive. Altså hvis jeg kommer ud fra timen, og det kun er mig der har snakket, så er det fordi jeg er kommet til at tilrettelægge det forkert. Altså det er dem der skal være aktive, og derfor bruger vi rigtig meget CL-strukturerne i vores seksualundervisning. Det gør vi bare fordi det ligesom åbner for alt muligt, så er det jo ikke én selv, som er på på den måde. Man er altid som lærer ret meget på, men når det er CL-strukturen, så frigiver det rigtig meget og det får børnene til at åbne op. Ikke så meget for sig selv, men for den generelle person, som vi nu snakker om. Så det er ikke ret tit at jeg... Jeg prøver faktisk at bremse dem lidt, hvis de kommer for langt ud med at fortælle om sig selv.

### **Ja, for det er også en af de ting vi er meget interesseret i at høre om. Balancen mellem det private for læreren, hvordan?**

H: Jeg deler aldrig ud af min egen erfaring. Jeg kan godt finde på at dele ud af min egen erfaring i forhold til sundhed, i forhold til altså, det er ikke nær så personligt. Men jeg deler aldrig ud af mit eget sexliv. Det gør jeg aldrig. Men jeg kan godt finde på at fortælle om mine fødsler for eksempel. Det kan jeg godt. Det går ikke for tæt på. Det kan jeg sagtens. Jeg kan fortælle om min egen menstruation, men jeg fortæller ikke om mit sexliv. Det egner sig ikke til det. Det vil jeg aldrig anbefale nogen at gøre. Bortset fra dem der underviser i ... dem der er med i Sexekspressen. [...] Det er medicinstuderende, som tager ud og underviser i seksualundervisning. Og dem har vi i min kommune hvert år. Jeg tror faktisk det er to gange om året. Det er 7. og 8. klasse der må komme derud. Og de er der en hel dag og det er på ungdomsskolen i [egen kommune], også er de der en hel dag og har undervisning. Og de

[sexekspresen] deler ud af deres eget sexliv, fordi de er anonyme, på den måde at de bare hedder et eller andet. Øhm og de fortæller om dem selv. Og det synes jeg er fedt at de [eleverne] kommer derind og får det også. For det vil jeg ikke gøre.

[...]

### **Hvordan sætter du så grænsen? Altså både for dig selv og også for eleverne ved at snakke privat? Hvordan gør du det?**

H: Jeg laver altid undervisningsregler, altså en kontrakt inden vi går i gang, hvor vi siger til hinanden vi går ikke ud af den der. I [eleverne] skal ikke udstille jer selv på den måde, men selvfølgelig må I fortælle os noget, det er ikke fordi det er forbudt at snakke om. Men vi skal passe på hinanden. Først og fremmest skal vi passe på hinanden. Så snakker vi generelt. Så finder vi på nogen personer og snakker om dem. Ser en hel masse film, og vi læser en hel masse. Men vi snakker sørme også. Vi sidder rigtig meget i rundkreds (latter) og snakker. Og vi kigger på hinanden og giver hinanden... Jeg vil nærmere sige vi giver den generelle person gode råd. Det gør vi rigtig meget.

### **Det kræver vel også en bestemt klassekultur at blive enige om, at sådan er reglerne.**

H: Ja! Det gør det! Det er alfa omega. Har du et klasserum, hvor du ikke har en tryk kultur, så ligger det afgjort en begrænsning på hvor langt du kan nå ud. Hvor langt du kan nå ind i undervisningen. Fordi er det ikke et trykt klasserum, vil jeg slet ikke vove mig nær så langt ud. Det vil jeg ikke, fordi... for jeg kan sagtens tåle det, men eleverne skal jeg passe på. Og det trykke klasserum er en... Det er grundlæggende for det hele. Uden det så kan man højst gå i biologibogen. Det er jo ikke meget værd. Det er fint nok til biologi, men det er jo ikke noget værd i forhold til følelser, selvværd, selvforståelse, identitet, mod og handlekompetence. Det lærer man altså ikke i biologibogen (latter). Men der står nogle meget fine tekniske ting. Bevares. Men vi vil gerne ind i noget normkritisk undervisning, således det er i orden at være den man er. Men det foregår rigtig meget udenfor den planlagte seksualundervisning. Det foregår til daglig.

### **Er der nogle ting du gør? Nu sagde du det foregår uden for seksualundervisningen, men er der nogle ting du gør specifikt til SSF-undervisningen, for at skabe et trykt rum?**

H: Ja, for at skabe det trykke rum... Det kan man ikke starte med at gøre, når man skal have seksualundervisning. Det starter første skoledag med den nye klasse man nu skal have. Og så skal man jo være tro mod det som lærer, og holde fast i det, hver gang der er det mindste med nogen som bryder mod den kontrakt vi har lavet. Altså det der med at kunne være der. Hvis

det er en klasse hvor man ikke griner, fordi der nogen der siger noget forkert i engelsk, jamen så har du grundlaget for, at man også tør at være der i seksualundervisning. Men det kan ikke nytte noget, når man tror at det kun er i seksualundervisningen man skal et trygt klasserum. Det er altså hele tiden og det starter første skoledag. Hele tiden, og somme tider også efter skoletiden. Altså vi skal have fat i dem. Og det er kontrakten man skal vende tilbage til. Og det er den der skaber det trygge klasserum. Selvfølgelig kan vi lave nogle særlige aftaler, når vi skal have seksualundervisning, og det giver Sex & Samfund også nogle rigtig gode redskaber og ideer til.

Du kommer ingen vegne, hvis du ikke har gang i det fra starten af. Altså i al den anden undervisning. Så kan man henvise til dét i seksualundervisningen, det er jo ligesom vores klasseregler. Det er jo lige sådan.

[...]

### **Har du oplevet på et tidspunkt hvor at eleverne har overskredet dine private grænse?**

H: Ja det har jeg. Når der nogen det for eksempel fortæller om hvad deres forældre gør.

I: Seksuelt?

H: Ja.

I: Okay. Hvordan håndterer man det som lærer?

H: Det er jo sådan noget men bare smidt ud i det. Man bliver altså næsten taget med bukserne nede. Der er kun en vej og det er at stole på sin intuition. Men du kan også komme til at gøre det forkert. Og det kan jeg selvom jeg har været lærer i så mange år. Så kan jeg stadigvæk komme til at sige noget forkert, hvor jeg tænker når jeg kommer hjem: "Det skulle du have gjort anderledes." Men altså, jeg vil sige, jeg bliver nødt til at reagere med min mavefornemmelse. Som regel så siger jeg til barnet... Jeg henviser til vores regler vi har lavet med hinanden. Og så siger jeg til barnet: "Pas på med det. De andre får jo ikke det her billede væk af dine forældre." Så kan barnet godt svare: "Amen det gør ikke noget. Vi snakker meget om det derhjemme. Så er det fint nok." Men jeg siger det også for at de andre ved, at det her behøver man altså ikke. Og så derfor stopper jeg det: "Det behøver du jo ikke. I behøver ikke alle sammen at række hånden op og fortælle hvad jeres forældre laver. For det kan faktisk godt være grænseoverskridende. Også for de andre der hører. Det kan være grænseoverskridende for den der siger det og kommer hjem fra skole og tænker: det skulle

jeg ikke have sagt. Men det kan også være grænseoverskridende for de andre at høre om. Vi vil faktisk ikke. Det skal man selv opsøge, hvis man gerne vil. Så kan man snakke med veninder og venner sammen. Fordi man er enige om det. Men man skal heller ikke sætte sig sammen med veninderne og lige pludselig begynde at snakke om en hel masse seksuelt, som de andre ikke har bedt om at få noget viden om. Fordi det er personligt.” Og det er jo fedt hvis man kan være med til at opdrage dem til at kunne sige fra. Det er sådan set også et rigtig rigtig vigtigt kodeord i SSF.

**Bestemt. Er der nogle gange hvor det er gået over din grænse. Altså hvor eleverne er gået over din grænse? I forhold til privatliv og sådan nogle ting?**

H: Nej, ikke i selve undervisningen. For der har jeg været meget fokuseret på det fra starten af, ikke at gå over... På et tidspunkt havde jeg sådan en anonym brevkasse, som de måtte skrive i. Det er jeg egentlig gået lidt fra. Men det kører Sexekspressen stadig med. Der kan man spørge om hvad som helst. I undervisningen går vi i stedet ind og læser nogle af de her brevkassesvar. Så får de afløb fra nogle af de her ting, som de ikke kan spørge mig om. De kan ikke spørge mig om hvad jeg har prøvet. Og til at starte med, da jeg havde undervisningen, der ville jeg gerne være mere ærlig. Og være meget personligt med, men jeg kunne mærke at det ikke fungerede.

I: Fordi det kom for tæt på eller?

H: Altså timen efter skal jeg jo ind og undervise dem i forholdsord på tysk.

I: Ja (latter)

H: ja, ikke? (latter) Måske kan de miste respekten for mig, hvis det er sådan at jeg for personlig. Jeg skal egentlig facilitere deres undervisning, og det gør jeg ikke ved at fortælle om mit eget [privatliv].

**Er der andre emner end sex, som du har oplevet, kan gå over grænsen? Nu taler vi jo meget om sex.**

H: Ja, familieliv! Jeg synes også at øhm... der kan være nogle rettigheder. For man kommer egentlig over i, hvad man må derhjemme. Hvilke rettigheder nogen for eksempel ikke synes de har derhjemme. Altså nogle frihedsrettigheder. Nogle... altså retten til egen krop. Altså der kan være nogle ting, hvor det kan gå over min grænse. Men det er jo ikke noget jeg bliver fornærmet over. Det er ikke på den måde. Jeg kan blive i tvivl om, jeg faktisk skal underrette.

I: Okay. Fordi de fortæller noget om deres egen...

H: De kan fortælle at de får... at de bliver slået derhjemme. Måske fordi vi bliver tætte. Og vi stoler på hinanden. Så kommer der nogle ting frem. Og det er jo godt. Men man skal også passe på. De skal vide den slags foregår i et mere lukke forum sammen med mig. Det må de altid. Men pas på med hvad du udleverer af dit eget liv. Især når det er personligt. Du skal have dit eget rum. Der findes noget som kun er dit. Og det kan jeg jo godt sige generelt, at det har jeg også. Jeg har noget som kun er mit. Så har jeg noget jeg deler med min mand og noget jeg deler med min familie, og så har jeg noget jeg deler med jer. Det er i meget forskellige levels vi er på. Der er noget der er helt mit eget. Det som jeg måske skammer over. Og så kan vi sidde lige og tænke over det i to minutter; "Hvad er det egentlig du skammer dig over, så?" Og så kan jeg sige dér, at hvis der er noget I skammer jer over, noget i har fortrudt, et eller andet, som i har brug for at få luft for, så kan i komme til mig. I kan altid skrive til mig, hvis det sådan passer lidt bedre at skrive det. Og få luft for det, for det har man jo brug for. Men det er ikke så godt at få luft for det i [klasse]forum. Det virker bare rigtigt dårligt, og så skal man godt nok i gang som lærer, for at lave damage control (latter), hvis der en der sidder og kommer til at udlevere sig selv for meget.

[...]

### **Oplever du at der er en forskrækkelse for faget stadigvæk fra dine kolleger?**

H: Det er jo selvfølgelig meget forskelligt, for der er lige så mange opfattelser af seksualundervisning, som der er lærere. Men jeg vil ikke sige, at der er en forskrækkelse længere. Det kan være en træthed, en mental træthed måske. Det er specielt med de små at de [kolleger] synes at... Hvor meget kan man lige tale om hvordan kroppen den fungerer. Jeg synes det er et udtømmende emne, jeg kan blive ved. Men der nogen som synes, som jeg sagde før, at det tager for meget tid. Selve emnerne er ikke et tabu længere, det var det da jeg startede. Men det er mere forhindringen i, at det kommer ind og tager tid, fra det som lærerene synes de skal nå. Skal de lære at læse eller skal de lære noget om deres egne grænser? Hvis vi skal vælge, så vil den der hardcore indskolingslærer sige: De skal lære at læse. Og jeg synes det hænger sammen. Vi er ikke altid helt på bølgelængde i forhold til det. Men det kommer an på hvor systemisk man tænker.

## Bilag 4 - Spørgeskema til lærere

### Bilag 4a

#### Seksualundervisning med et lærerperspektiv

Spørgeskemaet henvender sig til lærere, der har erfaring eller har gjort sig tanker omkring Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Faget kendes også under navnet seksualundervisning, men vi vil i spørgeskemaet omtale det med forkortelsen SSF.

Der er 32 spørgsmål i spørgeskemaet, og du vil være anonym i din besvarelse.

Ingen af spørgsmålene er oblikatoriske, og du har derfor mulighed for at springe et spørgsmål over, hvis det ikke har relevans for dig.

Vi tager udgangspunkt i Fælles Mål, der indeholder følgende kompetenceområder: "Sundhed og Trivsel" og "Køn, Krop og Seksualitet". Spørgsmålene centrerer sig om dine erfaringer med SSF, arbejdet med faget på din arbejdsplads og dit forhold til faget.

### Bilag 4b

#### Hvilke erfaringer har du med SSF?

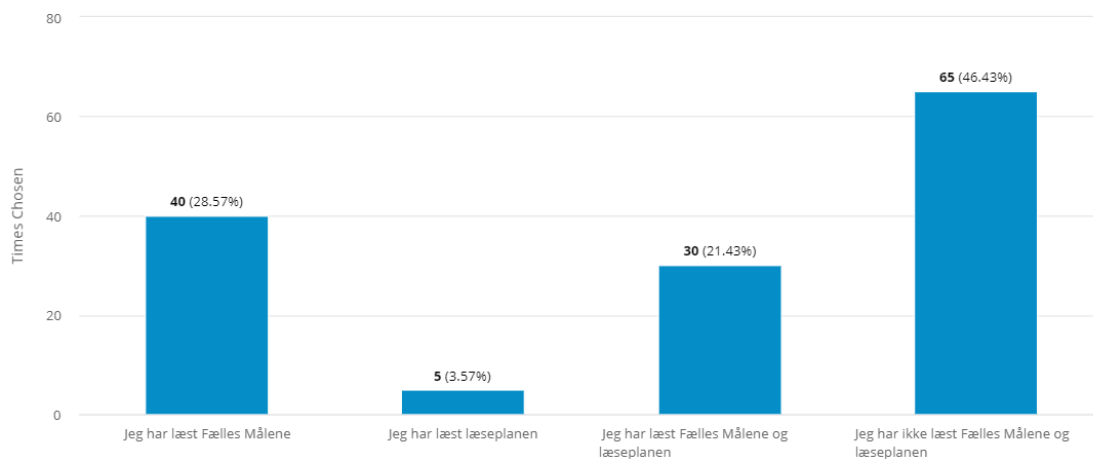
Number of responses: 141

Answer	Times Chosen	Percentage
Jeg har undervist i SSF i skolen	110	78.01%
Jeg har gjort mig tanker omkring SSF	54	38.3%
Jeg har taget SSF-kurset på seminariet	29	20.57%
Jeg har taget et SSF-kursus i forbindelse med mit arbejde.	3	2.13%
Jeg har ikke gjort mig erfaringer med SSF	13	9.22%
Andet	4	2.84%

## Bilag 4c

### Har du læst SSF's Fælles Mål og læseplan?

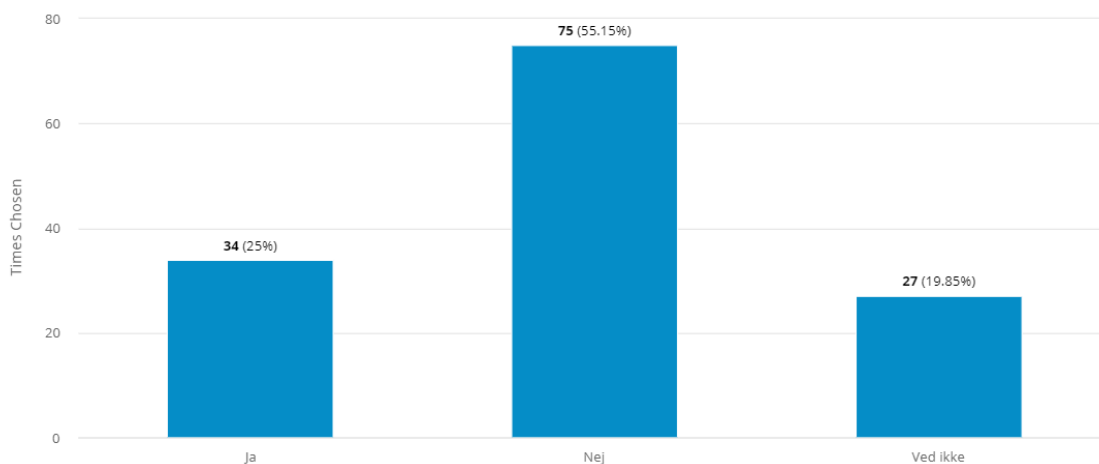
Number of responses: 140



## Bilag 4d

### Er der aspekter ved SSF-undervisningen du er bekymret for?

Number of responses: 136



### Hvis ja, hvilke?

Number of responses: 36

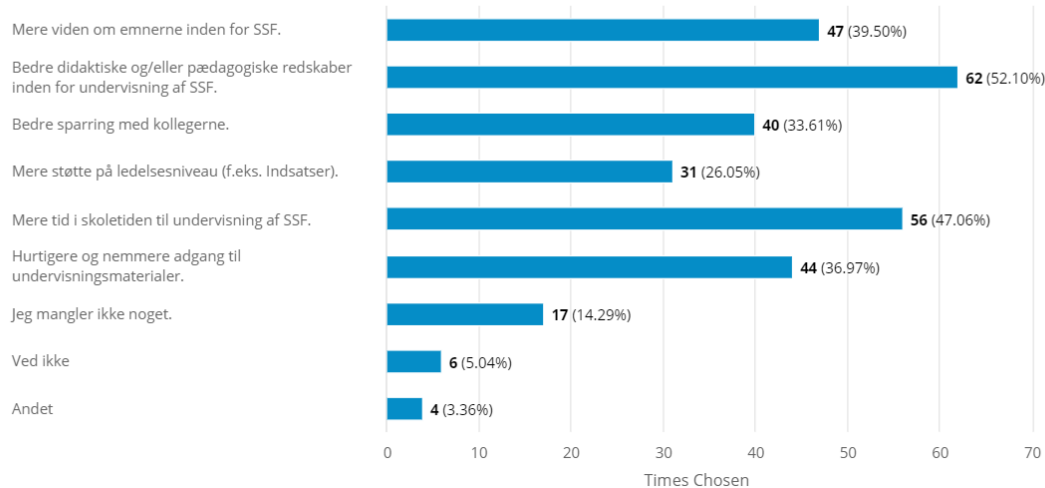
Populisme omkring SSF skævrrede samtalerne. Hele lqbt plottet er med til at mindske den vejledning man kan give korrekt. Vi får nogle forvirrede årgange, med et hav af mentale problemer i forhold til identitet.

Måske lidt i forhold til at man er presset i fagene og at SSF undervisningen derfor ikke får lov at fylde nok.

## Bilag 4e

### Hvilke af de nedenstående parametre ville ruste dig yderligere til at undervise i SSF?

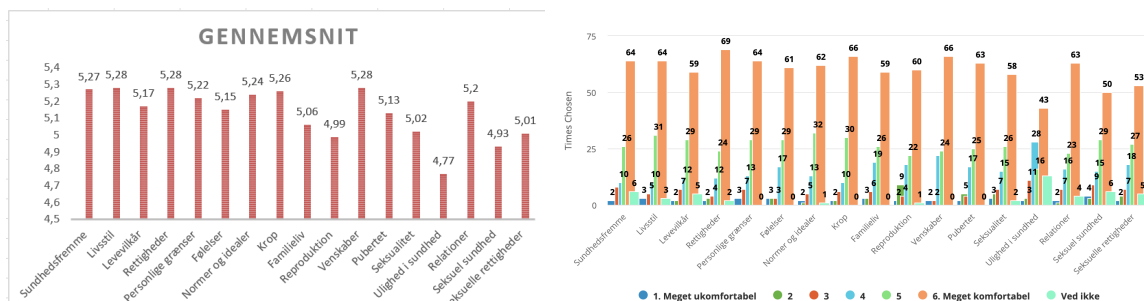
Number of responses: 119



## Bilag 4f

### Du skal på en skala fra 1 til 6 vurdere emnerne i en undervisningsammenhæng ud fra, hvor komfortabel du er i at undervise i det givne emne, hvor 1 meget ukomfortabel og 6 er meget komfortabel.

Number of responses: 116



### Uddyb gerne hvis du har noget at tilføje til forrige spørgsmål.

Number of responses: 13

De spørgsmål jeg har skrevet ved ikke, er fordi jeg ikke er helt klar på, hvad der menes med.

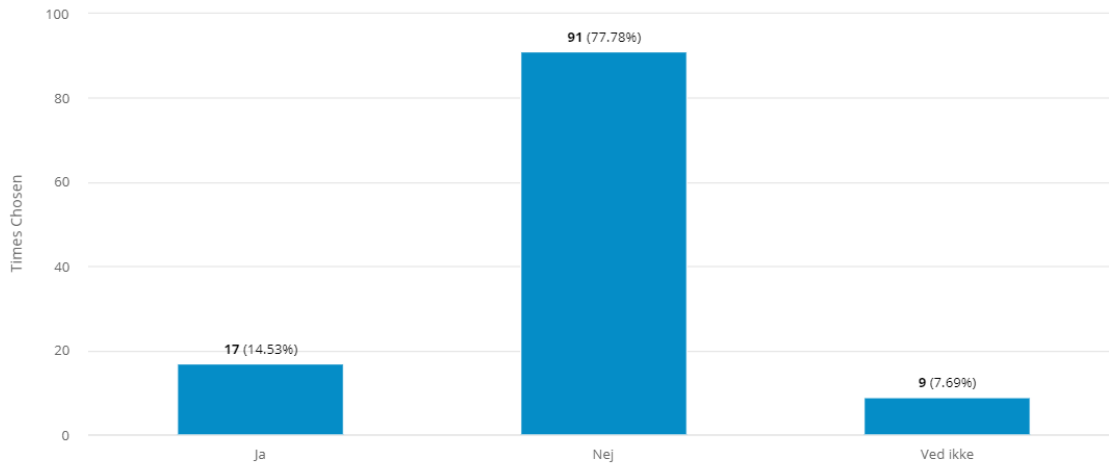
Jeg synes det er svært, når man skal snakke om livsstil og følgerikninger af usund livsstil, hvis en elev er overvægtig i klassen. For alle kan jo se, at denne elev så har en sund livsstil. Men det er jo et forældresvar og ikke et børneansvar



## Bilag 4g

### Har du oplevet at en SSF-undervisning har været grænseoverskridende for dig som lærer?

Number of responses: 117



### Hvis ja, uddyb gerne.

Number of responses: 15

Elever i overbygningen har ikke de samme grænser som jeg og kan gå over mine grænser

Elevernes forsvarsmekanisme tog overhånd, hvilket gjorde ikke respekterede min grænse.  
Hvis der opstår spontane situationer er det også ofte over min grænse

Til en onlindeundervisning diskuterer vi, hvad man kan gøre, hvis den ene har lyst til sex, og den anden er i tvivl. En elev uden kamera på bryder ind og siger "stik pikken op i hende"

Jeg var helt ny lærer og havde på anbefaling af mine kollegaer stillet et "brevkasse" op til anonyme spørgsmål. På trods af jeg havde spillereglerne tydeligt op, var hele brevkassen propfyldt med useriøse personlige spørgsmål a la "Har du nogensinde haft en kæmpe n...pik?" Desværre havde jeg ikke tjekket spørgsmålene inden undervisning, så åbnede en efter en i håb om at finde bare et reelt spørgsmål. Jeg kan huske at jeg selvfølgelig ikke svarede på spørgsmålene, og så husker jeg skuffelsen, men ellers kan jeg ikke huske hvordan jeg håndterede situationen den gang

## Bilag 4h

### Har du oplevet at skulle fravælge materiale til SSF-undervisningen, fordi det enten overskred dine eller elevernes personlige grænser? Uddyb gerne.

Jeg synes der er et narrativ om normer og seksualitet der fuldstændig forrykt.

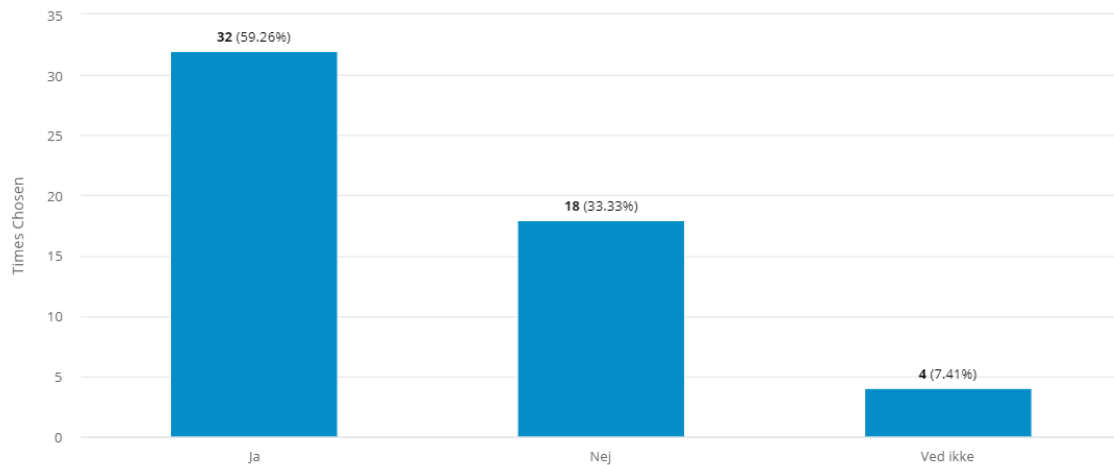
Det er ikke normalt at være transkønnet f.eks. det kan være fint, acceptabelt eller dejligt. Men begrebet normalt er altså et begreb det dækker over flest mennesker i en gruppe. Vi roder begreberne sammen i en higen efter at flashe vores gode værdier og intentioner. Det bærer mange af de materialer jeg har set præg af

## Bilag 5 - Spørgeskema til eleverne

### Bilag 5a

#### Har du haft seksualundervisning i skolen?

Number of responses: 54



### Bilag 5b

#### Hvilke emner kan du bedst lide at have om i seksualundervisningen?

Prævention.

at de husker at man ikke altid har sexuelle oplevelser med en for og få børn:)

Samleje og vordan man skal beskytte sig

Kønssygdom  
Prævention

Kønssygdom  
Prævention

ting om kroppen

hvordan piger skal udvikle sig ( jeg har ikke haft det)

Kønsroller og grænser

gener, hvordan kroppen fungerer, hormoner og pubertet.