



Empati i skolen

At arbejde med
æstetiske tekster om
køn, krop og
seksualitet i dansk

"Altså jeg tror, jeg har lært, det der med... Det der med om kvinder er billige. Det synes jeg, er anderledes nu. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det. Altså det der med.... Med kvinder, hvis de nu knepper med mange, så er de jo ikke billige. Det er slutshaming at sige det."

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	2
Læsevejledning.....	2
Forskningsoversigt over køn, krop og seksualitet	3
Metode og empiri.....	5
<i>Fejlkilder</i>	<i>7</i>
Didaktisk ståsted og teoretisk afsæt	8
<i>Det udvidede tekstbegreb og æstetiske tekster.....</i>	<i>9</i>
<i>Køn, krop og seksualitet i det senmoderne samfund.....</i>	<i>9</i>
<i>Empati, skole og demokrati</i>	<i>11</i>
<i>Normkritisk tilgang</i>	<i>12</i>
Analyse.....	13
<i>Mål med undervisningen</i>	<i>13</i>
<i>Valg af indhold i undervisningen</i>	<i>16</i>
Indhold ved Klafki	16
Relevant indhold i undervisningen	18
Normkritisk indhold	19
<i>Rammefaktorer i undervisningen</i>	<i>20</i>
<i>Normkritik i praksis.....</i>	<i>21</i>
<i>Danskfaglige tilgange og kritisk literacy.....</i>	<i>23</i>
Procesorienteret litteraturpædagogik	24
Den undersøgende litteraturundervisning	27
Kompetencetilgang i arbejdet med æstetiske tekster	28
<i>Styrkelse af elevernes evne til empati.....</i>	<i>31</i>
Diskussion - nye indsatser om køn, krop og seksualitet i skolen	33
Konklusion	35
Litteraturliste	37
Bilag	40
<i>Bilag 1</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 2,1.....</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 2,2.....</i>	<i>46</i>
<i>Bilag 3.....</i>	<i>48</i>
<i>Bilag 4.....</i>	<i>48</i>

Indledning

Ifølge sociolog Anthony Giddens står individer i det senmoderne samfund i et refleksivt spændingsfelt, hvor alt er til forhandling. Dette kan skabe både et stort mulighedsrum og mange udfordringer for børn og unge bl.a. i relation til de sociale kategorier køn, krop og seksualitet, som kan være komplekse at navigere i. I denne forbindelse kan man passende spørge, hvordan man som lærer kan støtte eleverne bedst muligt i dette?

Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) er et obligatorisk timeløst emne i grundskolen fra 0.-9. klasse. (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 17, 2019). Det er derfor alle lærere i alle skolens fag, der bærer ansvaret for at imødekomme Fælles Mål for SSF ved eksempelvis at integrere kompetenceområderne i deres fag. En evaluering af emnet lavet af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet viser dog, at lærerne har problemer med at integrere SSF i fagene, og at emnet derfor bliver underprioriteret på skolerne (Følner, 2019, s. 9).

Vi vil i denne bachelor undersøge, hvordan man kan integrere SSFs kompetenceområde køn, krop og seksualitet i danskundervisningen. Evalueringen fastslår, at dette er SSFs mest underprioriterede kompetenceområde (Følner, 2019, s. 8). Vi mener, at der er et særligt potentiale i at arbejde med køn, krop og seksualitet i danskfaget gennem æstetiske tekster, da eleverne gennem disse får mulighed for at møde forskellige identiteter, spejle sig og skifte perspektiv. Vi har på baggrund af dette opstillet en hypotese om, at denne form for undervisning kan styrke elevernes evne til empati og derved skabe en folkeskole med mere mangfoldig inklusion. Evnen til empati vil ikke kun gavne ude på de enkelte skoler, men vil være en evne, som eleverne potentielt kan tage med sig ud i verden som kritiske empatiske medborgere. Denne indledning leder os videre til vores problemformulering.

Problemformulering

Hvordan planlægger og gennemfører man undervisning, som styrker elevernes evne til empati gennem mødet med æstetiske tekster omhandlende de sociale kategorier køn, krop og seksualitet?

Læsevejledning

I dette afsnit vil vi kort introducere til bachelorens opbygning. Herunder kommer en forskningsoversigt, som giver et overordnet blik på anden forskning, vi mener, er relevant i forhold

til vores problemfelt. Dette leder os videre til et afsnit om metode og empiri, som beskriver, hvilke metoder vi har brugt til at indsamle data til vores forskningsprojekt. Vi vil derefter gøre opmærksom på, hvilke fejlkilder der kan være i forbindelse hertil.

I den teoretiske del af bacheloren vil vi præsentere vores læringssyn, og redegøre for begreberne det brede tekstbegreb samt æstetiske tekster. Vi vil også redegøre for de sociale kategorier køn, krop og seksualitet i det senmoderne samfund ved sociologen Anthony Gidden samt sociolog og filosof Judith Butler. Herefter vil vi redegøre for vores forståelse af empati som begreb og dets sammenhæng til skolen og demokratiet. Vi vil herefter introducere til, hvad en normkritisk tilgang til undervisningen er.

I den efterfølgende del af bacheloren vil vi analysere på lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen. Vi vil først zoome ind på den didaktiske kategori mål, herefter indhold og til sidst rammefaktorer. Dette leder os videre til, hvordan vi i planlægningen og udførelsen af undervisningen har brugt normkritik i praksis. Vi vil derefter præsentere og analysere de danskidaktiske metoder og tilgange, vi har brugt til arbejdet med de æstetiske tekster. Først vil vi komme ind på kritisk literacy i dansk. Efterfølgende vil vi komme ind på litteraturpædagogik ved docent Thomas Illum Hansen - specifikt den procesorienterede litteraturpædagogik samt den undersøgende tilgang. Vi vil herefter inddrage docent Rasmus Fink Lorentzens kompetencetilgang i arbejdet med tekster. Herunder vil vi knytte disse tilgange til, hvilken betydning de har haft for styrkelsen af elevernes evne til empati og sætte dette i sammenhæng med skolens ansvar for dannelse til demokrati.

Vi vil afslutningsvis diskutere potentialet ved en indsats med start i 2022 for styrkelse af SSF i hele landet iværksat af CFU, DPU i Aarhus, professionsuddannelser og en række interesseorganisationer. Endeligt vil vi konkludere på bachelorens problemformulering.

Forskningsoversigt over køn, krop og seksualitet

I det følgende afsnit vil vi kort redegøre for et par vigtige pointer fra aktuel forskning omkring køn, krop og seksualitet i relation til folkeskolen, samt hvor vi placerer os i forhold til denne.

Den amerikanske sociolog og filosof Judith Butler udlægger i sit hovedværk "Gender Trouble" fra 1990 sin teori om den heteroseksuelle matrice, som kortlægger den herskende samfundsnorm om køn, krop og seksualitet. Matricen beskriver, hvordan der er en forventning til, at hvis du f.eks. er født med kvindelige kønsorganer, så skal du også identificere dig som en ciskønnet kvinde,

præsentere dig som feminin og tiltrækkes af og danne par med maskuline cis-mænd. Alt der har med køn, krop og seksualitet at gøre, og som falder uden for denne heteroseksuelle matrice ses som normafvigende, og kan skabe problemer for den person, som afviger (Butler, 1990, s. 96-97). Denne teori er brugbar, når man skal forstå, hvorfor så mange LGBT+-elever mistrives, og hvorfor der ofte bliver forskelsbehandlet på baggrund af køn i skolen. Denne tese bliver understøttet af de to aktuelle danske rapporter "Stop diskrimination i skolen" (LGBT+ Danmark, 2021) og "Lige køn leger bedst" (Sex & Samfund, 2021), om elevers trivsel i skolen i relation til køn, krop og seksualitet.

"Lige køn leger bedst", er en rapport udarbejdet af Sex & Samfund i forbindelse med 2021's Uge Sex-kampagne af samme navn. Rapporten handler blandt andet om kønnede forventninger til elever i skolen, og hvilke normer der er for at være en 'rigtig' dreng og en 'rigtig' pige set i et skoleperspektiv (Sex & Samfund, 2021, s. 18). I rapporten viser flere citater fra børn og unge, hvordan de normer og forventninger, der er til køn opleves som begrænsende for mange. Dette ses i følgende citat: "Jeg synes, der er nogle bestemte retningslinjer, som man ligesom skal følge. Nogle bestemte normer og idealer som man i hvert fald bliver nødt til at gå bare en smule efter for at være en del af det fællesskab, der er her i ungdommen" (Sex & Samfund, 2021, s. 20).

Rapporten "Stop diskrimination i skolen", som er lavet af LGBT+Danmark og LGBT+Ungdom, handler om LGBTQ+-elevers trivsel og vilkår i grundskolen og behandler således både køn, krop og seksualitet. Denne rapports tematik er den første af slagsen i en dansk kontekst og giver os derfor et helt nyt indblik i disse elevers oplevelse af skolen, som ifølge rapporten desværre er betydeligt dårligere end majorititselevers oplevelse på de fleste parametre. Disse elever oplever en højere grad af ensomhed, mobning og diskrimination. Yderligere er det særligt foruroligende, at 64 % af LGBTQ+ eleverne har selvmordstanker, 53 % har udført selvskade og 40 % har en spiseforstyrrelse (LGBT+Danmark, 2021, s. 8). Eleverne mener selv, at mere undervisning i køn, krop og seksualitet samt en kvalificeret faglighed og åbenhed fra lærernes side om disse emner, kan være med til at løse problematikkerne (LGBT+Danmark, 2021, s. 10).

Yderligere har Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i 2019 lavet en omfattende evalueringsrapport af emnet sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) i grundskolen. I denne rapport har man overordnet ville undersøge, hvordan det står til med SSF ude på skolerne. (Følner, 2019, s. 4-5). Rapporten viser blandt andet, at SSF er underprioriteret af

mange kommuner og på de fleste skoler og at: "Elevernes viden og/eller kompetencer på dette område indikerer, at undervisningen særligt på folkeskoler er utilstrækkelig, når det gælder emner som fx reproduktion; sex, seksualitet og seksuel sundhed; samt normer og mangfoldighed i relation til køn, krop og seksualitet" (Følner, 2019, s. 10). På baggrund af denne rapport har Undervisningsministeriet afsat 15 millioner fra 2022 til en indsats for styrkelse af SSF i hele landet iværksat af CFU, DPU i Aarhus, professionsuddannelser og en række interesseorganisationer (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2021).

Det ses altså at nyere forskning på dette område, peger på store problematikker, hvad angår undervisningen i køn, krop og seksualitet i folkeskolen. Ligeledes ses problemer i elevers trivsel i relation til køn, krop og seksualitet og måske særligt elever, som Butler helt tilbage i 1990 navngav som afvigere fra den heteroseksuelle matrice, er særligt udsatte i vores skolesystem. Det er fra dette forskningsmæssige standpunkt, samt egne praksiserfaringer, at vi kan fastslå, at der er et hul i denne sammenhæng, der bør udfyldes.

Metode og empiri

I dette afsnit vil vi præsentere den metode og empiri, der ligger til grund for vores bachelor. Vi vil senere i opgaven benytte empirien til at understøtte vores analyse.

I denne bachelor benytter vi os af aktionsforskning. Aktionsforskeren beskæftiger sig med en observeret problemstilling angående sociale eller samfundsmæssige forhold, og vil undersøge, hvordan en ændring vil påvirke disse forhold (Frimann, Jensen & Sunesen, 2020, s. 11). Når man arbejder med aktionsforskning, vil resultaterne ikke have en videnskabelig evidens. Dette gør dog ikke forskningsmetoden mindre værd, det handler blot om at synliggøre projektets arbejde og være transparent med metoderne og resultaterne. Aktionsforskningen har til mål at skabe en forbedring af praksis. Vi gør brug af en praktisk aktionsforskning, hvor vi som professionelle selv er deltagere i projektet (Hermansen, 2019, s.12-17). Vi mener derfor, denne metode er relevant i forhold til vores bachelor, da vi i praksis undersøger en problemstilling og i løbet af denne opgave, vil forsøge at besvare denne.

Vi har valgt at arbejde med spørgsmålet: "hvordan kan vi forbedre denne situation", som er et spørgsmål, man kan bruge i aktionsforskning som et udgangspunkt for forskningsprojektet (Jensen, 2019, s. 64). Til at understøtte dette har vi valgt at gøre brug af figuren for

aktionsforskningscyklussen, som består af de seks trin: oplevet behov for forandring, problemidentifikation, ideer til løsning af problem, planlægning af handling (eksperiment), gennemførelse af handling og evaluering af handling (Bilag 3). Denne figur beskriver de forskellige trin, man som aktionsforsker tager sammen med deltagerne af forskningsprojektet.

Første trin er: oplevet behov for forandring. I sammenhæng med vores bachelor er det her, vi har set, at der er et stort problem med at integrere SSF i skolens øvrige fag. Andet trin er: problemidentifikation, som leder videre til tredje trin: ideer til løsning af problemet. I andet og tredje trin har vi diskuteret, hvordan vi kunne planlægge og gennemføre en undervisning i dansk, der omhandler køn, krop og seksualitet. Vi stødte på teorier, som hævder, at litteratur og andre æstetiske tekster kan være empatiskabende. Vi så her et potentiale i, at hvis vi arbejdede med æstetiske tekster, der omhandler køn krop og seksualitet med en normkritisk tilgang, ville der være mulighed for, at eleverne udviklede større forståelse for, at alle er forskellige, og at dette kunne være med til at skabe en mere inkluderende skole. Herefter gik vi videre til fjerde trin: planlægning af handling (eksperiment). Her tilrettelagde vi et undervisningsforløb til 8. klasse, hvor vi kunne afprøve vores ovennævnte hypotese om potentialet i at undervise i æstetiske tekster, der omhandler køn, krop og seksualitet i dansk. Dette førte os videre til den afprøvende del, trin fem: gennemførelse af handling. I denne del afprøvede vi vores undervisningsforløb alt imens, vi indsamlede forskellige data. Disse data behandles i denne bachelor som det sidste og sjette trin: evaluering af handling. Her vil vi i løbet af denne opgave bearbejde og analysere den data, vi har indsamlet i det femte trin (Bilag 3).

Vores undervisningsforløb blev som beskrevet udarbejdet på baggrund af vores oplevet behov for forandring samt de problemstillinger, der også fremgår i forskningsoversigten. Vi vil i løbet af bacheloren henvise til undervisningsforløbet som Bilag 1. Det undervisningsforløb der fremgår i bilaget, er, grundet den begrænset plads, kun et udsnit af det fulde forløb.

Vi vil nu kort præsentere, hvilke metoder vi har brugt til at indsamle data i løbet af gennemførelsen af vores undervisningsforløb. Vi har valgt at gøre brug af kvalitative data. Da vi havde gennemført vores undervisningsforløb, lavede vi to kvalitative interviews i fokusgrupper. Dette, for at skabe en mere dybdegående forståelse for elevernes tanker om undervisningsforløbet (Harboe, 2018, s. 82). De interviews vi lavede med eleverne, var semistrukturerede, hvor vi havde planlagt nogle spørgsmål, mens vi undervejs spurgte uddybende

og gjorde plads til, at samtalen kunne udvikle sig i en anden retning (Andersen, 2020, s. 153). Vi har efterarbejdet vores data fra det kvalitative interview ved at kategorisere dataen ved en gennemlæsning, før vi begyndte at analysere den. Dette gjorde vi ved at søge efter specifikke mønstre og enigheder eller uenigheder, eleverne kunne have m.m. (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 130). Vi valgte at kategorisere vores data i tre analytiske kategorier:

- Empati
- Metoder til undervisningen
- Relevans af kategorierne køn, krop og seksualitet

Dette har vi gjort for at finde frem til det mest brugbare og de vigtige svar fra interviewene. Vi vil i denne bachelor referere til de to interviews, som grundet plads er redigeret, som Bilag 2,1 & 2,2.

Vi har arbejdet med princippet om at lade empirien styre (Petersen & Christoffersen, 2017, s. 31). Dette vil sige, at vi inden vi indsamlede vores empiri, havde en idé om, hvilke teorier vi ville analysere vores data med, men at vi efter at have indsamlet den, har været åbne for at inddrage anden teori, hvis vi fandt noget, der synes at være mere relevant. I det efterfølgende afsnit vil vi nævne nogle af de fejlkilder, der kan opstå i relation til vores valgte metoder og indsamlet empiri.

Fejlkilder

Som nævnt i ovenstående afsnit, gør vi brug af aktionsforskning, hvor vi som forskere fra start engagerer os aktivt i projektet. Det vil derfor ikke være muligt at forholde sig objektivt til forskningen. Dette kan præge vores undersøgelse og kan resultere i, at vores egen position i relation til forskningen farver vores bearbejdning af empirien (Sunesen, 2019, s. 98).

I afviklingen af de kvalitative interviews, er det værd at bemærke den komplementære relation mellem lærer og elev. I vores tilfælde er der en dobbeltrolle som underviser og som interviewer. Der kan derfor være en risiko for, at eleverne svarer farvet på de spørgsmål, vi har stillet dem i interviewene, alt efter hvilken opfattelse de har af vores hensigt med interviewet. Vi tager altså dette med som en eventuel fejlkilde i vores undersøgelse, da der er en mulighed for, at eleverne svarer, hvad de tror, vi som undervisere vil belønne som det 'rigtige' svar (Sunesen, 2019, s. 100). Vi har i forbindelse med planlægningen af de kvalitative interviews også gjort os overvejelser om, hvorvidt de skulle foregå i fokusgrupper, eller om disse skulle være individuelle. Vi valgte at foretage disse i fokusgrupper med det formål, at eleverne kan føle sig mere trygge i en gruppe, og at interviewet vil bære mere præg af en samtale. Eleverne har i et fokusgruppeinterview mulighed

for at blive inspireret eller provokeret af hinandens udtalelser, hvilket kan være en fordel for samtalen. Der kunne imidlertid også have været en fordel ved at vælge at lave interviewene individuelt, da der i så fald ikke ville være en fare for, at eleverne blev påvirket af de andre elevers holdninger og svar (Harboe, 2018, s. 109-110). Vi tager altså også højde for, at elevernes svar kan have påvirket hinanden som en fejlkilde.

Validiteten for hele vores forskningsprojekt er hængt op på en meget sparsom indsamlet empiri. Vi har kun haft mulighed for at gennemføre vores undervisningsforløb i en enkelt klasse, og har kun foretaget os to fokusgruppeinterviews med henholdsvis 4 elever i det ene og 5 elever i det andet. Vi har også kun afholdt et afsluttende interview og ikke interviewet eleverne løbende, så vi kunne sammenligne deres svar for at opnå en højere grad af reliabilitet (Harboe, 2018, s. 225-228). Vi kan derfor stille spørgsmålstejn ved, om vores undersøgelse kan bringe nogle konklusioner med sig, eller om denne bliver for usignifikant på baggrund af den snævre indsamlede empiri.

Didaktisk ståsted og teoretisk afsæt

I det følgende vil vi gennemgå nogle af de fundamentale teorier, der ligger til grund for bachelorens videre analyse. Den resterende teori som inddrages i analysen, vil kort blive præsenteret løbende i bacheloren.

Læringssyn

Vi vil nu kort redegøre for vores læringssyn, som påvirker hele vores måde at tænke læring og undervisning. Vi har et socialkonstruktivistisk syn på læring, altså at børn lærer i samarbejdet med andre børn og voksne, og at læringen sker i sociale sammenhænge. Vi mener altså ikke, at læring sker i barnets individuelle tanker, men i samspillet med omverdenen. Vi har også en forståelse af, at læring altid er situeret. Det vil sige, at læring altid skal ses i en social eller kulturel kontekst, og at læring ikke udelukkende kan forstås som en adskilt faktor, der sker i det enkelte individ. Situeret læring forudsætter, at eleven er deltagende, dette både i de sociale praksisser med andre elever og undervisere, men også elevens omgivelser både historiske og kulturelle artefakter (Tanggaard, 2014, s. 139-140). Psykologen Lev Vygotsky påpeger, at kognitiv udvikling ikke blot opstår, men at denne udvikling hjælpes af det, han kalder, den fællesmenneskelig historie, kulturel virkelighed samt undervisning (Bråten, 2006, s. 185). Ydermere er vi inspireret af Vygotskys tanker om selv at

lade eleven være undersøgende. Underviseren skal altså ikke give eleven de 'rigtige' svar, men stilladsere eleven til at finde dem på egen hånd (Bråten, 2006, s. 152-154). I det socialkonstruktivistiske syn på læring har underviseren ikke kontrollen over, hvad eleven lærer. Så selvom underviseren har et mål med undervisningen, kan hun ikke bestemme den viden, eleven vil konstruere ud fra de sociale og kulturelle sammenhænge. At eleverne selv konstruerer deres viden, ses som noget positivt, da eleverne skal uddannes til selvstændigt at kunne opsøge viden, når de er færdige med skolen (Laursen, 2012, s. 283-284).

Det udvidede tekstbegreb og æstetiske tekster

I dette afsnit vil vi lave en kort introduktion til, hvordan vi i denne bachelor bruger tekstbegrebet samt afklare, hvad en æstetisk tekst er.

Vi benytter os af det udvidede tekstbegreb, hvor tekster ses som en bred vifte af forskellige modaliteter. Her ses en tekst både som litteratur, sang, film, digte, podcast med mere (Fibiger og Jørgensen, 2016, s. 159). Vi bruger ydermere begrebet æstetiske tekster i bacheloren. I faghæftet for dansk står der følgende beskrevet om litteratur og andre æstetiske tekster:

“Tekster, som giver perspektiver på egen og andres livsverden. Litteratur og andre æstetiske tekster er kendetegnede ved at give modtageren en oplevelse gennem en æstetisk behandling af et emne. Litteratur og andre æstetiske tekster kan give modtageren adgang til et fremmed perspektiv på verden, et perspektiv som kan lære os om verden, andre og os selv.” (Faghæfte, 2019, s. 32).

En æstetisk tekst skal altså have en oplevelsesmæssig værdi for læseren. Æstetiske tekster kan ydermere skabe et mulighedsrum for, at eleverne foretager perspektivskifte.

Køn, krop og seksualitet i det senmoderne samfund

Vi vil i det følgende afsnit kort præsentere vores teoretiske forståelse af kategorierne køn, krop og seksualitet samt give en kort præsentation af disses sammenhæng til det senmoderne samfund.

Ifølge Giddens er det senmoderne samfund et samfund i opbrud, og mange normer og værdier blandt andet omkring køn, krop og seksualitet er i forandring og til forhandling (Giddens, 1994, s. 24). Giddens peger også på, at det senmoderne samfund har en høj grad af, hvad han beskriver

som refleksivitet. Refleksivitet betegner den realitet, vi står i, hvor mennesket har mere viden og information end nogensinde før, og som skaber forskellige diskurser. Vi bruger denne viden og disse diskurser til at omforme vores virkelighed, vores sociale praksisser og vores historier både på et individuelt og på et kollektivt plan. Refleksivitet betegner således en dialektisk bevægelse, hvor to ting gensidigt påvirker og omformer hinanden (Giddens, 1994, s. 22).

Dette syn på samfundet som værende i konstant forandring og i forhandling med de mennesker, som er en del af det, kan overføres til synet på køn, krop og seksualitet. I forhold til seksualitet skriver Giddens, at seksualiteten fungerer som: "et bearbejdeligt træk ved selvet, et uhyre vigtigt forbindelsesled mellem kroppen, selvidentiteten og de sociale normer" (Giddens, 1994, s. 24). Her peger han altså på sammenhængen mellem det enkelte individ og dets krop og så de normer, der eksisterer i kulturen eller samfundet og den gensidige påvirkning. Seksualiteten udspiller sig dermed også i denne refleksive arena, og kan derfor kendetegnes ved at være plastisk. Plastisk seksualitet skal ifølge Giddens forstås som værende omformelig og dynamisk og dermed det modsatte af fast og statisk (Giddens, 1994, s. 35).

Et kendetegn ved et samfund med høj refleksivitet er ligeledes den 'åbne' selvidentitet. Selvet indgår i en konstant undersøgende og refleksiv proces (Giddens, 1994, s. 37). Derfor indgår kroppen også i den refleksive proces og vil også være til forhandling, da den bliver en konkret materiel beholder for denne selvidentitet og har stor betydning for de livsstilsvalg, et menneske tager (Giddens, 1994, s. 38-39).

Giddens er inspireret af Judith Butler og hendes konstruktivistiske og dynamiske forståelse af køn (Giddens, 1994, s. 195). Butler ser køn som noget socialt konstrueret, og som derfor ligeledes hører til i det dialektiske spændingsfelt mellem mennesker, diskurser m.m. Ifølge Butler er køn ligeledes performativt, hvilket vil sige, at køn skal forstås som noget, man gør og ikke noget, man har (Butler, 1990).

Afslutningsvis peger Giddens ydermere på privatlivets demokratisering (Giddens, 1994, s. 181). Han hævder at et demokrati må bestå af autonome mennesker, som i denne kontekst skal forstås som mennesker med en høj grad af selvrefleksivitet og selvbestemmelse (Giddens, 1994, s. 182). Dette er betydningsfuldt for privatlivet, da: "det autonome menneske er i stand til at behandle andre som sådanne og erkende at udviklingen af deres særskilte muligheder ikke er en trussel" (Giddens, 1994, s. 185). Dette kan altså læses som, at Giddens mener, at hvis individet besidder en

høj grad af selvrefleksivitet og selvbestemmelse, vil mennesket være mere åben for forskellige måder at være individ på og ikke se dette som en trussel. Dette vil kunne skabe plads og rum til forskellighed, som kan skabe inklusion for alle i demokratiet.

Empati, skole og demokrati

I dette afsnit vil vi afklare, hvordan vi forstår begrebet empati og sætte dette i relation til skolen og vores demokratiske samfund.

Ifølge den amerikanske Ph.D. i uddannelse Nicole Mirra er empati evnen til at sætte sig i andres sted og gennem forestillingsevnen at se en andens perspektiv på verden. Derfor ligger begrebet også tæt op ad ordene indlevelsesevne og indfølelse, som altså indikerer en form for bevægelse fra ens egen person og perspektiv hen imod en andens. I psykologisk forstand ses empati som værende evnen til at kunne analysere verden ud fra en ekstern referenceramme. Empati hænger derfor både sammen med kognition og med ens følelsesmæssige tilstand, da man gennem empati kan opleve at respondere på andres følelser ved selv at føle de samme. Empati er ligeledes knyttet til handling, da mennesket vil have en tilbøjelighed til at træffe valg, der ikke kun gavner os selv, hvis vi inddrager andres perspektiver i vores beslutninger. Empati kan ud fra dette synspunkt derfor ses som værende fundamentalt for et demokratisk samfund, som kræver af os, at vi kan sætte os i andres sted for at tage beslutninger sammen (Mirra, 2021, s. 16).

I relation til elevers styrkelse af empati skal begrebet ikke forstås udelukkende som havende til formål at skabe venlige mennesker og et rart samfund. Det skal derimod også give eleverne en bredere forståelse af sociale konstruktioner, som påvirker individer. De sociale konstruktioner, kaldes også sociale kategorier, og omfatter eksempelvis køn, seksuel orientering, etnicitet mv. som er kategorier vi alle tilhører. Vores evne til at have empati med mennesker afhænger i høj grad af de sociale kategorier. Mennesker har nemlig nemmest ved at spejle sig i andre, som ligner dem selv og dette medfører, at man oftest har empati med mennesker fra ens egne sociale kategorier. Der er en implicit magt forbundet med at tilhøre kategorier, som repræsenterer samfundsnormen, og gør man dette, vil man derfor være mere tilbøjelige til kun at se verden fra eget perspektiv, fordi man er en del af majoriteten. Tilhører man derimod kategorier, som repræsenterer minoriteter i samfundet, vil man være mere vant med perspektivskifte, da det ofte forventes af én for at passe ind. Undervisning som søger at styrke empati, må derfor have dette for øje og lære

eleverne at forholde sig kritisk og bevidst til både egne og andres sociale kategorier for, at de derigennem kan se andres perspektiv (Mirra, 2021, s. 19-20).

Gennem dette kritiske syn på empati, som i højere grad fokuserer på individets tilknytning til fællesskabet gennem sociale kategorier, skabes et andet grundlag for at kunne tage demokratiske beslutninger i samfundet. Det er altså, når vi sætter det personlige i relation til det samfundsmæssige og forstår dialektikken mellem de to, at empati bliver en væsentlig faktor i at fremme ligeværd og retfærdighed i demokratiet. Denne færdighed, som hun tilskynder elever at opbygge, kalder Mirra for kritisk empatisk medborgerskab (Mirra, 2021, s. 21-23). Eftersom det ifølge Folkeskolens formål stk. 3 er skolens opgave at danne til både ligeværd og demokrati, kan det fra dette teoretiske perspektiv ses som centralt, at skolen lærer eleverne at være kritisk empathiske medborgere (Folkeskolens Formål, 2006).

Normkritisk tilgang

I det følgende afsnit vil vi beskrive normkritik som pædagogisk tilgang til undervisning. Dette vil vi gøre, fordi vi har anvendt normkritiske greb i udviklingen af vores undervisningsforløb, som ligger til grund for vores aktionsforskning. Vi har ligeledes arbejdet normkritisk i vores pædagogiske møde med eleverne og de samtaler, som er opstået både indenfor og udenfor klasselokalet.

Normkritisk pædagogik blev primært udviklet i Sverige i løbet af 00'erne af lærere, forskere m.fl. som et tiltag for at fremme lighed og ligeværd mellem alle køn, seksualiteter og kroppe. Ligeledes skulle det modvirke diskrimination og krænkelse, som viste sig at fylde meget i de svenske skoler. Der er altså indlejret et grundlæggende forandringspotentiale i den normkritiske tilgang (Gundersen & Roien, 2018, s. 235).

Normkritikkens sigte er at synliggøre og at forholde sig kritisk til normer i vores samfund og særligt de normer, der virker begrænsende. Normer ses i dette perspektiv som socialt konstrueret regler og usynlige aftaler for, hvordan man kan agere i en given situation, samt hvad der ses som værende 'normalt'. Normer er dermed kulturelt betinget og kontekstbaseret. Normkritisk pædagogik handler derfor også om at skabe mere mangfoldighed og inklusion i klassefællesskaber, således at der bliver plads til, at den enkelte elev kan være præcis, som de er. Dette gøres blandt andet ved ikke at fokusere på de eller det, som afviger fra normen, som tolerancepædagogik gør det, men i stedet ved at fokusere på normen i sig selv. På denne måde undgår man at udstille nogen og skabe et utrygt rum i undervisningen, i stedet kan man skabe en

tryk og objektiv måde at tale om noget fælles tredje (Ibid).

Normkritik er ikke en metode, som kan stå alene, men er derimod en tilgang eller et greb, man som underviser kan bruge i undervisningen i eksempelvis planlægningen, udvælgelsen af materiale eller i konkrete samtaler med elever (Ibid). Ved udvælgelsen af undervisningsmateriale vil det normkritiske fokus altid være at præsentere eleverne for en bred repræsentation af forskellige identiteter (Gundersen & Roien, 2018, s. 237). Dette vil vi uddybe yderligere i afsnittet om indhold i undervisningen i analysen. Det er også i denne sammenhæng, at begrebet intersektionalitet bliver vigtigt. Intersektionalitet beskæftiger sig med de mange forskellige sociale kategorier herunder køn, etnicitet, seksualitet, funktionsdygtighed, socialklasse m.m., som et menneske tilhører, og hvordan disse kategorier krydser hinanden. Det har nemlig betydning ift. graden af marginalisering, man oplever, om man tilhører en, to, tre eller flere af disse kategorier, og dermed rummer flere identiteter samtidig (Brønsted & Canger, 2016, s. 57-58). Normkritik er ikke en tilgang der er anbefalet i faghæftet for SSF, men der fremgår i dette, at læreren skal undervise eleverne i mangfoldighed. Der står beskrevet at: "Viden om mangfoldighed forstås som en væsentlig forudsætning for elevernes muligheder for at bidrage til inkluderende og demokratiske fællesskaber i skolen og samfundet" (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 20, 2019). En normkritisk tilgang kan støtte underviseren i at opnå et mangfoldigt fokus.

Analyse

I denne del af bacheloren vil vi med brug af relevant teori analysere og kommentere på planlægningen og gennemførelsen af vores undervisningsforløb til 8. klasse ved hjælp af udvalgte didaktiske kategorier samt tilgange til undervisningen i dansk. Vi vil ligeledes inddrage eksempler fra vores empiri til at understøtte denne analyse, der søger at svare på opgavens problemformulering.

Mål med undervisningen

Vi vil nu analysere, hvordan vores undervisningsforløb forholder sig til forskellige måltyper. Mål er både det samfundet, den enkelte skole og læreren, vil med undervisningen. Derfor findes der forskellige typer af mål i forbindelse med undervisning (Hiim og HIPPES, 2018, s. 48). For at hjælpe med at illustrere dette har vi valgt at gøre brug af didaktikerne Hilde Hiim og Else HIPPES

illustration af forskellige niveauer af mål. Øverst i illustrationen er der en boks med formål, som har pile ned til tre bokse, hvor der står læreplansmål, som har pile videre ned til fem bokse, hvor der står læringsmål (Bilag 4). Vi vil med hjælp fra denne illustration gennemgå formål, læreplansmål og læringsmål i forhold til vores undervisningsforløb.

Formål er det øverste mål i skolen. Disse mål er bestemt ved lov og skal overholdes, når du underviser. Her finder man Folkeskolens Formålsparagraf, som er nogle generelle mål, der gælder på tværs af fag og klassetrin (Hiim og HIPPES, 2018, s. 49). Vi vil i relation til denne bachelor fremhæve stk. 3, hvor man kan udlede en sammenhæng mellem evnen til empati og Folkeskolens formål, som lyder: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskolens Formål, 2006). Mirra argumenterer for, at empati er nødvendigt for et demokrati idet, at borgerne skal kunne sameksistere med mennesker, som har anderledes overbevisninger og er forskellige fra dem selv. Så hvis elever i folkeskolen skal dannes til demokrati, skal de dermed også styrke deres evne til empati (Mirra, 2021, s. 16).

Under læreplansmål finder vi eksempelvis Faghæftet for dansk, hvori Fælles Mål for dansk fremgår. Her vil vi gerne stille skarpt på målet for fortolkning efter 9. klasse, som lyder: "Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster" (Dansk Faghæfte, 2019, s. 49). Dette læreplansmål har vi arbejdet med i udarbejdelsen af vores undervisningsforløb. Hvis man går videre ned til læseplanen for kompetenceområdet "Fortolkning" i dette hæfte, vil vi gerne fremhæve et stykke, der omtaler arbejdet med mangfoldige æstetiske teksters sammenhæng med empati, som vi beskæftiger os med i denne bachelor. Det lyder således:

"Udvikling af en nuanceret forståelse for andre perspektiver end ens eget stimuleres af mødet med en mangfoldighed af æstetiske tekster. Fortolkningskompetence drejer sig om, at eleverne skal lære at fortolke æstetiske tekster, så de kan opleve, forstå og erkende gennem tekstens æstetiske behandling af et emne. Gennem mødet med æstetiske tekster opnår eleverne adgang til et fremmed perspektiv på verden, som kan lære eleverne om verden, andre og dem selv. Den æstetiske tekst kan bidrage til, at eleverne udvider deres forståelse for andre kulturer og måder at se verden på gennem mødet med fremmede stemmer og perspektiver, som på én gang indbyder til oplevelse, empati og erkendelse" (Dansk Faghæfte, s. 38, 2019).

Dette citat er med til at understrege det potentiale, vi mener, der er i arbejdet med æstetiske tekster som empatistyrkende. Som beskrevet i citatet kan de æstetiske tekster indbyde til oplevelse, empati og erkendelse. Dette er en af grundene til, at vi mener, at det er oplagt at undervise i æstetiske tekster, der omhandler de sociale kategorier køn, krop og seksualitet. Disse er temaer, der kan ses som et nøgleproblem for mange unge, hvilket vi senere vil uddybe. Samtidig ved vi fra forskningsoversigten, at mange elever har svært ved at trives i folkeskolen på baggrund af disse kategorier. Vi mener derfor, det er oplagt at arbejde med dette, med et mål om at skabe en mere inkluderende skole med plads til forskellighed, hvilket beror på empati. Vi har derfor også hentet inspiration fra Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Her har vi ladet os inspirere af et af målene under kompetenceområdet køn, krop og seksualitet, som lyder: "Eleven kan vurdere normer og rettigheder for krop, køn og seksualitet i et samfundsmæssigt perspektiv" (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, 2019, s. 8). Dette har vi haft fokus på baggrund af vores normkritiske tilgang til undervisningen.

Den sidste type mål i illustrationen er læringsmål. Disse mål er med til at støtte læreren og eleverne i deres progression og fremme læringsudbyttet. Disse mål skal tilpasses de enkelte elever, som undervisningen henvender sig imod, og det er ligeledes disse, der kan bruges til at vurdere, om der er tegn på læring hos eleverne (Hiim og HIPPES, 2018, s. 51). Vi har i forbindelse med udarbejdelsen af undervisningsforløbet i æstetiske tekster, udarbejdet nogle læringsmål med inspiration fra skolen formål samt læreplansmål fra både danskfaget og SSF. Vi har arbejdet både med nogle overordnede læringsmål for hele forløbet, men også læringsmål for den enkelte lektion. Formålet med vores undervisningsforløb er at skabe en undervisning, som fremmer elevernes evne til empati, gennem arbejdet med æstetiske tekster omhandlende køn, krop og seksualitet. Vi er blevet inspireret af læreplansmål fra Fælles Mål i dansk og SSF til at lave læringsmål til de enkelte lektioner. Udvalgte mål kan ses i Bilag 1, eksempler herpå er: "Eleven kan indleve sig i tekstens karakterer", "Eleven kan forholde sig til og diskutere dilemmaer fra teksten", "Eleven kan samtale om seksualitet i relation til teksten" og "Eleven kan tage stilling til normer i samfundet" (Bilag 1). Det ses altså at læringsmålene både afspejler læreplansmål fra danskfaget og fra SSF i relation til hinanden.

Valg af indhold i undervisningen

Et andet vigtigt didaktisk element i al undervisning er naturligvis undervisningens indhold. Altså hvad undervises der i og om. Når man som lærer skal tage stilling til undervisningens indhold, er det givtigt, at man først har gjort sig visse overvejelser om, hvad man overordnet ønsker, at eleverne skal have ud af undervisningen. Her kan didaktikeren Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik støtte beslutningen.

Indhold ved Klafki

Klafki opererer med begrebet kategorial dannelse, som rummer begreberne material og formal dannelse og dialektikken mellem disse. Material dannelse skal forstås som det konkrete faglige indhold, som undervisningen kredser om, hvorimod formal dannelse forstås, som de kvaliteter eleven opnår, og den udvikling som eleven gennemgår i undervisningen. Klafkis pointe er, at ingen af disse dannelses teorier kan stå alene, men at det netop er samspillet mellem disse, der udgør god undervisning. Kategorial dannelse skal ligeledes forstås dobbeltsidigt som en verden, der åbner sig for eleven, så eleven dermed kan åbne sig for denne verden (Laursen, 2002 s. 22).

I vores undervisningsforløb i faget dansk har vi haft fokus på æstetiske tekster omhandlende køn, krop og seksualitet, og disse har dermed været grundlaget for indholdet i undervisningen. I relation til Klafkis didaktik, kan de æstetiske tekster og arbejdet med disse ses som den materiale dannelse i undervisningen. Den formale dannelse kommer blandt andet gennem det normkritiske fokus i forløbet og det overordnede formål, vi har haft om at styrke elevernes evne til empati. Her kan altså ses kvaliteter som evnen til kritisk tænkning, evnen til at sætte sig i andre sted, evnen til at rumme flere perspektiver samtidig m.v. gennem undervisningen. I vores undervisningsforløb ses hermed denne dialektik, som Klafki betegner som kategorial dannelse.

En del af Klafkis kritisk-konstruktive didaktik har ligeledes til formål at udvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos eleverne. Dette gøres blandt andet ved at eleverne skal forholde sig til diverse sociologiske, politiske og psykologiske faktorer, som hæmmer selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Sammenhængen mellem disse tre evner udgør Klafkis dannelsesideal og han mener, at det skal være lige for alle elever (Klafki, 2011, s. 69).

Hvis vi igen sammenligner med vores undervisningsforløb, så har det haft til formål både at skabe selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos eleverne. Selvbestemmelse i den forstand, at indholdet i undervisningen er valgt på den baggrund, at eleverne bliver præsenteret

for forskellige identiteter og måder at leve på, som muligvis kan inspirere dem til at føle agens og selvbestemmelse i deres eget liv. De stifter ligeledes bekendtskab med begrebet normer, og hvilken rolle de spiller i forhold til at begrænse eller muliggøre ens valg i livet. Medbestemmelse kommer på banen eksempelvis gennem de klasserumsdialoger, hvor vi i samspil med eleverne diskuterer forskellige normer på baggrund af de æstetiske tekster, og hvordan de kommer til udtryk i samfundet. Her har vi ligeledes haft fokus på at styrke elevernes handlekompetence i forskellige dilemmaer omhandlende køn, krop og seksualitet. Den solidariske evne er en forudsætning for selvbestemmelsen og medbestemmelsen og agerer derfor som et fundament, som i vores forløb blandt andet kommer til udtryk ved vores fokus på styrkelsen af elevernes evne til empati. Vi ser empati og solidaritet, som værende to evner, der er tæt forbundet og, som Klafki ligeledes påpeger, er elementære for selv- og medbestemmelsen.

For at konkretisere spørgsmålet om undervisningens indhold fremhæver Klafki endvidere det, han kalder for epokale nøgleproblemer. Disse er globale og lokale problemstillinger, som eksisterer i vores samtid og, må vi formode, i den nærmere fremtid, som kræver en form for handling. Klafki peger ligeledes på vigtigheden af, at eleverne gennem undervisningen lærer, at de har et medansvar i disse nøgleproblemer, men at de derfor også har potentiale til at ændre dem (Klafki, 2011, s. 74). Nøgleproblemerne er derfor ligeledes knyttet til den kategoriale dannelse i den forstand, at behandlingen af disse nøgleproblemer i undervisningen kræver både et fagligt indhold samt udvikling af evner som kritisk tænkning og handlekompetence hos eleverne. Heri ses også det dobbeltsidige i, at verden åbner sig for eleven, så eleven dermed kan åbne sig for denne verden. Klafki understreger, at der ikke er en definitiv liste over disse nøgleproblemer, men fremhæver de følgende fem: fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfundsskabte ulighed, nye tekniske styrings-, informations-, og kommunikationsmedier og jeg/du-forhold (Klafki, 2011, s. 75-79).

Indholdet i vores undervisningsforløb kredser i høj grad om det nøgleproblem, som Klafki betegner som jeg/du-forhold. Han beskriver nøgleproblemet som: "erfaring med kærlighed, med den menneskelige seksualitet, med forholdet mellem kønnene eller mennesker af samme køn - i hvert enkelt tilfælde inden for et spændingsfelt mellem individuelt krav på lykke, medmenneskeligt ansvar og anerkendelse af et andet menneske" (Klafki, 2011, s. 79). Eftersom emnet i vores forløb er køn, krop og seksualitet, falder det tydeligt under dette nøgleproblem.

Endvidere kan vores fokus på styrkelsen af elevernes evne til empati ses i relation til det, Klafki beskriver som "medmenneskeligt ansvar og anerkendelse af et andet menneske". Som beskrevet tidligere i afsnittet om empati, ser Mirra empati som værende fundamentalt for et demokratisk samfund, som kræver af os, at vi kan sætte os i andres sted for at tage beslutninger sammen (Mirra, 2021, s. 16). Dette kan også ses som et medmenneskeligt ansvar. Ydermere er der i evnen til empati også en anerkendelse af det andet menneskes perspektiv.

Vores undervisningsforløb kan ligeledes siges at behandle nøgleproblemet om den samfundsskabte ulighed. Eftersom vi har fokus på seksuelle minoriteter, ulighed i idealer og forventninger til kvinder og mænd, normer for køn m.v. har vi dermed et samfundsperspektiv på køn, krop og seksualitet i undervisningens indhold. Gennem dette samfundsperspektiv undersøger vi eksempelvis sammen med eleverne, hvilke normer der begrænser hvilke personer, samt hvilket forandringspotentiale de som mennesker har for at skabe en ændring. Dette ses eksempelvis i lektion 20 + 21, hvor eleverne skulle diskutere forskellige kønnede ord og udtryk i grupper og blandt andet tale om, hvilke udtryk de oplevede som diskriminerende og hvilke udtryk, de fremadrettet ville bruge (Bilag 1).

Relevant indhold i undervisningen

I forlængelse af Klafkis syn på indhold i undervisningen er det væsentligt at understrege vigtigheden i, at indholdet er aktuelt og vedkommende for elevernes tilværelse og omverden (Agergaard, 2015, s. 96). Undervisning i køn, krop og seksualitet er således relevant for eleverne at lærer om, da det er emner, som fylder for hver enkelt elev i deres hverdag.

Dette ses også i vores empiri, hvor Elev 4 siger følgende: "Det er et emne, der fylder ret meget i ens hverdag, så det er meget rart, at man kan lære mere om det i skolen" (Bilag 2,1). Her peger eleven altså på, at det for hende er meningsfuldt at modtage undervisning i et emne, som fylder meget i hendes hverdag. Elev 2 udtrykker en lignende holdning, da han spørges ind til emnet køn, krop og seksualitet i æstetiske tekster, i følgende citat: "Ja, det er nyt og mere relevant, så det er noget, vi kan bruge i vores hverdag" (Bilag 2,1). Eleven pointerer her, at det for ham ligeledes virker relevant at lære om et emne, som han kan bruge i sin hverdag. Det er vigtigt at understrege at det, at eleverne føler, at de kan bruge det, de lærer i skolen i deres hverdag, gør indholdet meningsfuldt, da skolens opgave i sidste ende er at forberede eleverne til livet (Agergaard, 2015, s. 118). Elev 3 pointerer ydermere, at det for ham er et spændende emne: "Det er et emne som man

gerne vil have om, så ja, det er mere spændene end alle mulige andre emner" (Bilag 2,1). Det at undervisningens indhold opfattes som spændende og relevant for eleverne, kan øge deres motivation for at deltage i undervisningen og på den måde øge deres læringsudbytte (Agergaard, 2015, s. 118).

Vi har i undervisningsforløbet inddraget specifikke tematikker, som ud over faget dansk, indholdsmæssigt også falder under det obligatoriske emne SSF. Dette har vi valgt på baggrund af følgende fra læseplanen for SSF: "Det obligatoriske emne er ikke tillagt et selvstændigt timetal, men skal indgå i undervisningen i de obligatoriske fag" (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 17, 2019). Eftersom kompetenceområderne fra SSF skal integreres i andre fag, virker det oplagt at vælge dansk til dette formål, da det timemæssigt er et af de største fag, og indholdsmæssigt har sammenfald. Denne pointe understøttes af følgende citat fra læseplanen om tværfaglighed i relation til SSF: "Andre fag, som dansk, kristendomskundskab eller samfundsfag, omfatter undervisning om henholdsvis it og kommunikation, etik eller sociale og kulturelle forhold, som ligeledes kan bringes meningsfuldt i spil i tværfaglige forløb med sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab" (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 29, 2019). Eftersom "Køn, krop og seksualitet" er ét ud af to kompetenceområder efter 9. klasse i SSF, giver det mening at inddrage dette som genstand for undervisningens indhold (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 10, 2019).

Normkritisk indhold

Som tidligere nævnt har vi arbejdet ud fra en normkritisk tilgang i udarbejdelsen af vores undervisningsforløb, og dette har også influeret vores valg af indhold i undervisningen. Det har i praksis betydet, at vi har skulle udvælge undervisningsmaterialer ud fra et princip om, at så mange som mulige identiteter blev repræsenteret i de æstetiske tekster (Gundersen & Roien, 2018, s. 237). Repræsentation i undervisningsmaterialer er vigtigt fordi, det, der jævnligt gentages eller vises i forskellige sammenhænge, har en normativ effekt gennem gentagelsen (Orlander, 2021, s. 109). Det vil sige, at bliver eleverne præsenteret for forskellige identitetskategorier inden for køn, krop og seksualitet, vil det, der typisk falder udenfor normen i stedet normaliseres. Denne forskubelse fra det 'unormale' til det 'normale' kan bidrage til, at eleverne styrker deres evne til perspektivskifte og empati. Som Mirra påpeger, er der nemlig stor sandsynlighed for, at vi i

forsøget på at være empatiske, udelukkende tolker andres erfaringer og perspektiv ud fra vores egen referenceramme, og hvad der allerede er kendt for os. Det er derfor væsentligt i forsøget på at styrke elevernes evne til empati, at lærere aktivt fokuserer på at udvide elevernes referenceramme og gøre det ukendte og 'unormale' til kendt og 'normalt' (Mirra, 2021, s. 19).

Vi har på baggrund af disse teoretiske refleksioner arbejdet med teksterne "Emma Emma", "Den blomstrende have", "Tag gaden tilbage" og to historier fra novellesamlingen "Bi", som alle omhandler forskellige måder at have en seksualitet og at udtrykke seksualitet. Vi har ligeledes arbejdet med teksterne "Tryghedsnarkomaner", "7/11", "Mandehørm og pigefnidder" og "Bi", som alle omhandler forskellige måder at gøre køn på og de normer og idealer, der kan være forbundet med køn. I nogle af disse tekster går tematikkerne også mere på tværs og handler om både køn, seksualitet og krop, ligesom det også er tilfældet i videoen "Alle verdens farver" og tv-serien "Skam" fra forløbet (Bilag 1). I forlængelse af dette er det dog en vigtig pointe, at vi ud fra et intersektionelt perspektiv sagtens kunne have sørget for en endnu bredere repræsentation i teksterne. Der er mange sociale kategorier, som vi slet ikke berører som eksempelvis etnicitet, religion og social klasse. I vores planlægning af undervisningsforløbet gjorde vi et forsøg på at finde tekster, som omhandlede nogle af disse kategorier i samspil med enten køn, krop eller seksualitet, men det viste sig at være en udfordring. Udvalget af tekster om dette på dansk var forholdsvis begrænset, og det meste af det vi fandt tematisk relevant, var ikke fagligt alderssvarende. Ikke desto mindre er det et klart udviklingspunkt for forløbet og dermed for elevernes begyndende forståelse af intersektionalitet og begrebets relation til magt og privilegier i samfundet (Brønsted & Canger, 2016, s. 57-58).

Rammefaktorer i undervisningen

En anden vigtig del af planlægningen og udførelsen af undervisningen er rammefaktorer.

Rammefaktorer kan ses som de forhold, der begrænser samt skaber muligheder i et undervisningsrum. Disse forhold kan være: tid, rum, økonomi, kollegasamarbejde og meget andet. Lærerens pædagogiske holdninger er også en rammefaktor for undervisningen (Hiim & HIPPES, 2018, 43). Vores pædagogiske holdning har blandt andet været at have fokus på at skabe et trygt undervisningsmiljø for eleverne i arbejdet med kategorierne køn, krop og seksualitet. Dette fordi, det kan være grænseoverskridende at tale om disse emner. Her har vores fokus været at skabe et rum uden diskrimination, og hvor vi kun snakker om emnerne generelt og ikke privat. Vi startede

eksempelvis lektion 4-5 med at tale med eleverne om vores forventninger til, hvordan vi sammen skaber et trygt rum i undervisningen (Bilag 1). Her skabte vi sammen med eleverne klare rammer og forventninger til, hvordan man i fællesskab kan skabe et miljø, der er trygt og behageligt at være i, når man taler om emner, som kan være sårbare. Vi opstillede ligeledes nogle klare regler for, hvordan vi skulle kommunikere. En af disse regler var, at vi ikke tolererer diskriminerende kommentarer, da vi mener, at dette er enormt vigtigt, når vi taler om køn, krop og seksualitet. En anden regel var, at vi ikke taler privat, hverken om os selv eller andre. Alle samtaler skulle altså foregå på et generelt plan. Dette, for at komme uden om, at eleverne bliver bekymrede for, at de for eksempel skal tale om deres egen seksualitet og på den måde, potentielt bliver udstillet. Vi er blevet inspireret til at lave disse aftaler på baggrund af Sex og Samfunds pædagogiske anbefalinger til at skabe et trygt læringsrum (Sex & Samfund, 2022).

En anden rammefaktor vi mener er relevant for vores bachelor, er den politiske ramme for skole og specifikt danskfaget (Hiim & Hipples, 2018, 43). Dette fordi lærerens pædagogiske holdninger til, hvad undervisningen bør omhandle, og hvordan dette skal gøres, skal være indenfor lovens rammer. Vi har i denne sammenhæng dykket ned i Folkeskolens Formål samt danskfagets formål, for at tydeliggøre sammenhængen mellem disse lovtekster og vores mål for vores undervisningsforløb, som beskrevet i det ovenstående afsnit om mål i undervisningen.

Normkritik i praksis

I det følgende afsnit vil vi analysere måden, hvorpå vi har brugt normkritik i praksis. Vi har brugt normkritik på flere måder i forbindelse med planlægningen og udførelsen af vores undervisningsforløb. Udover repræsentation i de æstetiske tekster, som vi har uddybet i afsnittet om indhold i undervisning, har vi også haft et normkritisk fokus i vores dialog med eleverne. De æstetiske tekster har ført til spændende diskussioner, hvor vi i samspil med eleverne har forsøgt at rette en kritik mod de normer, der enten eksplicit eller implicit stod frem i teksten. Vi, som lærere, har naturligvis haft øje for at bringe disse normer i spil og sætte spørgsmålstegn ved dem, men ofte har eleverne også selv bragt dem på banen, som noget de undrede sig over i teksten. I vores tilgang til disse samtaler om normer, har vores mål ikke været at belære dem ud fra egne holdninger, men derimod at få eleverne til at reflektere, forholde sig kritisk, stille spørgsmålstegn og at gå i dialog med hinanden. Denne tilgang er, hvad vi forstår ved en normkritisk

undervisningspraksis, men den er ligeledes inspireret af andre pædagogiske tilgange såsom det, Olga Dysthe kalder for det flerstemmige klasserum. Det flerstemmige klasserum er et rum, hvor elever lærer og skaber mening i samspil og i dialog med hinanden (Dysthe, 1997, s. 38). Lærerens rolle er i høj grad at stille autentiske og åbne spørgsmål, som kan højne det faglige niveau i dialogen (Dysthe, 1997, s. 33). Der er altså flere lighedspunkter mellem en normkritisk tilgang til undervisning og det flerstemmige klasserum, som vi har benyttet os af.

Vi har ydermere arbejdet direkte med normer i forløbet. I lektion 6 og 7 gennemgik vi med eleverne, hvad en norm er (Bilag 1). Vi startede ud med at skrive 'normer' på tavlen og spurgte ind til, hvad eleverne forbandt med dette ord, samt hvilken forhåndsviden de havde. Herefter supplerede vi med yderligere viden om normer, som ikke var blevet nævnt, som Dysthe fordrer i hendes teori om det flerstemmige klasserum (Dysthe, 1997, s. 33). Dette gav os et grundlag for efterfølgende at snakke om normer i resten af forløbet, fordi det var et begreb, de nu var bekendte med og aktivt kunne bruge til at analysere med. Vi fortsatte samme lektion med en øvelse, hvor eleverne skulle tage stilling til en række udsagn om normer og erklære sig enig eller uenig i, at disse hersker i samfundet, hvorefter vi diskuterede, hvorfor de havde valgt, som de havde. Udsagnene havde vi lavet på baggrund af den tematik, som var på spil i et afsnit af tv-serien "Skam", som vi netop havde set sammen, og som handlede om første gang, man skal have sex (Bilag 1). Det, at vi netop havde gennemgået, hvad en norm var, gjorde, at eleverne havde blik for, hvilke normer der blev præsenteret i udsagnene og italesatte dem. Ligeledes fik de en mulighed for i samspil med hinanden at anvende deres nye viden om normer på en kritisk og reflekterende måde lige med det samme. De indgik altså i en normkritisk analyse på baggrund af undervisningens indhold.

I vores empiri kan man ligeledes spore, at eleverne har været bevidste om normer i forløbet. Eksempelvis udtaler Elev D følgende: "Ja, og også historier der ligesom bøjer normerne. Altså vi har hørt historier, der bøjer normerne og sætter dem lidt på spil og sådan noget. Så forstår man bedre, hvordan de kan have det" (Bilag 2,2). Dette citat kan tyde på, at eleven har forstået, at man gennem normkritik kan få en anden forståelse af andre mennesker. Hans formulering "historier, der bøjer normerne" kan indikere, at han føler, at han er blevet præsenteret for nogle anderledes identiteter og måder at leve på, end det han umiddelbart kender eller end de narrativer, der fylder mest i samfundet. Yderligere rummer hans formulering "sætter dem lidt på spil" en form for kritik

eller refleksion over disse normer.

Normkritikkens fokus er, som tidligere beskrevet, at skabe en mangfoldig inklusion i klassen således, at der bliver plads til, at den enkelte elev kan være præcis, som de er (Gundersen & Roien, 2018, s. 235). Ud fra dette perspektiv er det interessant, hvad følgende elever svarede, da de blev spurgt ind til, om undervisningen i køn, krop og seksualitet havde bidraget til et bedre klassefællesskab. Elev 2 svarer: "Man føler sig mere fri, tror jeg" (Bilag 2,1). Det nævnes ikke mere specifikt, hvordan eller på hvilken måde han føler sig fri. Men ud fra en normkritisk læsning kunne man antage, at eleven talte om en øget følelse af frihed ift. at kunne udtrykke sit køn og sin seksualitet. Elev 1 supplerer med følgende udsagn: "Man kan sige sin mening mere nu" (Bilag 2,1). Dette kunne tolkes normkritisk som et udtryk for, at eleven er blevet mere bevidst om normer og føler, at hun i højere grad kan give sin mening til kende uanset, om det bryder med normerne eller ej. Det sidste eksempel vi her vil fremhæve fra en normkritisk læsning af empirien, er fra Elev 4, som siger følgende: "Jeg kan være mere mig selv" (Bilag 2,1). Det er i høj grad, hvad en normkritisk pædagogik stiller efter, at eleverne kan være dem selv, uanset hvem de er. Man kan altså fra dette citat uddrage, at denne elev har nydt positivt af undervisningen i køn, krop og seksualitet, eftersom hun føler, at hun kan være mere sig selv i klassefællesskabet.

Danskfaglige tilgange og kritisk literacy

Vi vil i denne del af bacheloren stille skarpt på og analysere, hvilke danskfaglige tilgange vi har haft til arbejdet med de æstetiske tekster i undervisningsforløbet. Vi vil kommentere på, hvorfor vi har udvalgt disse tilgange, som vi mener, er særligt gavnlige til at understøtte eleverne i deres styrkelse af empati. Som en start, afklarer vi begrebet kritisk literacy, som vi har brugt som teoretisk ramme for arbejdet med de æstetiske tekster.

Literacybegrebet forstås som evnen til at kunne tale, læse, skrive og lytte på en passende måde, så man kan kommunikere med verden og skabe mening (Fibiger og Jørgensen, 2016, s. 15). Begrebet kritisk literacy blev efterfølgende udviklet af Paulo Freire og Donaldo Macedo for at understrege, at tekster altid er situeret i en bestemt samfundsmæssig og kulturel kontekst. Derfor skal meningsfuld literacyundervisning have opmærksomhed på, om den reproducerer eksisterende samfundsnormer og perspektiver, eller om den i stedet danner elever til selvstændighed og demokrati, som rummer et forandringspotentiale. Målet med kritisk literacy er derfor ikke kun tekstforståelse, men at eleverne kan anvende tekster til social transformation

(Mirra, 2021, s. 21-22). Kritisk literacy kan derfor ses som en teoretisk begrundet tilgang til at undervise i tekster. I denne tilgang benyttes ligeledes det udvidede tekstbegreb, da man gennem en bred vifte af tekster, giver eleverne en større mulighed for at opleve forskellige perspektiver (Mirra, 2021, s. 36).

Procesorienteret litteraturpædagogik

I dette afsnit vil vi komme ind på litteraturpædagogik, og hvordan vi har brugt dette til arbejdet med de æstetiske tekster, vi har udvalgt i vores undervisningsforløb. På trods af at litteraturpædagogik omhandler skønlitterære tekster, mener vi, at man kan overføre de samme principper til arbejdet med æstetiske tekster.

Litteraturpædagogik beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvorfor vi læser skønlitteratur, og hvorfor vi skal arbejde med at analysere det i danskundervisningen (Hansen, 2004, s. 13).

Forskningschef for UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole Thomas Illum Hansen har beskrevet en tilgang til litteraturpædagogik, som hedder procesorienteret litteraturpædagogik. Denne tilgang til litteraturpædagogik er bygget på en fænomenologisk tilgang, som er en filosofisk retning, der beskæftiger sig med, hvordan mennesket oplever og erkender verdenen med deres krop (Hansen, 2004, s. 7). Hansen pointerer, at litteratur handler om at sætte sig i andres sted og overskride sig selv og sit eget verdensbillede (Hansen, 2004, s. 11). På denne måde handler litteraturen altså ikke om én selv, men om at sætte sig ind i en anden persons tanker. Når man arbejder med litteratur ud fra disse tanker, mener vi, at den har et potentiale for at styrke elevernes empati, da den fordrer et perspektivskifte.

Den procesorienteret litteraturpædagogik, er en tilgang til undervisningen, som er opdelt i tre faser. Vi har anvendt tilgangen på et overordnet plan over hele forløbet med en start, en midte og en afslutning. Vi har også anvendt modellen på enkelte bidder af forløbet, når vi har arbejdet med enkelte æstetiske tekster.

Hansen har beskrevet tre faser til den procesorienterede litteraturpædagogik:

Fase 1: ind i værkets verden

Fase 2: inden for værkets verden

Fase 3: ud af værkets verden (Hansen, 2004, s. 49- 55).

Vi har eksempelvis brugt modellens fase ét i lektion 23-29, hvor eleverne skal til at arbejde med romanen "Tag gaden tilbage" (Bilag 1). Her skal eleverne starte med en forventningsopgave

(Hansen, 2004, s. 50). Eleverne skal først skrive i deres danskhæfte på baggrund af denne opgave: "Hvad ligger der i udsagnet 'at tage noget tilbage?'" . Her kan eleverne skabe en forventning til, hvad romanen "Tag gaden tilbage" handler om. Efterfølgende skal eleverne forholde sig til en af de tematikker, der optræder i romanen ved et hurtigsskriv ud fra denne tekst:

"Har I nogensinde prøvet, at andre ikke ser en, som man gerne vil ses? Hvordan føles det?". Her arbejder eleverne med en opgave i den indfølelses identifikation. Hansen peger på, at eleverne skal kunne leve sig ind i teksten for at finde den interessant og relevant (Hansen, 2004, s. 51). Et andet eksempel på hvordan vi arbejder med fase et: ind i værkets verden, er i lektion 16+17, hvor eleverne arbejder med en indlevelseshet opgave. Her skal eleverne efter at have læst "Den blomstrende have", indtage karaktererne Erik eller Mettes perspektiv. De skal indleve sig i karakterens følelser og foretage et perspektivskifte fra dem selv til én af karaktererne fra novellen (Hansen, 2004, s. 51). De to sidstnævnte opgaver omhandler indfølelse og indlevelse, som begge er evner, som er forbundet med evnen til empati. Vi spurgte i det afsluttende interview ind til, hvordan det havde været at lave øvelser, der krævede indlevelse for eleverne. Til dette svarede Elev 2: "Det giver mere mening. Altså fordi man kan spejle sig selv i undervisningen, man kan bruge undervisningen til mere så. Det gør mig også mere interesseret, når man kan bruge det til noget. Man får også lyst til at deltage mere i den form for undervisning så" (Bilag 2,1). Man kan tolke dette, som at eleven synes, at det er interessant at foretage sig et perspektivskifte og indleve sig i én af karaktererne fra novellen, da han påtaler, at han dermed kan spejle sig i undervisningen og at dette, gør det interessant at deltage. Hansen peger på, at eleven må kunne indleve sig i det værk, der bliver arbejdet med, for at blive motiveret til at arbejde med teksten (Hansen, 2004, s. 51).

Et eksempel på hvordan vi arbejder med fase 2: indenfor værkets verden, kan ses i lektion 27+28, hvor eleverne arbejder med analytiske opgaver. Her skal eleverne lave det, Hansen kalder, en sporjagt, mens de læser et kapitel af "Tag gaden tilbage" (Bilag 1). De skal understrege, hver gang der er en sætning, der fortæller noget om hovedkarakteren Pollys humør. Denne opgave opfølges i lektion 29, og skal støtte eleverne i at udfylde tekstens tomme pladser. De skal reflektere over værkets verden og arbejde med at udfylde de tomme pladser i romanen i tekstens underbestemthet (Bilag 1) (Hansen, 2004, s. 52). Eleverne skal bruge de understregninger, de

lavede i forbindelse med læsningen i de forrige lektioner, til at analysere sig frem til fortolkninger, som kan give svar på tekstens tomme pladser (Hansen, 2004, s. 52).

Som den sidste del af modellen, fase tre: ud af værkets verden, skal eleverne skabe en forbindelse mellem den fiktive verden og den historiske virkelighed. Vi mener, at denne fase er specielt vigtig, da det er her litteraturen kobles til elevens egen livsverden, og hvor spørgsmålet: "hvad kan vi bruge denne tekst til" stilles. Dette hjælper eleverne til at føle, at det de bliver undervist i, er vedkommende, og det vil skabe motivation (Hansen, 2004, s. 54-55). Vi afslutter eksempelvis hele vores forløb med, at eleverne skal skrive en kronik, hvor de kan vælge imellem tre af de emner, vi har arbejdet med, som knytter sig til de æstetiske tekster, vi har læst. Det første emne eleverne kunne vælge, var "Kønsroller og lyst", som knyttede sig til de to digte skrevet af henholdsvis Caspar Eric og Vita Andersen. Det andet emne eleverne kunne vælge, var "Seksualitet", som knyttede sig til novellen "Den blomstrende have" af Naja Marie Aidt og romanen "Emma Emma" skrevet af Ida Holmegaard. Det sidste emne eleverne kunne vælge at arbejde med, var "Slutshaming", som tog udgangspunkt i romanen "Tag gaden tilbage" skrevet af Sarah Engell og Sanne Munk Jensen. Eleverne skulle i kronikken koble disse tekster og emner til en aktuell problemstilling. Dette skulle støtte eleverne i at se teksternes relevans i forhold til deres egen livsverden og koble den til nogle af det senmoderne samfunds nøgleproblemer. Elev 2 beskriver dette i forbindelse med at læse tekster omhandlende køn, krop og seksualitet: "Ja, det er nyt og mere relevant, så det er noget, vi kan bruge i vores hverdag", og Elev 1 uddyber senere i samtalen i forhold til at læse tekster, man kan spejle sig i: "Så føler jeg, at man kan bruge det til noget" (Bilag 2,1). Disse udtalelser kan understøtte nogle af vores hypoteser omkring at æstetiske tekster, der relaterer sig til elevens egen livsverden og nøgleproblemer, kan engagere eleverne i undervisningen, og at de derved kan se en mening med den undervisning, de modtager. Samtidig mener vi at en undervisning, som gør brug af disse faser, kan støtte eleverne i styrkelsen af evnen empati, da de ved hjælp af indfølelse og indlevende opgaver skal foretage sig perspektivskifte. Vi mener, at denne måde at opbygge undervisningen på, er særligt relevant i forhold til vores valg af indhold om køn, krop og seksualitet, da disse kategorier er forbundet med nøgleproblemer i samfundet, og Hansens models fase 3 søger at koble teksterne til relevante problemstillinger.

Den undersøgende litteraturundervisning

Som en videreudvikling af Hansens fænomenologiske tilgang til litteraturundervisningen, har Hansen og docent Stig Tøke Gissel udviklet det, de kalder "Den undersøgende litteraturundervisning" (Hansen & Gissel, 2021 s. 10). Tilgangen skal støtte eleverne til at arbejde undersøgende med æstetiske tekster. En af de vigtigste pointer ved tilgangen er at lade eleven være den undersøgende i arbejdet med teksten. Undervisere skal altså facilitere elevens møde med tekstens fremmedhed og skabe et rum for elevens umiddelbare oplevelse af teksten (Hansen & Gissel, 2021 s. 9). Den undersøgende tilgang er blevet udviklet i sammenhæng med et stort projekt, som hedder "Kvalitet i dansk og matematik" i 2020 også kaldet KiDM. Vi har ikke anvendt den undersøgende tilgang i tilrettelæggelsen og udførelsen af vores undervisningsforløb, men mener, at det kan være interessant at dykke ned i et af de resultater, der fremgår i rapporten for KiDM-projektet. Dette fordi, den undersøgende tilgang bygger videre på den procesorienterede litteraturpædagogik, vi har anvendt i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af vores undervisningsforløb, samt at undersøgelsen specifikt omhandler æstetiske tekster (Hansen & Gissel, 2021 s. 12). I KiDM-rapporten beskriver Hansen, at tekstvalget er afgørende for kvaliteten i danskundervisningen. Projektet konkluderer, at en af faktorerne til at vælge æstetiske tekster der højner kvaliteten i dansk, er tekstens relevans. Med relevans menes: "Tematiske kvaliteter defineret ved forholdet mellem teksternes indhold, elevernes erfaringshorisont og det omgivende samfund, der udgør en problemhorisont med forskellige didaktiske anledninger til aktualisering af teksten" (Hansen, m.fl., 2020, s. 21). Ud fra dette citat ses et sammenfald mellem "det omgivende samfund" og Klafkis teori om nøgleproblemer, som baggrund for undervisningens indhold. Rapporten påpeger ligeledes, ligesom vi selv påpegede i afsnittet om indhold i undervisningen, at det er vigtigt for eleverne, at de æstetiske tekster de bliver undervist i, er relevante for deres egen livsverden. Elev 3 svarer i vores interview i forbindelse med at læse tekster omhandlende køn, krop og seksualitet: "Det er et emne, som man gerne vil have om, så ja, det er mere spændene end alle mulige andre emner" (Bilag 2,1). Vi kan, som også tidligere beskrevet, se samme tendens i det vores interviewdeltagere har svaret angående teksternes tematikker, som resultatet fra KiDM-rapporten viser.

Kompetencetilgang i arbejdet med æstetiske tekster

For yderligere at støtte eleverne i at blive kompetente borgere i det senmoderne samfund, har vi valgt at arbejde med æstetiske tekster på en måde, der kan udvikle elevernes kompetencer indenfor felter, som støtter dem som individer i et demokratisk samfund (Lorentzen, 2009, s. 26-27). Vi mener, i tråd med Klafki, at det er vigtigt, at eleverne i skolen møder opgaver, der kan støtte dem i at udvikle kompetencer til at håndtere aktuelle og kommende problemstillinger i deres liv. Dette har også en sammenhæng til Giddens teori om det senmoderne samfund og individers behov for selvrefleksivitet.

Docent i udvikling af læringskompetencer Rasmus Fink Lorentzen beskriver, at en kompetencetilgang til danskundervisningen vil støtte eleverne i de udfordringer, de vil møde i samfundet, og mener ligeledes, at litteratur og anden fiktion er et middel til at opnå disse kompetencer (Lorentzen, 2009, s. 27). Han opdeler kompetencerne i seks kategorier:

- Etisk kompetence
- Æstetisk kompetence
- Narrativ kompetence
- Hermeneutisk kompetence
- Scenariekompetence
- Empatisk kompetence (Lorentzen, 2009, s. 25-46).

Vi har gennem vores undervisningsforløb forsøgt at understøtte og udvikle disse kompetencer gennem arbejdet med æstetiske tekster. Vi har understøttet de forskellige kompetencer ved at gøre brug af arbejdsformer og fortolkningsopgaver, der kan støtte eleverne i deres udvikling indenfor de forskellige kompetenceområder, Lorentzen opstiller.

Vi har eksempelvis arbejdet med den etiske kompetence i lektion 23+24 (Bilag 1). Her har eleverne fået læst teksten "Sebastian" fra bogen "Bi" højt, hvorefter vi arbejdede med en øvelse, hvor eleverne skulle tage stilling til forskellige scenarier fra teksten som det følgende:

Andreas føler sig ikke som det køn, han er blevet tildelt ved fødslen. Hvad skal han gøre?

- A. Han skal bruge mere tid på at snakke med de voksne og få dem til at tage det alvorligt.
- B. Han må leve som pige, indtil han bliver ældre og nemmere kan udtrykke hans kønsidentitet.

- C. Han skal ikke tage sig af om andre forstår ham og bare leve som en dreng, hvis det er det, han føler sig som.
- D. Andet.

Vi delte klassen op i fire hjørner og tildelte hvert hjørne et bogstav. Eleverne skulle efter, at udsagnet var blevet læst op, stille sig i det hjørne, de mente, var det rigtige svar. Herefter blev eleverne opfordret til at dele ud af deres tanker og holdninger til, hvorfor de havde stillet sig i netop dette hjørne. Denne øvelse havde til formål at starte en samtale blandt eleverne. Det er altså ikke, hvilket hjørne eleverne stiller sig i, der er interessant, men den samtale der opstår efter dette. Den etiske kompetence kan hjælpe eleverne til at analysere en situation og på baggrund af dette tage stilling til, hvilken måde det er mest hensigtsmæssigt at handle på. Den vil også kunne hjælpe eleverne til at reflektere over, om denne handling var den rigtige i den givne situation (Lorentzen, 2009, s. 32). Dette kan hjælpe eleverne til at udvikle deres handlekompetence i forbindelse med de nøgleproblemer, der er i samfundet (Klafki, 2011, s. 74).

I lektion 23-29 arbejdede vi med romanen "Tag gaden tilbage". I romanen har hovedkarakteren Polly en fortælling om sig selv, som bliver ændret, fordi flere på hendes gymnasie begynder at slutshame hende (Bilag 1). I disse lektioner er der mulighed for, at eleverne kan udvikle deres narrative kompetencer ved at forstå, at mennesket konstruerer verdenen ved at fortælle om den, og at en fortælling kan være grundlæggende for, hvordan vi som individer forstår os selv og andre (Lorentzen, 2009, s. 28-29). Den narrative kompetence er en kompetence, der skal støtte eleverne i at skabe en sammenhæng. Ved hjælp af fortællinger kan eleverne blive støttet i at forstå dem selv og diskutere andres fortællinger om verdenen (Lorentzen, 2009, s. 27). Her kan den hermeneutiske kompetence også komme i spil. Eleverne kan undervejs, ved at analysere og reflektere, korrigere samt ændre deres forståelse af karakteren Polly. Den hermeneutiske kompetence er ofte integreret som en del af de andre kompetencer, da denne kompetence kan komme i spil ved at diskutere og samtale om tolkninger af en æstetisk tekst (Lorentzen, 2009, s. 46).

Vi har arbejdet med den æstetiske kompetence i lektion 13+14 (Bilag 1). Her arbejdede vi med en kreativ skriveproces, hvor eleverne skulle aktivere deres sanser og skrive et digt på 10 minutter. Vi lagde et æble, en pakke kleenex og en chokoladebar op på katederet, hvorefter eleverne skulle skrive et digt ud fra én af genstandene. Her skal eleverne nyde og opleve, det æstetiske udtryk

genstandene har og omforme disse til en æstetisk tekst i form af et digt. Denne kompetence giver eleverne en forståelse for skabelsen af en æstetisk tekst, som kan have en oplevelsesmæssig værdi for dem selv, såvel som andre, samt kan give lyst til indfølelse og indlevelse i et æstetisk udtryk (Lorentzen, 2009, s. 45-46).

Vi har arbejdet med scenariekompetence i eksempelvis lektion 22, hvor vi benytter os af meddigtning (Bilag 1). Eleverne skulle i denne lektion digte videre på handlingen i romanen "Emma Emma". De havde forinden fået læst et kapitel højt, og opgaven lød herefter således: "Forestil jer, hvad der kommer til at ske nu. Skriv 5-10 linjer om, hvordan Agnes og Emmas relation kommer til at udvikle sig?"

Eleverne får i denne øvelse mulighed for at udvikle deres scenariekompetence, hvor eleverne kan udvikle en forståelse af, at tilværelsen ændrer sig afhængigt af, hvilke valg man tager. I denne øvelse tager eleverne stilling til, hvad der kan ske for karaktererne i romanen. Det scenarie eleverne vælger for karaktererne, vil give forskellige udfald og konsekvenser for karakterernes fremtid. På denne måde kan eleverne udvikle en kompetence, der giver dem forståelse for, at deres valg i livet har betydning for dets udfald (Lorentzen, 2009, s. 31).

Som en optakt til meddigtningen benyttede vi os af øvelsen 'Den varme stol', hvor eleverne skulle svare på spørgsmål som om, de var romanens to hovedkarakterer Emma og Agnes.

Spørgsmålene som eleverne skulle svare på, var:

Spørgsmål til Emma?

- Hvilke følelser har du for Agnes?
- Hvorfor gav du Agnes det smådyrshospital, du har bygget?
- Hvorfor tror du, at Agnes bliver så nervøs, når hun giver dig citronpresseren i gave?
- Hvordan vil du beskrive den relation, dig og Agnes er i?

Spørgsmål til Agnes?

- Hvilke følelser har du for Emma?
- Du har lyst til at give Emma gaver hele tiden, hvorfor?
- Du tænker, at det er pinligt at være den, der elsker mest. Hvorfor det?
- Du er bange for, at Emma skal glemme dig? Hvorfor det?

Denne øvelse kan være med til at støtte udviklingen af den empatiske

kompetence. Øvelsen kan være med til at udvikle elevers evne til at sætte sig ind i andre individers tanker og følelsesliv. Denne kompetence er vigtig for eleverne, for at kunne indgå i sociale relationer. Eleverne skal i øvelsen 'Den varme stol' sætte deres egne følelser til side for at indleve sig i en anden person, som kan give eleverne en forståelse samt medfølelse for karakteren. Den empatiske kompetence skal styrke elevernes empati og forståelse for det, der er anderledes fra dem selv (Lorentzen, 2009. s. 32-33). Lorentzen pointerer, at opgaver med indlevelse, som alle seks kompetencer fodrer, giver eleverne mulighed for at fortolke og analysere tekster. At eleverne skal indleve sig i tekster, kan gøre, at de deltager aktivt i undervisningen, fordi den føles vedkommende (Lorentzen, 2009. s. 25-26). Lorentzen understreger, at behovet for at arbejde med disse seks kompetencer i danskfaget er der, grundet modernitetens udfordringer og de mange problemstillinger individet står overfor. Æstetiske tekster kan bruges som et middel til, at elever opnår disse kompetencer, og hvis de besidder disse, vil det hjælpe dem til at blive handlekompetente medborgere i det senmoderne samfund (Lorentzen, 2009. s. 27).

Styrkelse af elevernes evne til empati

Som beskrevet i det ovenstående afsnit påpeger Lorentzen vigtigheden af, at eleverne udvikler deres empatiske kompetence blandt andet for at kunne indgå i sociale relationer og kunne håndtere det senmoderne samfunds udfordringer (Lorentzen, 2009. s. 27-33). Mirra understreger også vigtigheden af, at eleverne får styrket deres evne til empati gennem undervisningen i modersmålsundervisning. Hendes fokus er på, at eleverne på den måde bliver dannet til kritiske empatiske medborgere i demokratiet, som har mulighed for at forandre status quo f.eks. for minoriteter (Mirra, 2021, s. 16). Vores undervisningsforløb har til formål at styrke elevernes evne til empati gennem forskellige æstetiske tekster og arbejdet med disse. Det er derfor interessant at undersøge i hvilken grad det formål, vi har haft med vores undervisning, er lykkedes.

Vi har i vores interviews med nogle af eleverne stillet forskellige spørgsmål for at undersøge deres evne til empati, og hvorvidt den er blevet styrket gennem forløbet (Bilag 2,1. 2,2). Vi har ikke spurgt direkte ind til deres evne til empati, da vi mener, at det ville blive for abstrakt at svare på. Vi mener også, at det kunne føles meget personligt og i værste fald udstillende, da ingen har lyst til at italesætte, at de har en ringe evne til empati. Derfor valgte vi at stille spørgsmål rundt om emnet og eksempelvis spørge ind til trivsel, klassefællesskab og indlevningsevne, som vi mente kunne være nogle kategorier, som kunne sætte os på sporet af elevernes evne til empati. Da den

ene fokusgruppe blev spurgt ind til om undervisningen i køn, krop og seksualitet bidrog til elevers trivsel, svarede Elev 1 følgende: "Ja, det synes jeg" og "Men der er nok også nogle, der ikke har nogen at snakke med det om agtig. Så er det nok meget godt at tage det op i skolen" (Bilag 2,1). Her udviser Elev 1, hvad vi vil kendetegne som empati. Hun sætter sig i andres sted og forestiller sig, at nogle unge ikke har nogen at snakke med og udtrykker, at hun mener, at det er vigtigt, at de har. Dog siger det ikke noget om, hvorvidt denne empatiske evne altid har været der, eller om den er trådt tydeligere frem gennem vores undervisning. Derfor kan det hjælpe os at se, hvad eleverne svarer, når vi spørger specifikt ind til, hvad de har fået ud af de æstetiske tekster, vi har undervist i. Her svarer Elev A: "Det er jo bare noget mere viden omkring seksualiteter, og hvad der er lidt mere normer". Elev D uddyber og siger: "Ja, og også historier der ligesom bøjer normerne. Altså vi har hørt historier, der bøjer normerne og sætter dem lidt på spil og sådan noget. Så forstår man bedre, hvordan de kan have det" (Bilag 2,2). Det er uklart hvem "de" refererer til i citatet, men ud fra konteksten kunne det tyde på, at både Elev A og Elev D reflekterer over den nye viden, de har fået omkring seksuelle minoriteter og andre personer, som "bøjer normerne" inden for køn, krop og seksualitet. Vores undervisningsforløb har haft et bredt fokus inden for disse kategorier, og eleverne kan dermed henvise til alt fra transkønnede og biseksuelle til kvinder med en frigjort seksualitet og mænd, der er tynget af idealer. Uanset hvem de'et i citatet er, så henviser det til noget uden for eleven, som eleven gennem de æstetiske tekster i undervisningen har fået en bedre forståelse af. Sidste halvdel af citatet fra Elev D henviser ligeledes til en følelsesmæssig forståelse af de'et. Eleven har altså ikke kun fået en kognitiv viden og forståelse af, at der findes personer, som muligvis er anderledes fra dem selv, der er også en følelsesmæssig interesse i at forstå, hvordan andre kan have det. Heri ses det empatiske perspektivskifte som Mirra beskriver (Mirra, 2021, s. 16).

Perspektivskifte kan også spores i et andet citat fra Elev C, som siger: "Altså jeg tror, jeg har lært, det der med... Det der med om kvinder er billige. Det synes jeg, er anderledes nu. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det. Altså det der med.... Med kvinder, hvis de nu knepper med mange, så er de jo ikke billige. Det er slutshamming at sige det" (Bilag 2,2). Dette citat indikerer, at eleven har lavet et perspektivskifte fra at mene, at kvinder som har sex med mange, er billige, til at kunne se det diskriminerende i den holdning og lære begrebet slutshamming at kende. Slutshamming var et tema i romanen "Tag gaden tilbage", som vi beskæftigede os med, og som satte gang i en

spændende diskussion om normer for henholdsvis kvindelig og mandlig seksualitet. Citatet kunne tyde på at denne elev gennem arbejdet med teksten, har været i stand til at lave et perspektivskifte og sætte sig i hovedpersonens sted, og dermed har fået en mere empatisk forståelse for, hvad det vil sige at opleve slutshamming. Nogle elever nævner også selv, at de synes, at det har været fedt at opleve et perspektivskifte og den nye viden, det kan bringe med sig at sætte sig i andres sted. Eksempelvis siger Elev D: "Jeg synes, det er meget fedt at få ny viden, sådan nye perspektiver og sådan. Det synes jeg, er meget fedt. I stedet for at man ligesom sådan kun ved det, man selv ved" (Bilag 2,2). Dette kunne altså tyde på, at der også fra elevernes side er en interesse for at undervisningen har fokus på disse perspektivskift, som Mirra beskriver som værende empatistykende (Mirra, 2021, s. 16). Vi kan altså efter denne analyse se tegn på, at eleverne gennem undervisningen har fået styrket deres evne til empati, vi kan dog ikke konkludere dette definitivt.

Diskussion - nye indsatser om køn, krop og seksualitet i skolen

Vi vil i relation til denne bachelor opstille en diskussion, vi mener, har relevans for vores problemformulering, der omhandler, hvordan man planlægger og gennemfører undervisning med fokus på de sociale kategorier køn, krop og seksualitet. Dette er også et kompetenceområde i det obligatoriske emne SSF.

Som nævnt i vores forskningsoversigt har Undervisningsministeriet afsat 15 millioner fra 2022 til en indsats for styrkelse af SSF i hele landet iværksat af CFU, DPU i Aarhus, professionsuddannelser og en række interesseorganisationer (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2021). Kort beskrevet går denne indsats ud på at styrke SSF i skolen ved at inkorporere emnet i fagene. Da det er CFU, som er primær aktør bag indsatsen, sker denne inkorporering gennem læremidler og materialer fra CFU, som bliver knyttet til forskellige underemner af SSF. Det vil sige, at man som lærer vil kunne søge på mitCFU og deres nye digitale platform SSF-Kompasset, og få en oversigt over materialer, du kan arbejde tværfagligt med i dit fag og SSF. Indsatsen er stadig under udvikling, og det pilottestets i efteråret 2022 (SSF-Kompasset, 2022). Denne indsats har en tydelig sammenhæng til vores undervisningsforløb og denne opgaves problemformulering, da vi overordnet søger at teste og undersøge det samme: (Hvordan) kan man undervise i køn, krop og seksualitet i tilknytning til et fag gennem forskellige materialer? Det som adskiller vores undersøgelse fra, hvad der er det umiddelbare udspil fra CFU om deres indsats, er, deres

forholdsvis entydigt fokus på *hvad* der skal undervises i og ikke nødvendigvis på, *hvordan* denne undervisning skal forløbe. Vi vil på denne baggrund diskutere, hvorvidt et undervisningsmateriale alene kan være med til at styrke emnet SSF i folkeskolen. Vi ser, at der kan opstå en fare for, at undervisere vil mene, at de har levet op til deres ansvar for imødekomme af målene for SSF ved blot at læse en tekst, der omhandler et emne om eksempelvis køn, krop eller seksualitet.

Vi mener imidlertid, at det er dialektikken mellem indhold og måden, man arbejder med materialet på, der giver potentiale for udvikling og læring. Både arbejdet med at skabe et trygt rum og den normkritiske tilgang er for os en central del i undervisningen af emnerne køn, krop og seksualitet, blandt andet for at skabe lighed og modvirke diskrimination og marginalisering. Der nævnes dog intet om indsatsens tilgang til undervisningen i disse emner, ej heller er der nævnt noget mere generelt omkring et øget fokus på normer eller fokuset på at modvirke marginalisering m.v. I vores optik bør SSF styrkes, for at skabe en mere inkluderende skole med plads til alle elever, også de elever der bryder med normerne. Vi ser eksempelvis i de to rapporter "Lige køn leger bedst" og "Stop diskrimination i skolen", som også er introduceret i forskningsoversigten, at det netop er, når eleverne bryder normer for køn, krop og seksualitet, at de ofte kommer i klemme og i værste tilfælde, bliver ekskluderet fra fællesskabet i skolen. På baggrund af dette, undrer vi os ligeledes over, at normkritik ikke er skrevet ind i læseplanen for SSF. I den nuværende læseplan for SSF står der, at emnet er bygget på en mangfoldig tilgang til køn, krop og seksualitet. Der står at, en mangfoldig tilgang ses som: "...det modsatte af en ensartet og stereotyp tilgang til køn, krop og seksualitet. Viden om mangfoldighed forstås som en væsentlig forudsætning for elevernes muligheder for at bidrage til inkluderende og demokratiske fællesskaber i skolen og samfundet" (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte, s. 20, 2019). Vi er enige i disse fine tanker, men ser det som problematisk, at der ikke er tilknyttet en mere konkret tilgang til, hvordan en sådan undervisning skal planlægges og gennemføres. Særligt taget i betragtning af at mangfoldighed er et forholdsvis bredt og udefinerbart begreb, som kan være svært for læreren at forholde sig til. Her mener vi, at det ville være oplagt at tilknytte en normkritisk tilgang til at opnå et mangfoldigt fokus på emnet, for at gøre arbejdet med dette mere konkret for underviseren. At lærernes evne til at kunne forholde sig kritisk i arbejdet med materialerne i undervisningen ikke bliver nævnt i den nye indsats for SSF, er ydermere, det vi ser, som en potentiel udfordring. Det er en særlig form for faglighed at kunne

arbejde mangfoldigt/normkritisk i pædagogisk-didaktisk regi, og eftersom der kun tilbydes et frivilligt kursus i SSF på læreruddannelsen, er lærerne ikke nødvendigvis rustet til at kunne varetage denne opgave. Det er også det billede, som tegner sig i evalueringen af SSF, hvor en betydelig andel af de lærere, der underviser i SSF, ikke føler sig fagligt klædt på til at varetage undervisningen. Vi ved ydermere fra evalueringsrapporten af SSF, at kun få undervisere har gennemført det frivillige kursus i SSF på læreruddannelsen (Følner, 2019, s. 8-12). Vi kan derfor stille os kritiske overfor, hvorfor den store sum på 15 millioner er havnet hos CFU, frem for eksempelvis at styrke fremtidige læreres kompetencer til at varetage undervisningen samt undervise dem i at inkorporere SSF i de enkelte fag. Hvis underviseren har en forståelse for, hvordan man planlægger og gennemfører undervisning i emnet SSF, vil de have bedre forudsætninger for ligeledes at vælge fagmetoder, som understøtter dette formål. På den måde kunne fokuset i højere grad blive flyttet til, *hvordan* læreren planlægger at gennemføre en undervisning i køn, krop og seksualitet frem for blot, *hvad* der undervises i. Dette betyder ikke, at undervisningens indhold og materiale er underordnet, men at dialektikken mellem indhold og hvordan der undervises, er væsentlig. Vi anfægter nemlig det faktum, at bare fordi eleverne læser en tekst om eksempelvis en homoseksuel karakter, bliver de homoseksuelle elever i klassen per princip inkluderet, og alle elever bliver per princip mere accepterende. Der skal mere til.

Konklusion

Vi vil på baggrund af den ovenstående analyse opridse de vigtigste pointer fra opgaven og forsøge at svare på vores problemformulering. Individet i det senmoderne samfund står overfor mange muligheder og dermed valg, som kan være komplekst for elever at navigere i. Vores forskningsoversigt fastslår ligeledes, at unge der falder uden for normerne for køn, krop og seksualitet, har det svært i folkeskolen. Alt dette samtidig med at SSF er et underprioriteret emne, og at lærerne ikke føler sig rustet til at varetage denne undervisning, hvilket resulterer i, at mange elever ikke opnår den fornødne viden.

For at imødekomme opgavens problemformulering har vi udformet et undervisningsforløb i æstetiske tekster i dansk, som integrerer SSFs kompetenceområde køn, krop og seksualitet, og som lever op til Fælles Mål for dansk, SSF samt Folkeskolens Formål. Ud fra vores analyse kan vi konkludere, at indholdet i undervisningen bør udvælges, så det afspejler en bred repræsentation, relaterer sig til elevens egen livsverden samt samfundets nøgleproblemer, som Klafki pointerer. Vi

vil fremhæve arbejdet med et trygt rum samt en normkritisk tilgang, som specielt brugbar i undervisning om køn, krop og seksualitet. Normkritik kan være med til at udvikle og styrke elevernes evne til empati som vi, i tråd med Mirra, ser som en vigtig del af skolens demokratiske dannelsesopgave. Vi har udvalgt to danskfaglige tilgange til arbejdet med æstetiske tekster i vores undervisningsforløb, som vi mener, har potentiale til at styrke elevernes evne til empati. Vi har brugt den procesorienterede litteraturpædagogik ved Hansen samt kompetencetilgang ved Lorentzen. Disse tilgange kan blandt andet skabe mulighed for at udvikle elevernes indfølelses- og indlevelsessevne, som kan styrke evnen til empati.

Vi kan i analysen af vores empiri se tegn på, at eleverne besidder empati. Det er dog svært at konkludere, om denne evne er blevet styrket på baggrund af vores undervisningsforløb, eller om det var en evne, eleverne allerede besad. Ydermere er vores data meget begrænset, og det ville kræve en både bredere og dybere undersøgelse af feltet, for at kunne validere den.

Grundlæggende kan man sige, at vores bachelor peger på et potentiale i arbejdet med æstetiske tekster omhandlende køn, krop og seksualitet. Vi mener, dialektikken mellem indhold og tilgangen til arbejdet med æstetiske tekster kan skabe et mulighedsrum for styrkelse af empati.

Undervisningen bør i vores optik lære eleverne at forholde sig kritisk og bevidst til både egne og andres sociale kategorier for, at de derigennem kan se andres perspektiv og blive kritiske empatiske medborgere.

Litteraturliste

- Agergaard, K. (2015). Indhold. I P. Brodersen, P. Laursen, K. Agergaard, N. Nielsen & S. Gissel (red.), *Effektiv undervisning; didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udgave) (s. 87-122). København: Gyldendal.
- Andersen, I. (2010). Dataindsamlingsteknikker. Den skinbarlige virkelighed; om vidensproduktion indenfor samfundsvidenskaberne (4. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Brønsted, L. & Canger, T. (2016). *Køn; Pædagogiske perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bråten, V. (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. København: Frydenlund.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserummet eller å lære gjennom dialog. *Klim* 47, 31-43.
- Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Folkeskolens formål (2006). *Folkeskoleloven*. Lokaliseret 6. april 2022 på Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Frimann, S., Jensen, J. & Sunesen, M. (2020). *Aktionsforskning; i et læringsperspektiv*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Fælles mål (2019). *Dansk Fælles Mål*. Lokaliseret 24. maj 2022 på Emu: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Følner, B. (2019). *Evalueret af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. Rapport. Udarbejdet af Als Research for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet .
- Giddens, A. (1994). *Intimitetens forandring; seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundersen, M. & Roien, L. (2018). Normkritisk seksualundervisning: Mangfoldighed, trivsel og antidiskrimination i skolen. I L. Roien, C. Graugaard & V. Simovska (red.), *Seksualitet, skole og samfund* (s. 235-244). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Hansen, T., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik; et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og*

matematikundervisning. Lokaliseret den 21. april 2022 på Lærermiddel:
https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf

Hansen, T. & Gissel, S. (2021). *Tilbage til teksten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Harboe, T. (2018). *Metode og projektskrivning; en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (2019). Aktionsforskning og aktionslæring; ligheder og forskelle. I M. Sunesen m.fl. (red.), *Aktionsforskning inde og udefra* (s. 11-25). København: Dafolo A/S.

Hiim, H. & Hippe, E. (2018). *Undervisningsplanlægning for faglærere*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, J. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter; et æstetisk, skabende blik på vidensudvikling. I M. Sunesen m.fl. (red.), *Aktionsforskning inde og udefra* (s. 61-85). København: Dafolo A/S.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik; nye studier* (3. udgave). Aarhus: Forlaget Klim.

Laursen, M. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer; et didaktisk udgangspunkt. *Unge pædagoger* (6), 17-31.

Laursen, P. (2012). Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller. I P. Brodersen, P. Laursen, K. Agergaard, N. Nielsen & S. Gissel (red.), *Effektiv undervisning; didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 272-289). København: Gyldendal.

LGBT+ Danmark & LGBT+ Ungdom (2021). *Stop diskrimination i skolen*. Rapport. Udarbejdet af Juhl, N. for LGBT+ Danmark og LGBT+ Ungdom.

Lorentzen, R. (2009). Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I J. Bundgaard m.fl. (red.), *Kompetencer i dansk* (s. 25-46). København: Gyldendal.

Mirra, N. (2021). *Empati i skolen; kritisk literacy og medborgerskab*. Aarhus: Forlaget Klim.

Orlander, A. (2021). Undervisning om och med normer. I S. Ceder, K. Gunnarsson, S. Planting-Bergloo, L. Öhman & A. Orlander (red.), *Sexualitet och relationer; Att möta ett engagerande och föränderligt kunskapsområde i skolan* (s. 101-113). Lund: Studentlitteratur.

Petersen, K. & Christoffersen, D. (2017). Analysestrategier og Analyse. I K. Petersen & D. Christoffersen (red.), *God stil i professionsopgaver; en grundbog* (s.128-146). København: Hans Reitzel Forlag.

Sex & Samfund (2022). Det trygge rum. Lokaliseret 12. april 2022 på Underviserportal:
<https://www.underviserportal.dk/grundskole/undervisningsprincipper/det-trygge-rum/>

Sex & Samfund (2021). *Lige køn leger bedst*. Rapport. Udarbejdet af Gregersen, T. & Jacobsen, M. for Sex og Samfund.

SSF-Kompasset (2022). Lokaliseret 12. maj 2022 på SSF-Kompasset:

<https://ssfkompas.dk/>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2021). *Landsdækkende indsats skal styrke sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab i folkeskolen*. Lokaliseret d. 13. maj 2022 på Stukuvvm: <https://www.stukuvvm.dk/aktuelt/uvvm/2021/nov/211126-landsdaekkende-indsats-skal-styrke-sundheds-og-seksualundervisning>

Sunesen, M. (2019). Interviews i aktionsforskning. I M. Sunesen m.fl. (red.), *Aktionsforskning indefra og udefra* (s. 85-106). København: Dafolo A/S.

Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling; også i komplicerede læringssituationer* (s. 137-148). København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Faghæfte*. Lokaliseret 6. april 2022 på EMU:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf

Undervisningsministeriet (2019). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte*. Lokaliseret 14. marts 2022 på Emu:

https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_fagh%C3%A6fte_ssf.pdf

Bilag

Bilag 1

Her ses udvalgte mål og aktiviteter fra det fulde undervisningsforløb til 8. klasse:

Lektion	Mål	Aktiviteter	Materiale
1		Introduktion til os	
2+3	Eleven kan diskutere identificere forskellige måder at gøre køn, krop og seksualitet på i musikvideoen	Præsentation af kommende undervisningsforløb Arbejde med musikvideo - Hurtigskriv - Diskussion og opsamling	Oharasound musikvideo "Alle verdens farver": https://www.youtube.com/watch?v=IBfALgY8T_U
4+5	Eleven kan i samarbejde opstille aftaler for et trygt rum Eleven kan beskrive en sammenhæng mellem virkemidler og handling	Introduktion til det trygge rum Arbejde med Skam 'se' formål, virkemidler og temaer	Skam sæson 1 episode 5: https://www.dr.dk/drtv/se/skam_57463
6+7	Eleven har viden om normer Eleven kan tage stilling til normer i samfundet Eleven kan give eksempler på jeg'ets sindstilstand i digtet	Introduktion til normer Normkritisk cirkeløvelse - Normer i samfundet Arbejde med digt - Forforståelse - Fokuspørgsmål	Caspar Eric digtsamling "7/11"
8	Eleven kan reflektere over digtets sammenhæng med fænomenet 'lyst' Eleven kan læse digtet højt med en gruppe	Arbejde med 7/11 - Mindmap om tema - Komposition	Caspar Eric digtsamling "7/11"
9+10	Eleven kan give eksempler på jeg'ets sindstilstand i digtet Eleven kan reflektere over digtets sammenhæng med fænomenet 'lyst'	Arbejde med Tryghedsnarkomaner - Forforståelse - Fokuspørgsmål - Mindmap om tema - Komposition	Vita Andersen digtsamling "Tryghedsnarkomaner"

11+12	Eleven kan finde forskelle og ligheder mellem digtene Eleven kan identificere samfundsnormer i digtene	Arbejde med digtene komparativt - Budskab - Normer	Caspar Eric digtsamling "7/11", Vita Andersen digtsamling "Tryghedsnarkomaner"
13+14	Eleven kan udarbejde en æstetisk tekst Eleven kan forholde sig til og diskutere dilemmaer fra teksten	Kreativ skriveproces 3 genstande - Kleenex, chokolade og æble Arbejde med Bi - Dilemmaøvelse	Vivi Jelstrup novellesamlingen "Bi"
15	Eleven kan foretage en styret læsning vha. et læseformål Eleven kan give eksempler på relationen mellem hovedkarakteren og biskaraktererne	Arbejde med Den blomstrende have Læseformål	Naja Marie Aidt novelle "Den blomstrende have"
16+17	Eleven kan samtale om tekstens konflikter Eleven kan indleve sig i tekstens karakterer	Arbejde med Den blomstrende have - Komposition - Fokuspørgsmål - Den varme stol	Naja Marie Aidt novelle "Den blomstrende have"
18+19	Eleven kan samtale om seksualitet i relation til teksten Eleven kan komme med handlingsforslag til et konkret dilemma	Arbejde med Den blomstrende have - Tema og budskab Arbejde med Bi - Dilemmaøvelse	Naja Marie Aidt novelle "Den blomstrende have" & Vivi Jelstrup novellesamlingen "Bi"
20+21	Eleven kan give et råd til en person i dilemma Eleven kan identificere diskrimination i sproget Eleven kan indleve sig i tekstens karakterer	Brevkasse skriveøvelse Kønnede ord Arbejde med Emma Emma Den varme stol v. fokuspørgsmål	Ida Holmegaard roman "Emma Emma" Sex & Samfund "Mandehørm og pigefnidder": https://vimeo.com/475844447
22	Eleven kan indleve sig i tekstens karakterer	Arbejde med Emma Emma Meddigtningsovelse	Ida Holmegaard roman "Emma Emma"

	Eleven kan digte et svar på et brev fra teksten		
23+24	Eleven kan tage stilling til og diskutere normer i samfundet Eleven kan komme med handlingsforslag til et konkret dilemma	Stoleøvelse om køn, krop og seksualitet Arbejde med Bi - Dilemmaøvelse Arbejde med Tag gaden tilbage - Forforståelse - Hurtigskriv	Vivi Jelstrup novellesamlingen "Bi" & Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman "Tag gaden tilbage"
25+26		INGEN UNDERVISNING	
27+28	Eleven kan komme med eksempler på karakterens sindstilstand Eleven kan diskutere hovedkarakterens følelser omkring sex	Arbejde med Tag gaden tilbage - Førlæsning - Genfortælling - Sporjagt	Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman "Tag gaden tilbage"
29	Eleven kan give eksempler på relationen mellem hovedkarakteren og biskaraktererne Eleven kan diskutere tekstens tema slutshaming Eleven kan diskutere seksuelle rettigheder	Arbejde med Tag gaden tilbage - Analysearbejde - tekstens underbestemthed - Tematikker	Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman "Tag gaden tilbage"
30+31	Eleven ved, hvad en kronik er Eleven kan samtale om deres valgte emne Eleven kan undersøge aktuelle problemstillinger i forhold til deres emne	Opstart kronik - Brainstorm - Finde tematik	Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman "Tag gaden tilbage", Ida Holmegaard roman "Emma Emma", Naja Marie Aidt novelle "Den blomstrende have", Caspar Eric digtsamling "7/11" & Vita Andersen digtsamling "Tryghedsnarkomaner"
32+33	Eleven kan forholde sig kritisk til emnet Eleven kan skriftligt diskutere deres valgte emne	Arbejde med kronik Skriveværksted Fokusgruppeinterview	Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman "Tag gaden tilbage", Ida Holmegaard roman "Emma Emma", Naja Marie Aidt novelle

	Eleven kan skriftligt reflektere over deres holdning til emnet		“Den blomstrende have”, Caspar Eric digtsamling “7/11” & Vita Andersen digtsamling “Tryghedsnarkomaner”
34+35	Eleven kan forholde sig kritisk til emnet Eleven kan skriftligt diskutere deres valgte emne Eleven kan skriftligt reflektere over deres holdning til emnet	Arbejde med kronik • Skriveværksted Fokusgruppeinterview	Sarah Engell og Sanne Munk Jensen roman “Tag gaden tilbage”, Ida Holmegaard roman “Emma Emma”, Naja Marie Aidt novelle “Den blomstrende have”, Caspar Eric digtsamling “7/11” & Vita Andersen digtsamling “Tryghedsnarkomaner”
36	Eleven kan mundtligt gengive de vigtigste pointer fra deres kronik Eleven kan debattere deres emne	Gruppefremlæggelse af kronikkernes budskab • Debat	

Bilag 2,1

Sætningerne markeret med fed indikerer intervieweren

Mener I, at undervisning i det her emne med: Køn, Krop og Seksualitet bidrager til elevers trivsel?

Elev 1: Ja, det synes jeg.

Hvorfor?

Elev 1: Det synes jeg fordi, det her med seksualitet fylder meget i ens hverdag, så det har meget med trivsel at gøre.

Elev 2: Jeg tror, det tilføjer meget til tryghed, nu ved vi også mere om, hvordan ting fungerer eller sådan. Vi ved mere om det nu, end vi gjorde før pga. det her emne. Jeg tror, det har tilføjet meget godt.

Elev 3: Altså jeg tror for nogle, kan det godt være vigtigt, for mig er det ikke så vigtigt vel. Men for andre kan det godt være.

Mmm, så du tænker ikke nødvendigvis til egen trivsel, men trivsel generelt?

Elev 1: Men der er nok også nogle, der ikke har nogen at snakke med det om agtig. Så er det nok meget godt at tage det op i skolen.

Helst sikkert. Mener I, at undervisningen i: Køn, Krop og Seksualitet kan bidrage til et bedre klassefællesskab?

Elev 1/2/3/4: Ja, ja, ja, ja.

På hvilken måde?

Elev 2: Man føler sig mere fri, tror jeg.

Elev 1: Man kan sige sin mening mere nu.

Elev 4: Jeg kan være mere mig selv.

Ja, synes I, det er spændende at læse bøger om emnet altså: Køn, Krop og Seksualitet? Hvis man måske normalt ikke kan lide at læse? Kan det så gøre det lidt mere interessant, at det er inden for det her emne?

Elev 3: Det er et emne, som man gerne vil have om, så ja, det er mere spændende end alle mulige andre emner.

Elev 1: Altså jeg hader bare at læse

Det kan jeg godt forstå, men hvis du kunne vælge mellem at læse en bog om noget andet eller køn, krop og seksualitet, hvad ville du så vælge?

Elev 1: Ja, det kan godt være lidt mere spændende med køn, krop og seksualitet.

Elev 4: Læser man om cases eller situationer, så synes jeg, det gør det mere spændende

Ja, som noget af det vi har læst? Virker det mere virkelighedsnært?

Elev 2: Ja, det er nyt og mere relevant, så det er noget, vi kan bruge i vores hverdag.

Er det vigtigt for jer at kunne spejle sig i de temaer, som I arbejder med i skolen?

Elev 1: Jeg synes ikke, det er decideret vigtigt, men jeg synes, det er fedt og nemmere at relatere til.

Kan det gøre det mere interessant for jer, hvis det er noget, som I kan spejle jer i?

Elev 1/2/3/4: Ja, ja, ja, ja.

Elev 1: Så føler jeg, at man kan bruge det til noget.

Fedt. Nu har jeg jo læst de her tekster om køn, krop og seksualitet både de der digte og noveller og cases og alt muligt og hvad synes I, at I har lært?

Elev 1: Jeg føler selv, at det har sat mig sådan mere ind i emnet. Det der den varme stol synes jeg, har været virkelig spændende især. Også det der med den nye lov og sådan noget, det har jeg snakket med mange af mine veninder om, om hvad de synes om det.

Kunne I godt tænke jer, at der var flere tekster i folkeskolen, som handlede om køn, krop og seksualitet?

Elev 2: Generelt bare færre tekster, ville være godt.

Når jeg siger tekster, så kan tekster også for eksempel være film, podcast eller digte.

Elev 2: Altså det ville være federe, fx det der hvor vi sad i en cirkel, det der den varme stol var fedt, fordi det var noget nyt og anderledes, i forhold til bare at sidde på en stol og skrive og læse. Så det synes jeg, er mere spændende.

Elev 3: Jeg tror, jeg selv ville få mere ud af det, hvis det var sjovt at lave. Fx se en film frem for at læse en bog. Så ville jeg faktisk gide at følge med.

Så I kunne godt lide den del af undervisningen, som var handlingsorienteret. Er det rigtigt forstået?

Elev 1/2/3/4: Ja, ja, ja, ja.

Så hvad gør det for jer, at I selv skal tage stilling og har en handlingsorienteret undervisning, hvad kan det give jer?

Elev 2: Det giver mere mening. Altså fordi man kan spejle sig selv i undervisningen, man kan bruge undervisningen til mere så. Det gør mig også mere interesseret, når man kan bruge det til noget. Man får også lyst til at deltage mere i den form for undervisning så.

Elev 4: Ens hjerne er lidt mere i gang, så man har mere lyst til at deltage.

Hvad tror I det kan give jer at have de her redskaber nu? Vi har snakket meget handling og brugt nogle cases, og I har fået lov til at tage stilling til nogle ting, som I måske ikke har oplevet, men kunne opleve. Hvad kan det give jer?

Elev 3: Kan du lige sige det igen?

Kan I huske, da vi lavede den der øvelse med "Bi", hvor Caroline lavede de der fire hjørner, så tog I stilling til nogle situationer, som man godt kan møde. Kan det hjælpe, at man har mødt dem på forhånd i skolen?

Elev 1: Jeg tror, det hjælper på en måde, hvis man fx selv ender i sådan en situation. Men også hvis ens venner ender i det, at man allerede har haft emnet oppe før. Så man har nemmere ved at snakke med personen om det.

Elev 2: Og mere erfaring, tænker jeg også.

Helt til sidst, synes I, det er vigtigt at tage emnet køn, krop og seksualitet op i skolen?

Elev 1/2/3/4: Ja, ja, ja, ja.

Hvorfor?

Elev 3: Fordi, der er nok mange, som ikke får snakket med deres forældre om det. Så er det nok meget godt for dem, at skolen tager det op.

Elev 4: Det er et emne, der fylder ret meget i ens hverdag, så det er meget rart, at man kan lære mere om det i skolen.

Bilag 2,2

Sætningerne markeret med fed indikerer intervieweren

Nu har I haft lidt af det her undervisning med os, hvad føler I, at I har fået ud af den undervisning omkring køn, krop og seksualitet?

Elev D: Jeg føler, jeg har fået meget ud af det, jeg kan bare ikke rigtig sætte ord på, hvad det er.

Elev A: Det er jo bare noget mere viden omkring seksualiteter, og hvad der er lidt mere normer.

Elev D: Ja, og også historier der ligesom bøjer normerne. Altså vi har hørt historier, der bøjer normerne og sætter dem lidt på spil og sådan noget. Så forstår man bedre, hvordan de kan have det.

Mener I, at undervisning i køn, krop og seksualitet bidrager til jeres trivsel?

Elev A: Hm, ikke helt...

Du synes ikke, det hjælper?

Elev A: Eller jo, måske kommer det til at hjælpe fremover. Ja, altså jeg ved ikke, men fremover. Det kommer måske til at hjælpe, når man skal finde informationer, så kommer det måske til at hjælpe. Jeg ved det ikke helt.

Elev D: Nu er det jo ikke rigtig fordi, jeg går rundt og snakker om, hvad jeg har lært i skolen, men det er måske lidt mere, når man bliver lidt ældre, og man selv synes, det er lidt mere vigtigt. Eller måske, hvis man har en lillebror eller noget, så kan man sige det videre.

Ja.

Elev D: Men der kommer sikkert også til at blive sat lidt mere fokus på det i de frem... De fremkommende år.

Ja. Hvad tænker du?

Elev C: Altså jeg tror, jeg har lært, det der med... Det der med om kvinder er billige. Det synes jeg, er anderledes nu. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det. Altså det der med.... Med kvinder, hvis de nu knepper med mange, så er de jo ikke billige. Det er slutshamming at sige det.

Synes I, at undervisning om køn, krop og seksualitet bidrager til, at man får det bedre sammen i klassen?

Elev D: Jeg ved det ikke. Måske, at man kan snakke lidt mere åbent. Jeg ved det ikke rigtigt. Jeg tror mere, at det kommer til at være sådan vigtigt, når man bliver ældre. Sådan når man kommer op i de sådan... Måske på gymnasiet eller sådan noget, så er det vigtigt. Jeg ved ikke, om det er så vigtigt lige nu.

Synes I, at det er spændende at arbejde med tekster om køn, krop og seksualitet?

Elev D: Så synes jeg, krimi og fantasy er bedre.

Elev A: Jeg synes, det er bedre, end det vi normalt plejer at læse i dansk. Fordi det er meget sådan fagligt, og det er jo ikke fordi, vi læser så mange bøger. Så det her er federe, end hvad vi plejer at læse.

Hvad tænker I?

Elev E: Altså hvis det er sådan en faglig bog, så kan jeg meget godt lide det her, fordi det er ikke lige så kedeligt som det andet. Men altså jeg kan da også godt lide sådan nogle realistiske ting, om det er film, bøger. Jeg har det fint med det.

Mm. Hvad tænker du?

Elev C: Det ved jeg ikke. Jeg læser ikke så meget. Jeg ved ikke rigtigt, hvad der er spændende.

Synes I, det er vigtigt, at man kan spejle sig i teksten?

Elev D: Jeg synes, det er meget fedt at få ny viden, sådan nye perspektiver og sådan. Det synes jeg, er meget fedt. I stedet for at man ligesom sådan kun ved det, man selv ved.

Okay. Og det sidste spørgsmål det er, hvad føler I ligesom overordnet, at I har fået ud af, at læse de her tekster om køn, krop og seksualitet?

Elev C: Det er det der... Noget med tekstanalyse. Og det der vi lavede med de der ord. Fx drengerøv det er bare fedt... Og sådan, jeg kan ikke helt huske, hvad de andre var.

Elev A: Ja, drengerøv det er ikke diskriminerende, det er bare fedt. Ift. de andre ord om piger. Det er diskriminerende.

Ja, I har lært noget om kønnede ord og diskrimination.

Elev D: Det perspektiverer også sådan lidt til de følelser, man kan have, når man er sådan lidt ældre. Jeg ved ikke lige, hvor gammel hende der i Emma Emma var, men hun var måske 20 eller sådan noget. Så kan det måske sådan perspektivere, hvordan man sådan kan have det, når man bliver 20 og sådan.

Ja, så man på den måde ligesom kan sætte sig lidt ind i nogen andres sted?

Elev D: Ja.

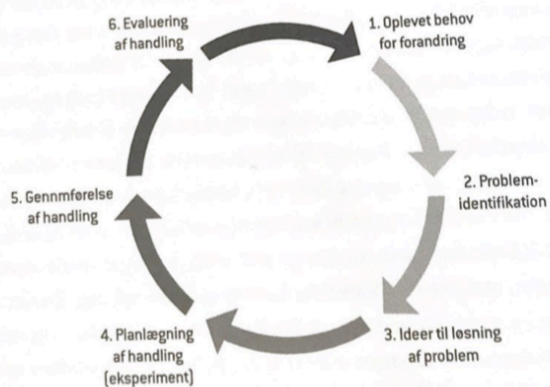
Mm. Ville I tilføje noget?

Elev E: Hmm, jeg føler bare sådan, at vi har lært om normer.

Ja. Hvad er det med normer, der har været nyt for dig?

Elev E: Jeg har bare lært, hvad det er.

Bilag 3



Figur 1. Aktionsforskningscyklus (efter Lewin, 1947 – se også Jensen, 2012, 2017).

64

Bilag 4

