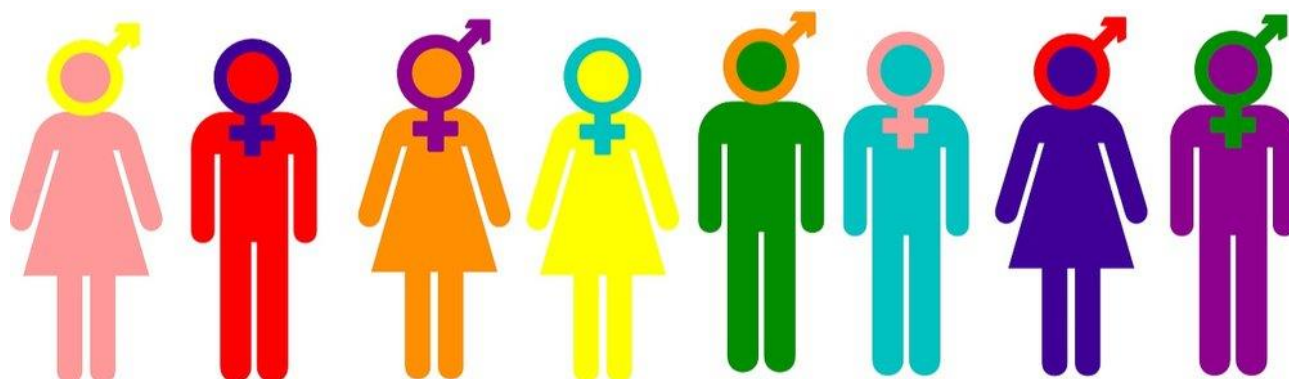


En køn undervisning



SUNDHEDS- OG SEKSUALUNDERVISNING OG FAMILIEKUNDSKAB

Rikke Schaumann Haugaard lr18s2009
Professionshøjskolen Absalon - Læreruddannelsen Roskilde
Professionsbachelorprojekt, januar 2023

Vejleder: Malis Ravn

Anslag: 64.970
Normalsider á 2600 tegn: 25
Bilag: 10 sider

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	3
1.1 <i>Problemformulering</i>	3
1.2 <i>Undersøgelsesspørgsmål</i>	4
2. STATUS PÅ SSF-UNDERVISNING	4
2.1 SUNDHEDS- OG SEKSUALUNDERVISNING OG FAMILIEKUNDSKAB	4
2.2 NYE TILTAG	5
2.3 NY LÆRERUDDANNELSE.....	6
2.4 ROSKILDE KOMMUNE.....	6
2.5 EVALUERING AF SUNDHEDS- OG SEKSUALUNDERVISNING OG FAMILIEKUNDSKAB	6
3. UNDERSØGELSESDSIGN, METODE OG VIDENSKABSTEORI	7
3.1 DESIGN-BASED RESEARCH	7
3.1.1 <i>Fase 1: Kontekst</i>	8
3.1.2 <i>Fase 2: LAB</i>	8
3.1.3 <i>Fase 3: Intervention</i>	8
3.1.4 <i>Fase 4: Kontekst</i>	9
3.2 EVALUERING	9
3.3 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	9
3.3.1 <i>Socialkonstruktivisme</i>	10
3.3.2 <i>Mine undersøgelser</i>	10
3.4 DELTAGENDE OBSERVATION.....	10
4. EMPIRIINDSAMLING	11
5. TEORI	12
5.1 NORMKRITIK.....	12
5.2 KØN SOM PERFORMATIVITET	13
5.3 HETERONORMATIVITET.....	14
5.4 SEMANTISKE LÆREMIDLER.....	15
6. ANALYSE	16
6.1 UDVÆLGELSE AF LÆRINGSMÅL OG INDHOLD.....	16
6.1.1 <i>Læringsmål</i>	17
6.1.2 <i>Forarbejde</i>	18
6.1.3 <i>Min intervention</i>	18
6.1.4 <i>Afrunding</i>	21
6.2 LÆRERPERSPEKTIV I FORHOLD TIL KØN OG SEKSUALITET I KLASSEN	21
6.2.1 <i>Kønsudtryk i normkritiskperspektiv</i>	22

6.2.2 Undervisningsprincip - privat, personlig og professionel	23
6.2.3 Nye tendenser	24
6.2.4 Afrunding	25
6.3 ELEVERNES DELTAGELSESMULIGHEDER OG LÆRINGSUDBYTTE.....	25
6.3.1 Deltagelsesmuligheder og læringsudbytte.....	26
6.3.2 Hvad er mest spændende ifølge eleverne?.....	27
6.3.3 Afrunding	28
7. DISKUSSION	28
7.1 METODEKRITIK.....	28
7.2 UDDANNELSE I SSF	29
8. KONKLUSION	30
9. LITTERATURLISTE.....	31
10. BILAG	34
BILAG 1 - OBSERVATIONSGUIDE.....	34
BILAG 2 - UNDERVISNINGSPPLAN VERSION 1.....	34
BILAG 3 - OBSERVATIONSNOTER 8.C	35
BILAG 4 - ELEVEVALUERING 8.C	37
BILAG 5 - ELEVPRODUKT 8. C.....	37
BILAG 6 - OBSERVATIONSNOTER 8.D.....	38
BILAG 7 - ELEVEVALUERING 8.D	39
BILAG 8 - UNDERVISNINGSPPLAN VERSION 2	39
BILAG 9 - OBSERVATIONSNOTER 8. A.....	40
BILAG 10- ELEVEVALUERING 8.A	41
BILAG 11 - ELEVPRODUKT 8.A	42
BILAG 12 - REVIDERET UNDERVISNINGSPPLAN VERSION 3	42

1. Indledning

”Her er nogle kondomer. Husk ikke at blive gravid”. Det er alt hvad jeg husker fra den seksualundervisning jeg fik i skolen. Selvom seksualundervisningen har været obligatorisk siden 1970 (Gjerløff, 2019, s. 1) viser det sig, at lærerne ikke er klædt ordentligt på, til at skulle undervise i emnet (Følner et al., 2019, s. 8). Mange elevers viden og/eller kompetencer lever ikke tilstrækkeligt op til de obligatoriske kompetencemål og mange elever mangler viden om emner såsom rettigheder, reproduktion, seksualitet og seksuel sundhed (Følner et al., 2019, s. 10). Så hvad gør vi for, at vi som lærere er klædt på til opgaven og formår at give eleverne de kompetencer som står i Fælles mål?

Det vi i folkemunde kalder seksualundervisning, betegner det obligatoriske emne der hedder: Sundhed-, Seksualundervisning og Familiekundskab. I denne opgave vil emnet primært blive omtalt med forkortelsen SSF. SSF rummer langt mere end seksualundervisning. Eleverne skal nemlig udvikle kompetencer, der fremmer sundhed og trivsel gennem syn på livsstil og levevilkår samt opnå forståelse for sammenspillet mellem sundhed, seksualitet og familieliv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 3). SSF består af to kompetenceområder, men hvor skolerne generelt har større fokus på kompetenceområdet Sundhed og Trivsel end på Køn, Krop og Seksualitet (Følner et al., 2019, s. 12). Derfor vælger jeg at tage udgangspunkt i sidst nævnte kompetenceområde. At SSF er en kompleks størrelse er der vist ingen tvivl om, men endnu sværere bliver det for lærerne, når man på læreruddannelsen heller ikke har modtaget obligatorisk undervisning i SSF eller lært hvordan man integrerer SSF i de almene fag.

Heldigvis sker der mange ting på området, da flere har fået øjnene op for, at vi bliver nødt til at gøre noget ved den nuværende situation og at SSF ikke bare handler om pubertet, seks sygdomme og kondomer på bananer, men om en generel seksuel dannelse (Kristensen, 2022). De mange nye tiltag på området vil jeg komme ind på i afsnittet: Status på SSF-undervisning. Med fokus på kompetenceområdet Køn, Krop og Seksualitet vil jeg i dette projekt tage ud og lave interventioner på en skole, for at finde ud af, hvordan man som lærer kan undervise i SSF. Det leder mig frem til problemformuleringen som lyder:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer tilrettelægge undervisning i kompetenceområdet Køn, Krop og Seksualitet i SSF?

1.2 Undersøgelsesspørgsmål

For at kunne besvare problemformuleringen har jeg valgt at arbejde ud fra nedenstående undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan kan man udvælge indhold og læringsmål, når man skal tilrettelægge undervisning i køn indenfor kompetenceområdet Køn, Krop og Seksualitet?
- Hvordan kan jeg som lærer, forholde mig til køn og seksualitet i klasserummet?
- Hvad er elevernes deltagelsesmuligheder i undervisning om køn og seksualitet?

2. Status på SSF-undervisning

I det følgende vil jeg kort redegøre for emnet SSF, og hvilke nye tiltag der sker på nationalt plan på den nye læreruddannelse og lokalt i Roskilde kommune. Derudover vil jeg kort referere til den forskning som denne opgave står på skuldrene af, hvilket er: *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)* lavet på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

2.1 Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab

I et historisk perspektiv har den pædagogiske tilgang i seksualundervisning været omskiftelig, men både i Danmark og internationalt er der i praksis blevet lagt mest vægt på biologi, hygiejne og sundhed, som mange lærere har anset som de mest neutrale og ukontroversielle indfaldsvinkler (Roien et al., 2018, s. 17). Grundet denne opgaves størrelse og problemfelt har jeg valgt ikke at uddybe seksualundervisningens historiske kontekst.

Der er langt fra enighed om seksualundervisningens formål, indhold og pædagogiske strategier, og det kan gøre det svært for lærere, at opgaven kan løses på mange forskellige måder. Det er et obligatorisk emne, dog uden fastlagte timer, hvor det forventes af lærerne, at det integreres i skolens øvrige fag (Roien et al., 2018, s. 89). Under Fælles Mål i SSF er angivet den officielle opfattelse af rammen for SSF i folkeskolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Hertil er beskrevet de fundamentale didaktiske spørgsmål såsom hvem, hvorfor, hvad og hvornår. Det er emner som sundhed, trivsel, seksualitet og familieliv, der skal ses i tæt samarbejde og i et tværfagligt perspektiv, hvor det er alle skolens fag, der hver især tænkes at bidrage til at udvikle elevernes viden, færdigheder og kompetencer i SSF (Roien et al., 2018, s. 22). Seksualundervisningen i den danske

folkeskole er dermed alle læreres ansvar. Eftersom SSF er alles ansvar ender det derfor mange steder med at blive ingens ansvar, fordi der ikke er en systematisk og klar organisering inden for området på de enkelte skoler eller i kommunen (CFU Absalon, 2022). Samtidig er seksualundervisningen heller ikke en obligatorisk del af læreruddannelsen.

Selvom undervisningen ikke er et selvstændigt fag, er det et emne som skal udbydes i hele skoletiden og det overordnede formål med SSF-undervisning er ifølge læseplanen at: *”eleverne skal opnå forståelse for den betydning, som livsstil og levevilkår har for sundhed og trivsel, samt samspillet mellem sundhed, seksualitet og familieliv”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c, s. 5). Her kan formålet ses som en del af dannelsesdimensionen i folkeskolen med det afsæt, at det er i samspil med sundhed, seksualitet og familieliv.

2.2 Nye tiltag

På baggrund af evalueringsrapporten af SSF fra 2019 har CFU Danmark fået til opgave at styrke SSF. Det er en national indsats, som skal hjælpe skoler med blandt andet kompetenceudviklingsforløb og udvikling af netværk for lærere og ressourcepersoner (Høi, 2022). Under udarbejdelsen af dette projekt, har jeg snakket med en adjunkt fra læreruddannelsen, som er en del af projektgruppen der skal forbedre undervisningsmulighederne i SSF. Hun fortæller, at der udvikles på en hjemmeside kaldet SSF-kompasset, som skal skabe overblik over lærermidler inden for SSF-undervisningen (CFU Danmark, 2022). Som lærer skal man kunne gå ind på hjemmesiden, vælge sit fag og klassetrin og derefter sortere ud blandt 14 temaer såsom ”krop og køn” eller ”sundhed”, hvorefter man bliver guidet videre til konkrete læremidler eller hele forløb der er udviklet af mitCFU og organisationer som Børns vilkår og Sex & Samfund (Høi, 2022). På den måde skal hjemmesiden hjælpe lærere med at få SSF-relaterede emner ud i alle fag. Materialet skal give eleverne et bredt og positivt sundhedssyn og et mangfoldigt og kritisk blik på normer om køn, krop og seksualitet. Videreuddannelse af lærere i faget SSF vil også være en del af indsatsen fra CFU. Hele indsatsen foregår over et samlet projekt fra 2022 til 2024.

2.3 Ny læreruddannelse

Der vil også være nye tiltag at se i den kommende læreruddannelse. Her vil faget Sundheds- og Seksualundervisning blive udbudt som valgfag i lærerens grundfaglighed (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022, s. 5). De lærerstuderende skal kunne vælge mellem 4 valgfag, hvor et af dem anses som SSF. Derfor vil langt flere lærerstuderende modtage undervisning i SSF og forhåbentlig vil også langt flere lærere få kendskab til mål og formål. Dog bliver det et lille fag med blot 2,5 ECTS-point.

2.4 Roskilde kommune

I Roskilde Kommunes ungebyråd efterspørger børn og unge mere og bedre seksualundervisning (Roskilde Kommune, 2022). Derfor har ungebyrådet besluttet at sætte fokus herpå og bidrage med økonomiske midler til at forbedre undervisningen. I en mail tilsendt til undertegnede fra Roskilde Kommune står angivet, at de tager udgangspunkt i temaerne køn, krop, seksualitet, normer & tabuer og grænser & samtykke. For at styrke SSF har Roskilde Kommune indledt et samarbejde med Sex & Samfund, som består af supplerende SSF-undervisning til alle 7. og 9. klasser samt et kompetenceudviklingskursus til lærere og pædagoger. Det skal give idéer og inspiration til hvordan lærerne kan styrke SSF og eksempler på hvordan de kan undervise i køn, krop og seksualitet.

Dette er blot nogle af de nye tiltag som skal være med til at styrke SSF-undervisningen i folkeskolen. Der sker meget på dette område - både lokalt og nationalt.

2.5 Evaluering af Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab

Evalueringen er lavet af Als Research på vegne af STUK og bygger på et mixed methods design, hvilket består af desk research samt en kvalitativ og kvantitativ delundersøgelse (Følner et al., 2019, s. 2). Den kvantitative undersøgelse består af 7 spørgeskemaer sendt til flere relevante aktører herunder 164 lærere samt 1933 elever (Følner et al., 2019, s. 2). Den kvalitative undersøgelse består af dybdegående enkelt- og gruppeinterviews gennemført på fem forskellige skoler (Følner et al., 2019, s. 6). Evalueringens primære formål er at undersøge undervisning, praksisser og rammer for SSF i grundskolen med særligt fokus på, at eleverne tilegner sig den viden, samt de færdigheder og kompetencer som fremgår af Fælles Mål i SSF (Følner et al., 2019, s. 4).

I nedenstående afsnit vil hovedkonklusionerne fra evalueringsrapporten, som har relevans for dette projekt, blive præsenteret.

- Af de lærere som underviser i SSF er det kun et mindretal på 13%, som har deltaget i det frivillige kursus i SSF på læreruddannelsen, og der er en betydelig andel som ikke føler sig fagligt klædt på til at varetage undervisningen. Derudover er det et beskedent antal af lærerne som er bekendte med Fælles Mål i SSF (Følner et al., 2019, s. 12).
- Elevernes viden og kompetencer i området Køn, Krop og Seksualitet indikerer, at undervisningen er utilstrækkelig, når det gælder emner som f.eks. reproduktion, sex, seksualitet og seksuel sundhed; samt normer og mangfoldighed i relation til køn, krop og seksualitet. (Følner et al., 2019, s. 10).

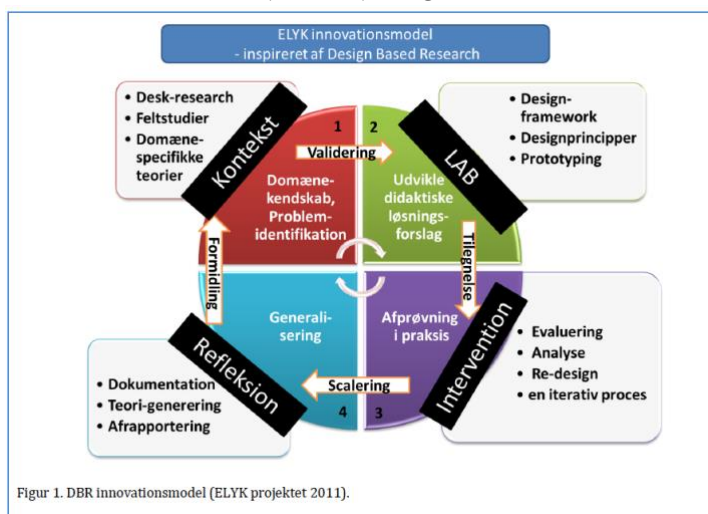
I løbet af opgaven vil jeg referere yderligere til denne rapport.

3. Undersøgellesdesign, metode og videnskabsteori

I begyndelsen af projektet bliver jeg ved hjælp af pilotinterviews og pilotspørgeskemaer af lærere hurtigt bekendt med den disharmoni som også omtales i rapporten - at lærerne ikke er klædt godt på til SSF og at de ikke er bekendte med Fælles Mål i SSF. Derfor laver jeg en udviklingsopgave, hvor jeg ved et undervisningsforløb forsøger at give et svar på, hvordan man kan imødekomme denne disharmoni.

3.1 Design-Based Research

For at skabe det bedst mulige undervisningsforløb har jeg valgt at tage udgangspunkt i Design-Based Research (DBR), som er en bred forskningstilgang der kan være med til at udvikle, afprøve og forbedre et læringsmiljø (Christensen et al., 2012, s. 3). Det er en pragmatisk tilgang, hvis intention er at medvirke til at forbedre et konkret problem fra praksis (Christensen et al., 2012, s. 9). Design-Based Research er første gang beskrevet i 1992 af Ann Brown som er pædagogisk psykolog og Allan M. Collins der har en Ph.D. i kognitiv psykologi. I denne opgave vil jeg gøre brug af en model der er videreudviklet og inspireret heraf. ELYK innovationsmodellen består af en



cirkulær firefaset model, der bygger på en iterativ forskningsproces. Fase 1: *Problemidentifikation*, hvor jeg i den første fase har screenet anden forskning på området og fundet en problematik i SSF. Fase 2: *Udvikling af løsningsforslag*, hvor jeg her har udviklet et undervisningsforløb på baggrund af en idégenerering af løsningsforslag. Fase 3: *Iterative forløb*, hvilket er en intervention af undervisningsforløbet. Det er i denne fase en afprøvning i praksis og evaluering, analyse og forbedring af designet. Fase 4: *Refleksion*, som også gerne skal lede frem til i hvor høj grad designet kan generaliseres og vise relevansen af en intervention i andre kontekster. Herefter kan man på baggrund af evaluering og analyse nå frem til en designrevidering, og det iterative forløb gentages (Christensen et al., 2012, s. 14).

3.1.1 Fase 1: Kontekst

I den første fase har jeg undersøgt viden på feltet og identificeret et problem. En ting, som hurtigt blev mig bekendt, er manglen på undervisningsmateriale inden for køn, krop og seksualitet. Nærmere specifikt den manglende undervisning i kønsidentitet, som ellers er et glødende emne i samfundsdebatten med valg af hvilke pronomener man bruger. Det leder mig videre til 2. fase.

3.1.2 Fase 2: LAB

I anden fase har jeg udarbejdet en undervisningsplan i SSF med udgangspunkt i temaet kønsidentitet og kønsudtryk (bilag 2, 8). Forløbet er udarbejdet med inspiration af kontekstfaktorer. Disse er: setting, deltagerforudsætning og videns- og læringsvariable. (Christensen et al., 2012, s. 13).

3.1.3 Fase 3: Intervention

I tredje fase skal jeg ud og afprøve mit løsningsforslag og intervenere i klassen. Jeg underviser tre forskellige 8. klasser, da eleverne her er kommet i puberteten og ofte er nysgerrige efter at vide mere om SSF emner. Da jeg skriver dette projekt alene, har jeg ikke mulighed for en ekstern observant, men benytter mig af deltagende observation samt elevprodukter og udtalelser fra klassens lærer.

3.1.4 Fase 4: Kontekst

Den sidste fase består i at reflektere over hvordan det intenderede design udfasede sig og på baggrund af analyser heraf komme frem til en designrevidering (Christensen et al., 2012, s. 14). Uddrag af alle observationer af de intenderede moduler vil være at finde i bilag 3, 6, og 9. I analyseafsnittet vil der kunne findes refleksioner og diskussioner af de intervenserende moduler med målet om et revideret design af undervisningsforløbet som kan bruges fremadrettet. Den revideret undervisningsplan findes i bilag 12.

3.2 Evaluering

I DBR handler evalueringen af et design om at forbedre det og ikke at bevise kvaliteten af en prototype (Christensen et al., 2012, s. 6). Det der skal undersøges er, designets *gennemførlighed* i praksis, om det er *relevant* for deltagerne og om det bevarer sin *legitimitet* i forhold til deltagernes artikulerende krav om designet. I alle andre fag i skolen er evaluering af elevernes læring obligatorisk, mens det i SSF er lærerens ansvar at eleverne får noget ud af undervisningen, da faget ikke er underlagt formelle rammer for hverken test, evaluering eller eksamener (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 49). For at eleverne aktivt kan indgå i evalueringen, er det vigtigt at de er bekendte med forventninger og mål til forløbet. Derfor opstiller jeg ved forløbets start læringsmål, som jeg igen viser inden evalueringen af forløbet.

Da det for nogle teenagere kan være svært eller grænseoverskridende at snakke om kønsidentitet vælger jeg, at evalueringen skal foregå anonymt. Eleverne skal svare på evalueringen gennem et online forum, hvor de også kan se hvad andre svarer. På den måde håber jeg at kunne få skabt et rum, hvor de ikke føler sig alene.

3.3 Videnskabsteoretiske overvejelser

I projektet vil jeg primært tage udgangspunkt i den induktive metode hvor jeg tager udgangspunkt i undersøgelsesresultaterne og herefter inddrager eksisterende teorier for at forklare og forstå de empiriske fund (Aagerup & Willaa, 2016, s. 34). Jeg har undersøgt elevernes normer og holdninger til kønsidentitet samt deres indbyrdes relationelle påvirkning af normer og holdninger. Med det sagt, skal det nævnes, at jeg ikke kan lave undersøgelsen uden en form for forforståelse, som har præget undersøgelsen. Nogle af de

teorier som har formet min forforståelse er: didaktik, autentisk lærer, synlig læring, verdensskabelse og normkritik. Jeg er efter interventionerne kommet frem til, at det mest bærende teoretiske grundlag er læremidler, køn og normer.

3.3.1 Socialkonstruktivisme

Empirien er indsamlet ud fra inspiration fra den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tilgang. Socialkonstruktivismen har fokus på, hvorfor og hvordan mennesket opnår viden og forståelse og beskriver virkeligheden i sociale relationer. Mennesket skaber virkeligheder igennem kommunikation, og det er især det, som gør, at man flytter fokus fra individernes oplevelse, forståelse og fortolkning til det anvendte sprog i sociale relationer (Sunesen, 2020, s. 27). Undersøgelser med socialkonstruktivistiske briller er rettet mod hvordan ting sprogligt konstrueres og på at virkeligheden ikke findes, men konstrueres socialt i sproget og som resultat af den kultur, historie og samfund, som det enkelte menneske er en del af (Sunesen, 2020, s. 31).

Socialkonstruktivistiske forskere vil argumentere for, at køn ikke er noget, man er, men noget man gør, afhængigt af de sociale, historiske og kulturelle normer (Schmidt, 2022, s. 2). Det betyder ikke, at man forkaster eller fornægter biologiske køn, men at man ønsker at gøre op med de traditionelle fastlåste forestillinger om piger og drenge og at udvide de sociale rammer for, hvordan et menneske kan "gøre køn" (Butler, 2010, s. 70).

3.3.2 Mine undersøgelser

I den indsamlede empiri betyder det, at jeg gør brug af socialkonstruktivismen, at jeg har fokus på hvordan eleverne forstår begreber som køn, seksualitet og brugen af pronomener. Jeg er interesseret i, hvordan eleverne skaber normer og forståelse for begreberne i klasserummet, og hvordan de sociale relationer påvirker deres forståelse herom.

3.4 Deltagende observation

Den observationstype jeg bruger i dette projekt er en observation i naturlige omgivelser, ved at eleverne er i deres eget klasselokale og med en ustruktureret dataindsamling (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 47). I den ustrukturerede observation studeres deltagerne som subjekter og der sigtes mod en forståelse af deres meningsunivers og den kontekst de

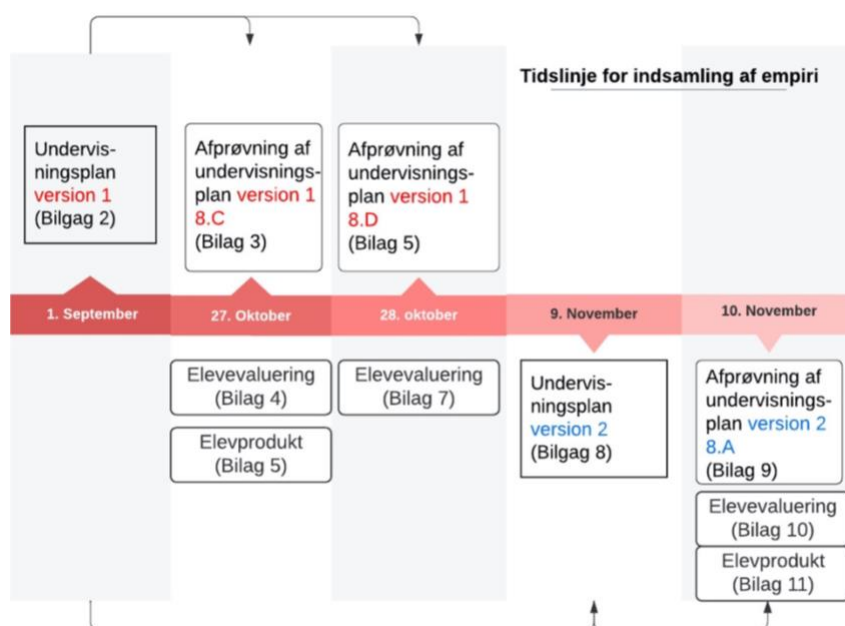
befinder sig i (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 54). Formålet er at observere så mange detaljer af eleverne og undervisningen som muligt, så jeg kan producere en rig narrativ beskrivelse af det undersøgte fænomen.

Det anbefales, at man løbende tager noter imens det givne felt undersøges, hvilket jeg venter med til modulet er afsluttet, for at kunne være til stede i undervisningen. Efter modulets afslutning beder jeg klassens lærer, om at evaluere og reflektere over timen. Herefter nedskriver jeg systematisk alle de observationer jeg har set og oplevet i løbet af modulet. Jeg vælger at tage udgangspunkt i en observationsguide for at sikre en sammenhæng mellem det jeg observerer (bilag 1).

Der er altid fordele og ulemper ved selv at være en del af observationen. For det første kan man sige, at jeg altid vil være deltagende i et eller anden omfang ved blot at være til stede i klasserummet (Sunesen, 2020, s. 55). Det gør, at jeg ser de sociale fænomener ”indefra”. Samtidig kan det være svært, som deltagende observant, at få alle observationer med objektivt, når jeg også skal have fokus på at undervise og være til stede som lærer. Fordelen er, at jeg ikke sidder i hjørnet og observerer eleverne, hvilket kan have en indvirkning på elevernes adfærd, men jeg fungerer som deres lærer og først efter endt modul nedskriver observationerne. En ulempe kan være, at jeg samtidig med at observere elevernes færd og adfærd også skal observere mig selv.

4. Empiriindsamling

Min empiri består af 2 undervisningsplaner og observationer af tre klasser med tilhørende evalueringer og elevprodukter. Da det er meget empirisk materiale, har jeg valgt at opstille en tidslinje for, hvornår de forskellige undervisningsplaner er lavet, og hvornår jeg har afprøvet dem i klasserne.



Oprindeligt skulle jeg kun undervise to klasser, men bliver efter første modul spurgt af læreren, om jeg vil undervise dagen efter i 8. D. Da jeg ikke kan nå at arbejde med 4. fase inden den følgende dag, er der derfor ikke mange ændringer fra 1. til 2. afprøvning af undervisningsplan version 1.

Det har givet en del empiri, hvilket også har gjort, at jeg har, måtte udvælge data til analysen. Jeg har forsøgt at udvælge det vigtigste til problemfeltet. Grundet opgavens størrelsen er elevprodukterne fra 8.D fravalgt. I opgaven er de medvirkende lærere og elever anonymiseret. Lærerne har fået fiktive navne for at overholde GDPR.

5. Teori

Da jeg som tidligere nævnt tager udgangspunkt i den induktive metode er teorien først blevet fastlagt løbende under arbejdet med analysen. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i teori om normkritik, køn, heteronormativitet og semantiske læremidler. Disse er valgt, fordi de kan være med til at sætte ord på, hvad der sker i klassen, når de undervises i kønsidentitet.

5.1 Normkritik

Normer er en samlet betegnelse for uskrevne regler som regulerer vores syn på, hvad der er kulturelt passende og upassende i en given social situation (Jørgensen et al., 2022, s. 26). De er socialt specifikke og socialt skabte, hvilket betyder de er dynamiske og kan forandres over tid. At påtale eller rose en adfærd, påklædning eller interesse kan fastholde bestemte normer i en klasse. Børn og unge socialiseres i fællesskaber som i en klasse. Socialiseringen kan handle om sociale kategorier såsom køn, seksualitet eller etnicitet (Jørgensen et al., 2022, s. 25). Som lærer har man derfor stor indflydelse på, hvordan normaliteten kan blive opfattet i klassen og man skal være opmærksom på sine forventninger, reaktioner og handlinger. Normer holdes i hævd gennem sproglige handlinger, stereotyper, vaner og selvfølgeligheder, der udspiller sig mellem mennesker. Derfor kan en norm ikke fastholdes i enerum med et enkelt individ, da det er et socialt fænomen (Jørgensen et al., 2022, s. 27). Normer er i konstant forhandling ved at de er dynamiske og forandrer sig på tværs af både tid, sted og fællesskaber. Det betyder, at man som lærer altid vil have indflydelse på, hvad der i en specifik klasse og elevgruppe optræder som henholdsvis normal og afvigende adfærd (Jørgensen et al., 2022, s. 29).

”Der findes ingen rigtige svar, ingen rigtige ’metoder’, når det gælder normkritisk pædagogik. Det handler om processer, dilemmaer og øget bevidsthed om de valg, der træffes i det pædagogiske arbejde” (Jørgensen et al., 2022, s. 41). Der er ikke noget rigtigt svar på, hvad normkritisk pædagogik er eller hvordan man udøver det. Der er dog stærke holdninger forbundet med normkritik. I al sin enkelthed handler normkritik om at forholde sig bevidst til normerne i den kultur, man lever i, at undersøge dem kritisk og at handle aktivt i forhold til dem (Jørgensen et al., 2022, s. 46).

Historisk opstod betegnelsen; normkritik, i 00’erne i Sverige på baggrund af et tværfagligt netværk, som havde fokus på unges trivsel. Det var med afsæt i en øget mistriivsel knyttet til mobning som følge af homo-, bi- og transfobi i den svenske grundskole (Jørgensen et al., 2022, s. 42). De hentede primært faglig inspiration fra queerteori. En samlet betegnelse af queerteori, er en række teoretiske perspektiver, der har fokus på at vise hvordan vi alle bliver til subjekter ud fra normerne, og at køn og seksualitet opfattes som sociale konstruktioner. Dette leder mig videre til næste afsnit, som tager udgangspunkt i hvordan man kan se køn.

5.2 Køn som performativitet

Køn er ikke noget man er, men noget man gør. Sådan lyder det fra kønsteoretiker Judith Butler, der beskriver køn og seksualitet som performative fænomener - noget man *gør*, fremfor noget man *er* (Butler, 2010, s. 70). Performativitet betyder, at man ’performer’ - i dette tilfælde køn. Butler mener, at man via sproglige ytringer eller andre symbolske udtryksformer som eksempelvis beklædning, handling, fremstilling og ageren kan ’opføre’ sig som en kønsrolle. Det vi antager for at være en ”intern” egenskab ved os selv, er noget vi foregriber og producerer gennem visse kropslige handlinger (Butler, 2010, s. XV).

Det er et fænomen vi producerer og reproducerer. Butler har en kontroversiel tilgang til køn, som hun mener man ikke er født med. Hun mener, at vi påtager os en rolle, hvor vi spiller det køn vi ”tilhører” og aflæser hvordan samfundet agerer som mand eller kvinde (Butler, 2010, s. 74). Det opfattes som normalitet, når mænd agerer maskulint og kvinder feminint. Kvinder som opfører sig maskulint eller mænd som opfører sig feminint ses som unormale eller mærkelige (Butler, 2010, s. 107–108). Der stilles spørgsmålstegn til, hvor disse kategorier af hvad der opfattes som normalt kommer fra. Butler argumenterer for, at hvis

mænd og kvinder fortsætter med at spille de roller som ses i samfundet, forbliver maskulinitet og femininitet kønsbestemt. Det kan være svært at finde sin sande kønsidentitet, hvis man afviger en smule fra normalen. Dette uddybes i afsnittet om heteronormativitet.

Den konstruktivistiske videnskabsteori bygger på tesen om, at vi forstår virkeligheden som konstrueret gennem sproget og at der ikke eksisterer en virkelighed før eller uden om sproget (Canger, 2018, s. 12). Vores sprog om køn bliver derfor udslagsgivende for, hvordan vi forstår køn. Køn er ikke noget, der 'bor' i personen, men noget som skabes kulturelt og historisk. Derfor ville udtalelser som "han er jo bare en rigtig dreng" også blive udfordret i en konstruktivistisk tilgang, da en sådan sætning vil indeholde idéen om, at der findes noget - eller nogen- vi ville kalde en "forkert dreng". Man kan i stedet sige, at drenge agerer og reagerer meget forskellige afhængigt af den kulturelle kontekst, de er drenge i og at ingen er rigtige eller forkerte drenge (Canger & Brønsted, 2016, s. 53).

5.3 Heteronormativitet

Heteronormativitet er forestillingen om, at det mest "forventelige", "rigtige" og "normale", når det handler om køn og seksualitet, er en romantisk og/eller seksuel relation mellem én maskulin mand og én feminin kvinde (Lodahl, 2018, s. 253). Det dækker ikke blot over det, at det statistisk set er mest almindeligt at være heteroseksuel, men ifølge de fleste teoretikere, herunder også Butler, mener de, at heteronormativitet indebærer forventninger om:

- 1) *Binær kønsopfattelse*: at der kun findes to køn, at de er hinandens modsætninger, og at de gensidigt udelukker og bekræfter hinanden
- 2) *Heteroseksualitet*: at man tiltrækkes af og indgår i romantiske-erotiske relationer med en person af det såkaldte modsatte køn
- 3) *Monogami*: at man kun danner partner med ét andet menneske ad gangen
- 4) *Ciskønethed*: at man identificerer sig med det køn, man blev tildelt ved fødslen
- 5) *Kønsroller*: at man positionerer sig socialt ved at påtage sig en kønsrolle, der passer til ens kropstegn (Lodahl, 2018, s. 253–254)

Problematikken med den heteroseksuelle norm er, at mange unge ikke passer ind i den og det kan udløse negative konsekvenser for dem, som ikke passer ind i normen. I stedet for at se på de personer som afviger, bør man se på normen og stille sig kritisk overfor

heteronormativitet som det ”normale” for alle. Som Mads Ananda Lodahl udtrykker det, er det langt mere meningsfuldt at se på seksuel og kønsmæssig adfærd og identitet som et kontinuum, hvor uanset om mennesker placerer sig tæt eller langt fra de heteroseksuelle normer, anerkendes de for at være menneske (Lodahl, 2018, s. 256).

En hyppig følgesvend til heteronormativitet er *homofobien*, hvilket betyder hadet til, angsten for eller væmmelsen ved det og de homoseksuelle (Lodahl, 2018, s. 260). Dette fænomen kan både få betydning for de homoseksuelle, men også heteroseksuelle kan udsættes for pres, vold eller (selv)begrænsning, der udspringer af homofobi. Det kan være af frygt for at blive set som ”bøssede”, hvilket kan udløse nedsættende bemærkninger eller decideret mobning. Hertil snakkes der i nogle mandelige homoseksuelle grupper om begrebet straight-acting (Karnøe, 2021, s. 37). Det vil sige, at man stræber efter et mandligt kønsudtryk, som ikke indeholder adfærd man forbinder med homoseksualitet. Det kan derfor opfattes som ”forkert” og ikke maskulint at være homoseksuel mand.

5.4 Semantiske læremidler

Semantiske læremidler er karakteriseret ved at være meningsbærende ressourcer i sig selv (Hansen, 2010, s. 67). De semantiske læremidler er produceret uafhængigt af undervisning og har både betydning og funktion i samfundet. Derfor kan man sige, at det er en bid af verden omkring os, som inddrages i undervisningen. Semantiske læremidler repræsenterer både i symbolsk og sproglig form, den viden skolen formidler. De er dermed et spejl eller pædagogisk filter for verden og den viden, som findes i samfundet. Samtidig kan det åbne op for nye verdener og realiteter for eleven (Hansen, 2010, s. 20).

Semantiske læremidlers læringspotentiale hænger sammen med deres mediemæssige forankring og sproglige form (Hansen, 2010, s. 52). De kan også sætte sprog og begreber på fænomener i den fysiske verden. Derfor er semantiske læremidler gode til at forbinde elevernes aktuelle verden med det de bliver undervist i, i skolen. Fordelen ved semantiske læremidler er, at de er mere aktuelle og kan være nyere end didaktiske læremidler. Didaktiske læremidler kan godt indeholde semantiske læremidler, men der er ingen garanti for, at de ikke er mindst 5 år gamle læremidler. Når man som lærer skal bruge et semantisk læremiddel, er det samtidigt vigtigt, at man selv didaktiserer materialet for at identificere,

hvilke mål læremidlet kan bidrage til at opfylde, og hvilke aktiviteter eleverne skal udføre for at lære det ønskede mål.

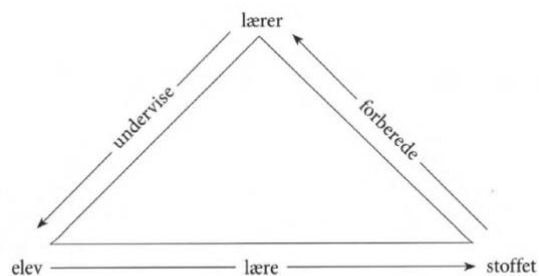
Semantiske læremidler kan yderligere opdeles i tre kategorier, hvor jeg har valgt at uddybe to af dem - adaptive tekster og autentiske tekster (Hansen, 2010, s. 52).

Autentiske tekster repræsenterer betydningsfuld faglig viden, og er ikke produceret med faglig formidling som mål. De kan ses som kulturelle artefakter fra samfundet som bl.a. kan bruges i bearbejdelse og undersøgelse af samfundsmæssige problemstillinger (Hansen, 2010, s. 53).

Adaptive tekster er produceret med et alment pædagogisk informerende sigte og adapteret til en bestemt målgruppe, men ikke nødvendigvis til skolebrug. Gennem arbejde med adaptivt materiale skal de lærende tilegne sig bestemte informationer med henblik på at udvikle forståelse og/eller færdigheder. Materialet skal derfor både tilbyde noget *genkendeligt*, der kan koble den lærerende op på materialet, og samtidig *udfordre* de lærerende i at lære noget nyt og se verden i et andet perspektiv (Hansen, 2010, s. 54).

6. Analyse

Analysen er opdelt i tre dele med inspiration fra den didaktiske trekant, som mine undersøgelsesspørgsmål også lægger sig op ad (Jank & Meyer, 2006, s. 57). Jeg har valgt at tage udgangspunkt i modellen, da alle tre komponenter (lærer, elev og indhold) er afhængige af hinanden, og undervisningsprocessen sker på baggrund af en vekselvirkning mellem alle tre elementer (Jank & Meyer, 2006, s. 58).



Figur 2.2 Den didaktiske trekant

6.1 Udvalgelse af læringsmål og indhold

I denne del af analysen vil jeg kigge nærmere på hvad eleverne skal lære og hvorfor. Hvilke læremidler der bruges og hvordan de skal bruges for at de opnår læringsmålene, hvor jeg i den forbindelse også ser på Sex & Samfunds pædagogiske råd i forhold til undervisningsmaterialet.

6.1.1 Læringsmål

I modulet har jeg opstillet 3 læringsmål (bilag 2), som tager afsæt i Fællesmål fra SSF i kompetenceområdet køn, krop og seksualitet, som lyder:

”Eleven kan vurdere normer og rettigheder for krop, køn og seksualitet i et samfundsmæssigt perspektiv” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 6).

Der er taget udgangspunkt i ovenstående fællesmål for at forholde sig kritisk til normer i vores kultur og samtidig for at sikre trivsel hos de elever som falder udenfor normerne. Her er målet at undgå mobning som følge af homo-, bi- eller transfobi og samtidig at oplyse eleverne om hvilke rettigheder alle mennesker har indenfor køn, krop og seksualitet. Ud fra evalueringerne kan det ses, at størstedelen af eleverne har lært noget om køn, seksualitet, LGBTQIA+ og at spørge om andres pronomener, hvor de har angivet det enten under det de har lært eller synes er mest spændende ved undervisningen (bilag 4, 7, 10). Et par elever angiver, at de enten ikke har lært noget eller at de vidste det hele i forvejen. En nærmere uddybelse heraf findes i afsnittet om elevernes deltagelsesmuligheder og læringsudbytte.

Målet med både podcasten og videoen er at give eleverne et indblik i, hvordan det er at være transkønnet og nonbinær i et samfund fyldt med normer og idealer, hvilket lægger sig op ad kompetencemålet. Ved de to forskellige medier ses det, at eleverne i klassen, hvor de ser film, virker mere koncentreret og nysgerrigere efter mediets budskab end klasserne der hører podcasten. Det kan tyde på, at podcasten på denne årgang ikke er oplagt i undervisningen. Deres lærer tilkendegiver at det er noget han oplever tit og *”han fortæller at en film ikke kan være længere end 20 minutter, for derefter har de mistet koncentrationen”* (bilag 3). Ud fra Jans citat kunne det tyde på, at det ellers meget aktuelle semantiske læremiddel, som podcasten er, bør redidaktiseres for at kunne passe til den pågældende klasse. Samtidig kan det være svært som lærer, hvis man ikke har erfaring med klassen. Derfor kan relationen til A klassen, hvor vi ser filmen, have betydning for deres koncentration. Som tidligere nævnt, har jeg lavet en pilotundervisning, hvilket foregik i A klassen og samtidig har jeg også undervist langt mere i klassen end nogle af de andre klasser, hvilket kan spille en rolle for min autoritet som lærer og klassens adfærd.

6.1.2 Forarbejde

I det begyndende feltarbejde af dette projekt, har jeg undervist i SSF samt lavet pilotinterviews og pilotspørgeskemaer som tidligere nævnt. Det har været med til at give indblik i, hvor svært det kan være at finde materiale, redidaktisere og at inddrage SSF emner i den almindelige undervisning. Til pilotundervisningen bruger jeg Sex & Samfunds pædagogiske råd og materiale om, at få skabt et trygt rum med eleverne. Ifølge materialet skal eleverne i grupper snakke om hvad der gør et rum trygt, hvor vi efterfølgende gennemgår det i klassen. I pilotundervisningen er eleverne ikke særlig deltagende i samtalen og det virker svært, at få italesat hvad et trygt rum er for dem. Den dialogiske undervisning, som jeg søger, sker ikke.

Jeg kan derfor ud fra tidligere erfaring og med denne pilotundervisningssekvens ræsonnere, at materialet ikke altid kan bruges 1:1 som det står angivet på undervisningsportalen, men at det altid bør redidaktiseres for at kunne passe i den pågældende klasse.

6.1.3 Min intervention

I anden fase af DBR vælger jeg at tage udgangspunkt i emnet kønsidentitet (bilag 2, 8). Jeg vælger at tage afsæt i kønsidentitet, da det er et tema som flere og flere unge spekulerer over (Børnetelefonen, 2022).

Sex & Samfund anbefaler seks grundlæggende pædagogiske og didaktiske principper (Sex & Samfund, 2020). Nogle af rådene er, at der skal være et aktivt læringssyn og at den viden der videregives, skal være handlingsorienteret. I interventionen skal eleverne blot lytte med visuel hjælp fra power pointen. Her er eleverne ikke aktive, men fungerer som en slags "tabula resa" (tom tavle), hvor jeg blot indsætter viden om køn (Røed Hansen, 2014, s. 33). Dette kan være en problematik og derfor forsøger jeg at gøre undervisningen dialogisk, så eleverne får en følelse af at være medaktive i undervisningen. Da jeg har gennemgået begreberne, udtrykker jeg, at jeg ved det er mange nye begreber og at de kan være svære at huske. Mit håb er blot, at de husker at spørge andre mennesker hvilke pronominer de bruger, næste gang de møder et nyt menneske. På den måde giver jeg eleverne en handlingsmulighed. Dog er det mig som lærer, der fortæller hvad de bør gøre, og på den måde kommer eleverne til at fremstå som passive individer og ikke som medaktive aktører. Derfor er en stor kritik af første del af undervisningen, at eleverne ikke selv er aktive. I nogle

af klasserne er der mere dialog end andre og derfor er jeg meget bevidst omkring, at stille åbne spørgsmål såsom: *"Prøv lige at tænke - om et par år, hvis I vågner op og I er tiltrukket af en person med det samme køn som jer selv, og I kom hjem til jeres forældre og fortalte at I er homoseksuelle. Hvordan tror I så de ville reagere?"* (bilag 3). Selvom det egentlig er en individuel tænkeøvelse, får det flere af eleverne til at dele højt hvad de tror. På den måde får jeg skabt et dialogisk undervisningsrum ved hjælp af åbne spørgsmål.

I undervisningsmaterialet er der gjort brug af en podcast og en film. Disse medier er semantiske læremidler, da de ikke er skabt specifikt til undervisning. Medierne kan argumenteres for både at tilhøre autentiske og adaptive læremidler. De er begge skabt med en pædagogisk intention om at informere og oplyse nogen om noget. Samtidig kan de ses som autentiske, da de er repræsentationer af kulturelle artefakter fra samfundet med autentiske fortællinger. Men da begge læremidler er fagligt formidlende med definition af begreber, må de kategoriseres som adaptive. I filmen underbygges det ved, at der er besøg af en ekspert i form af en normkritisk psykolog. Gennem adaptive læremidler skal de lærerende tilegne sig information med henblik på at udvikle forståelse, og i dette tilfælde hvordan det er, at være transkønnet eller non-binær i samfundet.

Da jeg ikke er en af klassernes faste lærere, og derfor ikke ved hvad de tidligere har lært om køn, krop eller seksualitet, kan der sættes tvivl om, om der overhovedet er noget genkendeligt ved materialet. I evalueringen kan dette citat tolkes som om materialet har været for langt fra elevens egen virkelighed, da der bliver spurgt til hvad der har været mest spændende og svaret lyder: *"Ik en skid"* (bilag 4). Der kan være mange grunde til, at eleven har svaret dette. Hvis man udelukkende kigger på, at grunden ligger i læremiddel er der ikke skabt forbindelse mellem det eleven ved og den nye viden fra medierne, som eleven skulle tilegne sig (Hansen, 2010, s. 54).

Podcast

For at give eleverne mulighed for at være mere aktive under podcasten vælger jeg, at lave et begrebskema, som eleverne valgfrit kan udfylde imens de lytter. *"Flere forstår ikke formålet eller hvad opgaven med noteskrivning er"* (bilag 3). Her er flere af eleverne forvirret og jeg har ikke videregivet konceptet med noteskrivning godt nok. Derfor lægger jeg i anden undervisningsgang vægt på, at det er valgfrit og der er kun få elever, som er forvirret over valgfriheden i at skrive stikord (bilag 6).

Ved første undervisning begynder flere elever, da der er 10 minutter tilbage at blive urolige og spørger hvornår de har pause. Derfor gør jeg det klart til anden undervisning, at podcasten varer 30 minutter, og at det kan føles som lang tid, men at de blot skal slappe af, evt. nusse hinanden og ikke behøver gøre andet end at lytte (bilag 6). Det har en positiv effekt på eleverne og ingen efterspørger pause under podcasten.

Selvom hensigten med podcasten er klart for mig, får jeg det ikke tydeligt kommunikeret til eleverne. *"Flere stiller spørgsmål højtlydt, hvor jeg pauser lydfilen og siger de må skrive deres spørgsmål ned og blot lytte til podcasten"* (bilag 3). Da det ikke er klart for eleverne, hvad meningen med podcasten er, bliver flere af dem urolige, stiller spørgsmål og snakker med hinanden. En uheldig konsekvens af uklar kommunikation. Gangen efter fortæller jeg eleverne hensigten med podcasten. Trods den bedre kommunikation hører jeg stadig, at: *"Eleverne som sidder i sofa og vinduesområdet er lettere forstyrrende overfor hinanden. Jeg stopper lydfilen kort efter start, for at klargøre, at de ikke nødvendigvis behøver skrive noget på deres papirer"* (bilag 6). I denne klasse giver rummet en fordel, da de har et hyge hjørne med sofaparti, men samtidig er det med til at skabe uro mellem flere elever, som sammenligner deres svar fra begrebsskemaet. Trods bedre kommunikation inden podcastens start hjælper det ikke disse elever. Dette kan også være pga. lokalets affordance med hygekrogen, som skaber uroen og ikke mit kommunikative input inden podcasten.

Film

Grundet ovenstående vælger jeg at finde et andet semantisk læremiddel til tredje undervisningsgang, hvilket er filmen: SEX MED P3 - Transkrop (DR, 2022). Den viser hvor forskellige kroppe kan se ud uanset hvilket køn man identificerer sig som og er et hudløst ærligt portræt af, at man kan se ud på mange forskellige måder, når man er transkønnet, nonbinær eller et andet sted på kønsregisteret. *"Nogle virker forbløffet og måske også lidt skræmte over den direkte nøgenhed. Da eleverne har vænnet sig til programmet og hvad det viser, virker de fleste til at lytte og rette deres opmærksomhed til programmet"* (Bilag 9). Eleverne er stille og virker til at koncentrere sig om programmet efter de har vænnet sig til filmens indhold. I modsætning til podcasten er der i dette materiale både lyd og billede, hvilket kan være medspiller til, at eleverne agerer roligere end ved de andre klasser. Samtidig ligger timen som det første modul, hvilket flere af eleverne nævner som årsag til, at de er så stille. Her kan det være svært at sammenligne modulerne, da de to første ligger op til frokostpausen og dette i første blok.

Gruppearbejde

Eleverne skal i sidste del af undervisningsplan version 1 selv på banen med undersøgelsesspørgsmål i grupper. Selvom eleverne selv skal på banen er aktiviteten stillesiddende som resten af modulet. Samtidig er der heller ikke meget tid tilbage, og derfor behøver de blot svare på spørgsmålene mundtligt. Det resulterer i følgende: *”Mange elever virker til at hoppe hurtigt igennem spørgsmålene, da de ikke skal skrive svarene ned”* (bilag 3). På den måde kan der sås tvivl om eleverne overhovedet har tilegnet sig viden om begreberne, som målene angiver, og om den viden de har modtaget, er kommet ind på deres langtidshukommelse.

Derfor bruger jeg i undervisningsplan version 2 (bilag 8) en anden mere aktiv aktivitet; Quiz og byt. *”Da vi endelig kommer i gang og eleverne kommer op fra stolene hører jeg grin og oplever en god stemning”* (bilag 9). Eleverne udfordres til at sætte ord på begreberne mens de bevæger sig rundt i klassen hvilket også suppleres med en kommentar fra læreren Mie: *”Jeg synes Quiz og Byt var rigtig godt, for så blev de udfordret ved selv at skulle sætte ord på begreberne”* (bilag 9). Ved denne aktivitet sikrer jeg, at alle elever får sagt noget og interagerer med andre elever. Grunden til jeg laver denne aktivitet, er for at hjælpe eleverne med at skabe deres eget sprog omkring begreberne.

6.1.4 Afrunding

Det leder mig frem til, at det er svært som lærer at udvælge bedst mulige læremidler omkring undervisning i køn, krop og seksualitet. Et læremiddel kan være det bedste for en klasse, men det modsatte for en anden. Ud fra min intervention kan jeg se det er vigtigt at gøre eleverne medaktive, så de selv får udarbejdet sig et sprog omkring begreberne. Samtidig er det uhyre vigtigt at undervise eleverne normkritisk i SSF for bl.a. at forebygge mobning og mistrivsel af LGBTQIA+ personer.

6.2 Lærerperspektiv i forhold til køn og seksualitet i klassen

I denne del af analysen vil jeg undersøge hvilken betydning min rolle som lærer har for klassens normer om kønsudtryk. Derudover vil jeg se lærerens private, personlige og professionelle virke i klassen og analysere nye tendenser i klasserne.

6.2.1 Kønsudtryk i normkritiskperspektiv

Da der ikke findes en rigtig metode at udøve normkritisk pædagogik på, tager jeg udgangspunkt i at forholde mig kritisk til normer i klassen og forsøger at få eleverne til at undersøge dem kritisk. Jeg gør det tydeligt, at jeg ligesom Butler ser køn som noget vi gør og ikke noget er (Butler, 2010, s. 70). Trods mit ihærdige forsøg på at forsikre eleverne om, at køn er noget man gør og ikke noget man er, ses det i bilag 11, hvordan to elever har defineret begreberne transkønnet som: *"man føler sig ikke som det køn man er"* og LGBTQIA+ som: *"... refererer til alle personer som ikke er hetero"*. Her vil en kritik af min rolle som lærer være, at man ikke bør overbevise nogen elever om noget, men at man bør oplyse eleverne, og at de herfra selv må definere deres holdning til begreberne

For at tydeliggøre hvordan man kan se køn, sætter jeg spørgsmålstejn ved, hvorfor vi har kategorier for hvad der opfattes normalt – til piger og drenge.

Det gør jeg, ved at stille skarpt overfor det binære kønsudtryk.

"... Jeg stiller dem spørgsmålet om en dreng kan gå med kjole? En elev mener, man vil blive mobbet. Jan spørger om man ville blive mobbet her i klassen, hvis man gjorde det? Der bliver svaret at der i hvert fald vil blive kommenteret på det" (bilag 6). Her er det både Jan og jeg, som forsøger at stille spørgsmål til elevernes opfattelse af, hvordan man skal gå klædt som dreng og pige. I forlængelse heraf spørger jeg klassen hvorfor alle drengene har kort hår og næsten alle pigerne har langt hår. Ingen elever svarer, men de virker til at undre sig over det. Eleverne virker til at være klar over, hvor stor en betydning andres mening kan have i forbindelse med hvordan man går klædt og hvilket udtryk man viser. Ydermere viser klassen bevidsthed om, hvad der sker i samfundet.

"En elev fortæller om en influencer der hedder Jeppe, som går i nederdel - ikke fordi han kan li det, men for at... Her stopper eleven sin sætning og jeg spørger om det er for at udfordre kønsstereotyper i samfundet? Eleven siger ja. Jeg siger det er sejt af ham..." (bilag 6). Selvom det ikke virker til, at nogle af drengene vil komme i skole i en kjole eller udfordre kønsudtrykket i klassen, så virker det til, at eleverne er opmærksomme på, at det sker i samfundet. Hertil kan tilføjes at *"hurtigt er der flere elever som nævner Harry Styles, der optræder med både neglelak og meget farverigt tøj"* (bilag 6).

Eleverne i den ovennævnte klasse virker til at acceptere, at de en dag vil møde nogle med et andet kønsudtryk og andre kønsidentiteter end de måske er vant til. C klassen virker derimod til at have en anden norm til hvad der accepteres. Da jeg i slutningen af timen viser et billede af mig selv med hår på kun 7 mm virker flere forbløffet og en elev siger: *"Ej, Rikke."*

Hvorfor gjorde du det?” (Bilag 3), dog med et smil på læben. I denne klasse virker det til at komme som et chok for dem, at en ciskønnet heteroseksuel kvinde vælger at trimme alt sit hår af. Det lader til, at klassen har en opfattelse af, at jeg ikke ser ud som en ”rigtig pige” og at de måske ikke mener, jeg opfører mig som en. Det er måske derfor ekstra relevant at undervise C klassen i kønsidentitet.

6.2.2 Undervisningsprincip - privat, personlig og professionel

Det er et dilemma, hvor grænsen går mellem privat, personlig og professionel som lærer i SSF. Hos Sex & Samfund mener de, at man som underviser ikke bør vise personlighed og dermed anonymisere undervisningen (Sex & Samfund, 2020). Her mener Jappe (2008), at der er tale om tre adfærdstyper inden for det pædagogiske felt - privat, personlig og professionel (Jappe, 2008, s. 180). Han mener, at den gode underviser forstår at integrere den professionelle og den personlige del, så vedkommende fremtræder som en faglig kompetent, men stadig personligt nærværende person. Derfor vælger jeg at vise noget af min personlighed med en erfaring, som er nøje bearbejdet i den måde jeg udtrykker det til eleverne. Jeg har dybdegående reflekteret over budskabet ved at dele en personlig erfaring, hvilket gør det ikke fremstår privat.

Da jeg gennemgår at seksualitet kan være flydende og at man ikke behøver være enten homoseksuel eller heteroseksuel fortæller jeg også, at jeg engang har været forelsket i en pige, men nu er kærester med en mand (bilag 3). Det er gennem en personlig beretning, at jeg sigter efter at give eleverne en accept til at have den seksualitet de vil. *”Jeg har lært virkelig mange ting og at man skal have den seksualitet man selv har lyst til”* (bilag 4). Her har eleven fået en tro på, at uanset hvilken seksualitet man har, skal man have den man selv har lyst til. Her viser et elevprodukt samme tilgang, hvor en pige angiver: *”... Hvis jeg på et tidspunkt bliver forelsket i en pige, har jeg ikke noget problem med det. Jeg synes man skal blive forelsket i hvem man vil og ik være utryk ved det”* (bilag 5). Her stiller eleverne sig kritisk overfor forestillingen af hvad der er det mest normale og det virker til, at det ikke opleves som afvigende at være homoseksuel. Citaterne viser også, at eleverne er ligeglade med hvad andre tænker om homoseksualitet, blot de lytter til sig selv og deres seksualitet. Den autentisk personlige fortælling virker til at have haft betydning for nogle af elevernes normer omkring seksualitet.

I viderekobling hertil fortæller jeg også om min brors seksualitet, hvilket jeg kategoriserer som personlig erfaring. *"I det jeg fortæller, at min bror er homoseksuel og at han skal giftes til foråret, laver en elev en mindre parodi af ham som meget forfængelig og med en feminin stemme. En elev spørger endda om det er med Gustav Salinas. Hertil siger jeg, at det netop ikke har noget med hans kønsudtryk at gøre, hvilken seksualitet han har"* (bilag 9). Citatet viser en tydelig norm som eksisterer for nogle af eleverne - nemlig den, at hvis man afviger fra det "normale" som mand og er homoseksuel, så må man også være feminin i sit kønsudtryk. De to elever prøver at få de andre elevers opmærksomhed og anerkendelse af, at det de siger er sjovt. Da jeg har sagt, at kønsudtryk og seksualitet ikke nødvendigvis har en sammenhæng laver jeg et replikskifte og siger, at min bror er høj, muskuløs, har fuldskæg, maskuline træk og at de ikke nødvendigvis kan se, at han er homoseksuel. Joken som de to elever forsøgte at skabe, falder helt til jorden og ingen af de andre elever griner. Med en normkritisk undervisning formår jeg at stille spørgsmål til nogle af elevernes normer omkring at homoseksuelle mænd. Samtidig kan det tyde på, en vis grad af homofobi (Lodahl, 2018, s. 260).

For at undersøge det nærmere spørger jeg efterfølgende: *"hvad tror I jeres forældre ville sige, hvis I en dag finder ud af, at I er homoseksuelle?"* (bilag 9). En elev svarer: *"Da jeg sprang ud overfor mine forældre, sagde de, at de støtter mig uanset hvad jeg tænker, føler og identificerer mig som. Det håber jeg alle forældre gør"*. At eleven tør inddrage resten af klassen i sin personlige erfaring viser, at jeg som lærer har fået skabt et trygt rum, hvor eleven tør fortælle noget meget personligt. Jeg anerkender elevens udsagn for at sikre mig, eleven forbliver tryk. Uanset hvilken kønsidentitet eller seksualitet eleven har, viser det, at heteronormativitet ikke er en norm alle elever i klassen har. Med både mit input og elevens ærlige svar håber jeg på, at det kan være med til at ændre den heteronormativitet der er i klassen.

6.2.3 Nye tendenser

Efter første afprøvning af undervisningsplanen bliver jeg af deres lærer Jan spurgt, om jeg har mulighed for at undervise D klassen den efterfølgende dag, da han er i tvivl om en af elevernes kønsidentitet.

Da læreren Jan er i tvivl om en af elevernes kønsidentitet bliver jeg spurgt, om jeg kan undervise D klassen. Efter undervisningen, spørger Jan eleven hvilke pronomen vedkommende bruger, hvor der hertil bliver svaret: *"ja, det er et godt spørgsmål... Du kan*

bare bruge hun/hende” (bilag 6). Det er tydeligt, at eleven har reflekteret over hvilket pronomen de foretrækker. Under modulet gør jeg det klart, at det er høflig skik at spørge andre mennesker hvilket pronomen de bruger, hvilket Jan selv vælger at gøre. På den måde er han med til at ændre på klassekulturen og skabe nye tendenser omkring, at alle ikke nødvendigvis er ciskønnet og opfylder den heteronormative forestilling om køn. Samtidig virker det til, at Jan har haft brug for en udefrakommende lærer, til at gøre ham opmærksom på klassens behov for dialog omkring kønsidentitet og mødet med andre kønsidentiteter.

Det kan være svært som lærer at skulle undervise i et emne man ikke er helt erfaren i. Men selvom lærere ikke skal være kønsidentitets- eller seksualitetseksperter, mener Lodahl (2018) alligevel, det kan være en fordel at kende til de hyppigst benyttede ord, begreber og forkortelser inden for kønsidentitet og seksuel orientering for at kunne være en god inkluderende underviser i folkeskolen. Derudover bør man også fremstå normkritisk overfor tidligere opfattelser af køn, så alle eleverne i klassen kan føle sig trygge med den kønsidentitet de har.

6.2.4 Afrunding

Ud fra ovenstående er jeg kommet frem til, selvom jeg bruger en normkritisk pædagogik, er det ikke nødvendigvis alle elever som stiller samme kritik overfor vores normer indenfor kønsudtryk. Eleverne har derfor også forskellige holdninger til hvad der er rigtig og forkert i kønsudtryk. Som lærer er det vigtigt, at man finder sin egen grænse mellem hvad der er privat og personlig i SSF-undervisningen. Slutteligt har jeg fundet ud af, at det kan være en fordel at kende til de hyppigst benyttede ord, begreber og forkortelser inden for emnet, så man kan være en god inkluderende lærer og hjælpe eleverne med at forstå og respektere forskelligheder.

6.3 Elevernes deltagelsesmuligheder og læringsudbytte

I denne del af analysen vil jeg se på elevernes deltagelsesmuligheder og deres læringsudbytte med kobling til hvad eleverne selv mener de har fået ud af undervisningen. Slutteligt vil jeg se på, hvad eleverne har fundet mest spændende ved modulet. De procent angivelser der findes i afsnittet, er udregnet ud fra resultaterne af eleverevalueringen (bilag 4, 7, 10).

6.3.1 Deltagelsesmuligheder og læringsudbytte

For at opnå deltagelsesmuligheder for alle i klassen kan man kigge på inkluderende klasseledelse. Dette forstås ifølge Molbæk (2014) som lærerens systematiske undersøgelser og udvikling af klassens læringsmiljø og elevens læringsproces og -udbytte med det formål at skabe øgede deltagelsesmuligheder og optimalt udbytte for alle elever (Molbæk, 2015, s. 41). Da der her blot er tale om et modul og ikke et længere undervisningsforløb, kan det være svært at se om alle elever har deltaget i undervisningen aktivt på hver deres måde og fået mest ud af læringsudbyttet. Samtidig er der ikke stor variation i deltagelsesmulighederne, hvilket kan være en ulempe, når man som lærer skal differentiere undervisningen til alle elever i klassen. I meget af modulet forventes det, at eleverne lytter med undtagelse af den dialogiske undervisning i begyndelsen, hvor jeg ser tre deltagelsesmuligheder - aktivt deltagende, passivt deltagende og passivt ikkedeltagende. Her er det svært som udefrakommende lærer at vide hvordan eleverne lærer bedst.

Et andet perspektiv er elevernes eget syn på deres læringsudbytte. Derfor vælger jeg at kigge på evalueringerne for at se hvad eleverne har lært/ikke lært (bilag 4,7,10). I C klassen mener hele 17% af eleverne, at de ikke har lært noget. I D klassen mener 14% af eleverne, at de vidste det hele i forvejen og i A klassen er der ikke en eneste elev, som har angivet, at de ikke har lært noget. Der kan være forskellige årsager til dette. Først må det siges, at der i D klassen er flere elever, som kender til begreberne, og som tidligere nævnt snakker jeg med et par elever efter modulet, hvilket giver mig et indblik i, at det er et emne særligt to elever interesserer sig for. Det er også bemærkelsesværdigt, at formuleringen i evalueringerne lyder: *"Jeg vidste det hele i forvejen"* (bilag 7) fremfor evalueringen fra C klassen omkring hvad de har lært lyder: *"ik noget"* (bilag 4). Som tidligere nævnt kan grunden til, eleven ikke har lært noget ligge i læremidlet, men det kan også være fordi deltagelsesmulighederne ikke har været de rette for eleven. En anden antagelse til hvorfor 17% af eleverne i C klassen ikke har lært noget, kan være fordi de har forventninger om at heteronormativitet er det den eneste rigtige samfundsnorm. Dette kan udløse negative konsekvenser for de elever, som afviger heteronormativitet (Lodahl, 2018, s. 258).

Elevernes tillærte viden kan ses som transformativ læring, hvilket er en proces som tager tid at udvikle og bearbejde ny information på (Illeris, 2013, s. 67). Dette underbygges i udtalelsen fra A klassens lærer Mie: *"Måske de ikke fangede alle begreberne, men jeg er*

sikker på det har sat sig som spire og at når de senere i livet møder begreberne igen, vil de ikke være ukendte for dem” (bilag 9). For at se positivt på elevens udbytte uanset om de mener de har lært noget eller ej, kan man se det som, at de har modtaget ny information som vil tage tid at forstå og acceptere før det kan gro og vokse sig som en del af elevernes verdensbillede. På den måde omfatter den transformative læring al den læring, der indebærer ændringer i den lærerendes identitet eller personlige holdninger, hvilket ikke nødvendigvis er sket i modulet, men som langsomt vil påvirke elevernes syn på kønsidentitet og seksualitet.

6.3.2 Hvad er mest spændende ifølge eleverne?

Elevernes evaluering i D klassen er det bemærkelsesværdigt, at hele 82% af eleverne finder podcasten som det mest spændende ved undervisningen (bilag 7). Det viser, at det ikke altid kan ses eller høres på mængden af uro hvad eleverne finder mest spændende ved undervisningen og om uroen blot har været arbejdsstøj. Samtidig kan der være usikkerheder ved evalueringen, da den er udført kort før eleverne, skal til frokostpause og nogle måske har svaret det mest oplagte uden at reflektere over egen læring. I C klassen er det kun 15% som mener podcasten er mest spændende, mens hele 25% mente den var for lang eller kedelig (bilag 4). Under afspilningen er det tydeligt at se og høre, at mange elever i C klassen ikke finder podcasten spændende (bilag 3). I A klassen mener 45% at filmen har været det mest spændende ved undervisningen og 90% af eleverne mener ikke der har været noget kedeligt ved undervisningen (bilag 10). Igen må det nævnes, at min tidligere SSF-undervisning i A klassen, kan påvirke evalueringen der kan være farvet af at de er mere trygge og vant til mig som SSF-underviser.

Hos C klassen er det dog anderledes med evalueringen som lyder: *”Det hele var kedeligt og jeg støtter ik noget af det”* (bilag 4). Her ses det, at en elev virker til at tro, at jeg har forsøgt at overbevise ham om, at han skal støtte LGBTQIA+ og måske endda omvende ham. Det er bestemt ikke meningen med undervisningen og derfor lægger jeg efterfølgende meget vægt på at sige til eleverne, at jeg ikke forsøger at omvende nogle med noget, men at jeg blot vil oplyse dem om en minoritet i samfundet og vise verden set fra deres vinkel. Det kan også være et tegn på, at eleven ikke er i kontakt med sin seksualitet eller tør ændre sit billede af den binære kønsforståelse. Da spørgsmålet omkring hvad eleverne tror deres forældre vil sige, hvis de en dag fortæller at de er homoseksuelle udbryder en elev: *”Tror min far ville*

slå mig” (bilag 3). Da den selv samme elev i løbet af undervisningen udbryder *”jeg støtter det ikke”*, antager jeg, at det er samme elev som har svaret ovenstående i evalueringen. Her kunne det tyde på, at det er forældrenes syn på seksualitet og køn, der påvirker elevens syn på at undervisningen er kedelig, og at de ikke støtter noget af det. Hvis eleven møder heteronormativitet i hjemmet, er det forståeligt, at han opfatter afvigelser herfra som unormale. Her skal det nævnes, at det ikke er sikkert, at forældrene har det syn på seksualitet og køn, men det faktum at eleven selv tror det, viser noget om, at de nok ikke har snakket om emnet i familien.

6.3.3 Afrunding

Et enkelt modul kan være begrænset i sin evne til at give eleverne mulighed for aktiv deltagelse og få mest muligt ud af læringsudbyttet. Det er derfor vigtigt at have en bred vifte af læringstilgange og -aktiviteter, så alle elever får mulighed for at deltage aktivt på hver deres måde. Det er samtidig vigtigt at huske, at evalueringer altid er subjektive og kan være påvirket af mange forskellige faktorer. Derfor er det en god idé at være kritisk overfor evalueringen og kigge på andre typer af evidens, for at danne sig et mere nuanceret billede af elevernes læring.

7. Diskussion

I det følgende afsnit diskuteres projektets metode og hvordan vi fremadrettet sikrer bedre uddannelse i SSF.

7.1 Metodekritik

I observationen af klasserne, er det svært at holde fokus på en person eller et fænomen, da der hele tiden sker noget i klasserummet. På den måde bliver mit fokus hele tiden flyttet mellem mange elever og det er min hukommelse af mine erfaringer som danner grundlag for observationerne. Man kan her så tvivl om generaliserbarheden af mine observationer, da de er betinget af mine oplevelser i klassen. Da min undersøgelse tager afsæt i at observere klassens normer, kommer jeg ikke i dybden med enkelte elevers holdning og forholder mig blot til klassernes samlet evalueringer. Her er det ikke alle elever der udfylder evalueringen, hvilket kan påvirke evalueringens validitet. Det gør mig opmærksom på, at der ikke kan siges

noget endegyldigt til eleveres overordnet oplevelse af undervisning i køn og seksualitet, men blot tegne et billede af nogle eleveres oplevelse.

På baggrund af ovenstående refleksioner vurderer jeg, at evalueringernes data er valide til brug i dette projekt. For at øge den overordnet generaliserbarhed ville elevinterviews kunne give dybere indblik i hvad eleverne mener om undervisningen, hvordan de har oplevet den og derpå give et nuanceret billede af elevernes deltagelsesmuligheder og læringsudbytte. Målet med opgaven er ikke at opnå et fuldkomment resultat der kan vise generaliserbarhed, men at opnå større indsigt i det udvalgte problemfelt.

7.2 Uddannelse i SSF

Så hvordan sikrer vi, at den fremadrettet undervisning i SSF ikke bliver utilstrækkelig for elevernes viden og kompetencer i køn, krop og seksualitet samt at lærerne føler sig fagligt klædt på til opgaven?

I min intervention har jeg brugt semantiske læremidler og didaktiseret indholdet, samt brugt en normkritisk tilgang og set køn som en social konstruktion. Det kræver tid, både at sætte sig ind i begreberne og finde materiale. En forberedelses tid, der ikke er meget af til et emne som ikke engang er et timeløst fag, men blot et obligatorisk emne. I denne opgave har jeg undersøgt teorier der udelukkende vedrører køn, heteronormativitet og normkritik, hvilket kun er en del af SSF. Videnskabelige teorier om sundhed, trivsel, krop og sex er blot nogle af de andre områder man som lærer, også bør kende til, for at kunne være faglig kompetent til at undervise i SSF. Her er det bemærkelsesværdigt, at det forventes at lærere uden nogen uddannelse heri skal mestre SSF. Som tidligere nævnt i afsnittet om evalueringsrapporten af SSF findes der et frivilligt kursus på læreruddannelsen, som bør uddanne lærerne i at varetage SSF. Her kunne et forslag være at gøre det obligatorisk på læreruddannelsen eftersom SSF er obligatorisk i folkeskolen. Ydermere bør undervisning i SSF på læreruddannelsen, efter min mening, forbedres på flere parametre. Det er ikke nok blot at undervise i, hvor man kan finde materialer samt hvilke emner man skal inddrage i SSF Det handler i højere grad om at skabe rum for hvordan man kan undervise og hvorfor man underviser som man gør i SSF.

Fremadrettet må vi håbe de nye tiltag på læreruddannelsen og CFU-projektet vil have en positiv virkning på både læreres faglighed samt elevernes viden og kompetencer.

8. Konklusion

I dette afsnit har jeg udfærdiget en konklusion på problemformuleringen. Der tages udgangspunkt i de tre underspørgsmål, som danner grundlag for analysens dele.

Ud fra analysen har jeg fundet ud af, at der overordnet ikke findes én rigtig måde at undervise i køn, krop og seksualitet på. Det er en jungle at finde det bedste undervisningsmateriale og samtidig en nødvendighed at redidaktisere til den pågældende klasse og deres behov. Det viser, at SSF er et enormt og meget komplekst emne, som gør det svært at undervise i. Ydermere har jeg fundet ud af, at et aktivt lærings syn hvor eleverne selv er aktivt deltagende er med til at give eleverne et sprog indenfor kønsidentitet og seksualitet. Herunder kan det være en fordel at give eleverne flere forskellige deltagelsesmuligheder, hvilket jeg i min intervention ikke fik gjort.

Hvis man bruger semantiske læremidler, er det vigtigt, at de viser genkendelighed og samtidig udfordrer elevernes viden, for at alle elever får noget ud af undervisningen. På samme tid må jeg også komme til den konklusion, at noget undervisningsmateriale kan virke rigtig godt i en klasse, men mindre godt i en anden klasse. Dette understreger, at der ikke blot kan laves samme undervisningsmateriale til alle 8. klasser, men at materialet og metoderne skal redidaktiseres til hver klasse og at alle elever ikke nødvendigvis får lige meget ud af undervisningen.

Jeg har belyst, hvorfor det er væsentligt at undervise elever i kønsidentitet og seksualitet under kompetenceområdet køn, krop og seksualitet, da det er en del af de unges identitet og noget flere og flere unge spekulerer over. Undervisningsforløbet skaber grobund for elevernes dannelse i at kunne forholde sig kritisk tænkende ift. kønsidentitet og seksuel orientering og samtidig hvordan de kan møde andre mennesker med respekt uanset kønsidentitet eller seksuelle orientering.

I diskussionsafsnittet er jeg kommet frem til, at det kræver bedre og evt. obligatorisk uddannelse i SSF for at vi fremadrettet kan undgå utilstrækkelig SSF-undervisning og forbedre elevernes viden og kompetencer herom.

9. Litteraturliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Fælles Mål i Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_SSF.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Faghæfte i Sundheds og Seksualundervisning og Familiekundskab*. Emu.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019c). *Læseplan i Sundheds og Seksualundervisning og Familiekundskab*. Emu.
https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_læseplan_ssf.pdf
- Børnetelefonen. (2022). *Kønsidentitet*. <https://bornetelefonen.dk/koensidentitet/>
- Butler, J. (2010). *Kønsballade : feminisme og subversionen af identitet*. THP.
- Canger, T. (2018). *Kønsbevidst pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Canger, T., & Brønsted, L. B. (2016). *Køn - pædagogiske perspektiver* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- CFU Absalon. (2022, november 7). Når alles ansvar - bliver ingens ansvar! *CFU Absalon*.
https://cfu.phabsalon.dk/naar-alles-ansvar-bliver-ingens-ansvar?link_id=LJLNr6wUNQoJK1
- CFU Danmark. (2022). *SSF kompas*. CFU Danmark. <https://ssfkompas.dk>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research : introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. I *Læring og medier online* (Nummer 9). <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/download/6140/6108>
- DR. (2022). *SEX MED P3 - transkrop*. https://www.dr.dk/drtv/se/sex-med-p3_-transkrop_338763
- Følner, B., Jensen, M. K., & Larsen, T. N. (2019). *Evaluering af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. Als Research.
http://www.alsresearch.dk/uploads/Publikationer/Evaluering_af_sundheds-_og_seksualundervisning_og_familiekundskab.pdf
- Gjerløff, A. K. (2019). *Seksualundervisning i skolen gennem 200 år*. Skole historie.
<https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/Undervisningsmaterialer/Baggru>

ndsartikler_21/UV_Baggrund_13_Seksualundervisning.pdf

- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet : fra læremiddel til undervisning* (1. udgave). Akademisk.
- Høi, M. V. (2022). Ny national indsats skal styrke seksualundervisningen. *Folkeskolen*.
<https://www.folkeskolen.dk/guldborgsund-kommune-seksualundervisning-seksualundervisningen/ny-national-indsats-skal-styrke-seksualundervisningen/4678106>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik* (1. udgave). Gyldendal.
- Jappe, E. (2008). *Håndbog for pædagogstuderende* (8. rev. ud). Frydenlund.
- Jørgensen, J., Graack, J., & Liebing Madsen, K. (Red.). (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Karnøe, K. J. (2021). Køn og Gingerbread. *Psykologi information*, 49. årgang.
- Kristensen, S. L. (2022). *Gymnasieelever strejker: "Vi vil have seksualundervisning på skoleskemaet"*. DR. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/gymnasieelever-strejker-vil-have-seksualundervisning-paa-skoleskemaet>
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Lodahl, M. A. (2018). De fleste falder udenfor normen - Heteronormativitet i den danske folkeskole. I L. A. Roien, V. Simovska, & C. Graugaard (Red.), *Seksualitet, skole og samfund* (s. 253–273). Hans Reitzels forlag.
- Molbæk, M. (2015). Klasseledelse med fokus på inklusion. I O. Løw & Bidragyderne (Red.), *Klasseledelse. Praktikbog 2 til læreruddannelsen* (s. 41–50). Akademisk Forlag.
- Røed Hansen, B. (2014). Udviklingspsykologi og udviklingsstøttende relationer. I O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 32–48). Akademisk Forlag.
- Roien, L. A., Simovska, V., & Graugaard, C. (Red.). (2018). *Seksualitet, skole og samfund : kritiske perspektiver på seksualundervisning* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Roskilde Kommune. (2022). *Roskilde Ungebyråd. #Alle tiders Roskilde*.
<https://www.roskilde.dk/da-dk/demokrati-og-indflydelse/ungebyradet/>
- Schmidt, C. H. (2022). *Socialkonstruktivisme*. Læremiddel.dk.
<https://laeremiddel.dk/wp->

content/uploads/2022/05/Videnskabsteori_Socialkonstruktivisme_print_maj2022.pdf

Sex & Samfund. (2020). *Undervisningsprincipper*. Sex & Samfund.

<https://www.underviserportal.dk/grundskole/undervisningsprincipper/undervisningsprincipper/#sektion-col2-11>

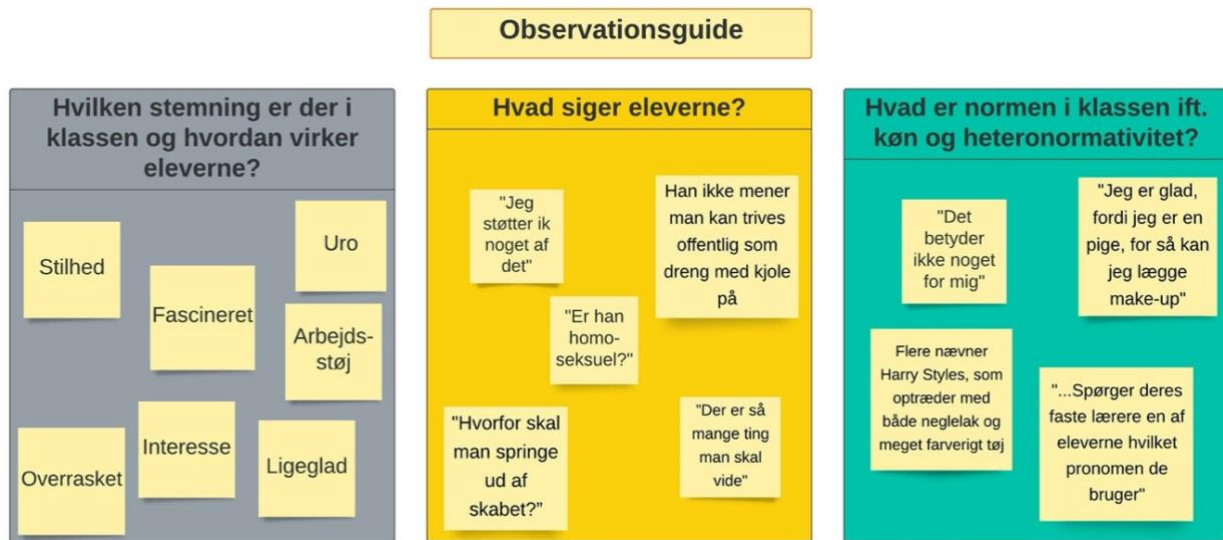
Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser : videnskabsteori, metode og analyse* (1. udgave). Hans Reitzel.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2022). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>

10. Bilag

Bilag 1 - Observationsguide

Med udgangspunkt i en ustruktureret deltagende observation, har jeg ikke lavet en detaljeret observationsguide, men haft primære fokuspunkter som jeg har været opmærksom på under observationerne.



Bilag 2 - Undervisningsplan version 1

1 modul á 90 min

Aktivitet	Beskrivelse	Tid
Introduktion til modulet	Først præsenteres dagens program og læringsmålene gennemgås på en powerpoint . Læringsmålene: <ul style="list-style-type: none"> - Jeg har viden og kan forklare begreberne: ciskønnet, transkønnet, non-binær og LGBTQIA+ - Jeg har viden om normer og idealer for køn i samfundet - Jeg ved hvordan, jeg kan opføre mig overfor en person med en anden kønsidentitet end min egen Eleverne inviteres fra start af timen til at reflektere over: Hvad betyder dit køn for dig?	Ca. 5 min.
Læreroplæg om køn med dialogisk undervisning	Forskellige perspektiver af hvordan man ser på køn præsenteres for eleverne. Dette gøres for at eleverne bliver bevidste om hvilket perspektiv køn skal ses fra i denne time. Samtidig stilles der løbende åbne spørgsmål for at inddrage eleverne.	Ca. 15 min

Lytte aktivitet i form af Podcast	Først præsenteres podcasten og forklares hvorfor de skal lytte til dem samt hvilke emner de skal lægge særligt mærke til. Spørgsmålene til det efterfølgende gruppearbejde ses samtidig med podcasten afspilles, og elevernes opfordres til at skrive noter eller stikord.	Ca. 30 min.
Pause	Kort pause	Max 10 min.
Elevaktivitet i grupper af 3-4 elever	<p>Eleverne skal diskutere spørgsmålene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad er en kønsidentitet? - Hvilke kønsidentiteter har du mødt i dit liv? - Skal en man gå i bestemt tøj som pige/dreng? Og hvordan? - Kan man have kort hår som pige? Hvorfor/hvorfor ikke? - Kan en dreng gå med neglelak? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvad kan man gøre for at imødekomme andre køn i samfundet? - Hvad er et pronomen? - Har du spurgt andre, hvilket pronomen de bruger? - Hvad står LGBTQIA+ for? 	Ca. 10 min.
Fælles klasseaktivitet.	Svarene på de ovenstående spørgsmål gennemgås i plenum på klassen.	Ca. 10 min.
Evaluerings	<p>Eleverne får adgang til en padlet, hvor de anonymt kan svar på 3 evalueringsspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - To ting jeg har lært i dag: - Hvad var mest spændende i dag? - Har der været noget kedeligt i dag? Og hvad? 	Ca. 10 min.

Bilag 3 - Observationsnoter 8.C

Da jeg kommer ind i klassen, bliver de meget opmærksomme, da jeg siger, de skal have seksualundervisning.

Da jeg gennemgår dagens program, er der lettere forstyrrelser, men ikke mere end der plejer i denne klasse. De virker imponeret over, at jeg har lavet en power point - "Så har du virkelig brugt lang tid på forberedelse".

Da jeg begynder at gennemgå de forskellige former for køn, virker klassen mere interesseret, men det virker som et svært emne, at forholde sig til. Jeg siger, at jeg godt ved, at jeg

udfordrer dem. De har svært ved at sidde stille alle sammen og forholde sig i ro. Et par elever gå løbende på toilettet og en enkelt sidder og lægger spillekort på sit bord.

De har mange spørgsmål og glemmer at række hånden op. Flere virker til at være ivrige efter at forstå, hvad det vil sige at se køn på flere forskellige måder. Da jeg fortæller, at seksualitet kan være flydende fortæller jeg også, at jeg engang har været forelsket i en pige, men nu er kærester med en dreng. Hertil hører jeg efterfølgende, at en elev har sagt at han synes det var sejt, at jeg fortalte om det, og at det viser vi ikke behøver putte seksualitet i kasser.

Da vi snakker om seksualitet forklarer jeg, at det kan være flydende og fortæller om personlige erfaringer både min bror og mig selv. En elev spørger: "Hvorfor skal man springe ud af skabet?". Det er et godt spørgsmål, hvortil jeg forklarer at det ikke altid har været let at være homoseksuel. Mange har gemt sig og deres sande seksualitet i samfundet, og derfor sætningen: "at springe ud". Flere elever virker uforstående for, hvorfor det kan være svært at være homoseksuel. Jeg forklarer, at flere steder er det ulovligt at være homoseksuel og at der steder i Afrika er dødsstraf for at være homoseksuel og at det ses som en sygdom i Rusland. Deres egen lærer, som selv har et homoseksuel barn, stiller klassen et spørgsmål: "Prøv lige at tænke - om et par år, hvis I vågner op og er tiltrukket af en person med det samme køn som jer, og I kom hjem til jeres forældre og fortalte at I er homoseksuelle. Hvordan tror I så de ville reagere?". Flere elever snakker i munden på hinanden, da de ikke forstår opgaven, er at tænke over det. Her er nogle af de sætninger jeg hører:

- "Tror min far ville slå mig"
- "Jeg tror de ville have det fint med det, men måske blive lidt overrasket"

Da vi skal til at lytte til podcasten, deler jeg papirer rundt med begrebsskemaer, hvortil de kan skrive noter. Jeg udtrykker, at jeg ved det kan være svært, men at jeg har gjort det lidt med vilje, så de ikke skal svare på konkrete spørgsmål løbende. De skal gøre det for dem selv, så de kan huske begreberne eller hvis de hører noget spændende. Flere forstår ikke formålet eller hvad opgaven med noteskrivning er. Derfor ser jeg også mange papirer som er helt tomme efter undervisningen.

Under podcasten starter eleverne med at være lettere larmende. Flere stiller spørgsmål højtlydt, hvor jeg pauser lydfilen og siger de må skrive deres spørgsmål ned og blot lytte til podcasten. Det hjælper på det og der opstår ro i klassen. Kan se nogle elever der aktivt lytter og virker interesseret, mens der samtidig er nogle som blot forholder sig i ro, men ikke virker synderligt interesseret og ikke virker til at lytte til podcasten. De sidste 10 minutter kommer der igen lettere uro og eleverne virker utålmodige. De er bevidste om, at efter podcasten har de en pause, og flere gange bliver der spurgt: "Kan vi ikke få pause nu?". Eleverne virker stresset som om de vil videre og mange har svært ved at forholde sig i ro indtil det sidste. Deres lærer mener det er en tendens han har set før og oplever det faktisk dagligt. Han fortæller at en film ikke kan være længere end 20 minutter, for derefter har de mistet koncentrationen. Dog er der en elev som spørger interesseret ind til, hvorfor jeg spoler over

et stykke i podcasten. Det er den samme elev, som i evalueringen skriver: ”Jeg har lært virkelige mange ting og at man skal have den seksualitet man selv har lyst til”.

Da vi starter undervisningen igen, beder jeg dem med jeres sidekammerat om at svare på de følgende spørgsmål i power pointen. Jeg siger de ikke behøver skrive noget ned, men at de skal kunne fortælle deres svar på klassen. Mange elever virker til at hoppe hurtigt igennem spørgsmålene, da de ikke skal skrive svarene ned. Vi gennemgår spørgsmålene efter blot 10 minutters gruppearbejde.

Da vi kommer til spørgsmålet om piger kan have kort hår bliver der sagt ”selvfølgelig” - så jeg spørger, hvorfor er der så ingen piger i dette lokale som har kort hår og heller ingen drenge som har langt hår? Hertil viser jeg dem et billede af mig selv, hvor jeg er karseklippet med blot 7 mm. Flere elever virker forbløffet og en elev siger ”ej, Rikke. Hvorfor gjorde du det?”. ”Jeg ville prøve hvordan det var at have kort hår”. Hvortil flere spørger hvordan det var? ”Det var fantastisk!”.

Vi får gennemgået spørgsmålene og herefter går det stærkt. Flere elever er ved at sætte deres stole op og gøre klar til at forlade lokalet, selvom der er 5 min. af timen tilbage. Jeg beder dem sætte stolene ned igen og lave evalueringen inden de må gå.

Bilag 4 - Elevevaluering 8.C

<https://padlet.com/rikkehaugaard/hro1as69eqea3zud>

Bilag 5 - Elevprodukt 8. C

What's up med min kønsidentitet?

Skriv noter til de ord I hører i podcasten:

<p>Non-binær Her man ikke føler sig som enten hverken kvinde eller mand men at det inders</p>	<p>Pronominer: de ord man kalder hinanden eller sig selv fx ham, hende, de, den så hvis jeg vilste der er en der ik fortæller sig som det køn man tror så ville jeg spørger hvad jeg skulle kalde personen for at vise respekt for det</p>
<p>Seksualitet: hvor man bliver tiltrukket af hvad man bliver tiltrukket af man køn være tiltrukket af sit eget køn eller et andet køn eller ens anden personlighed. idag hvis man spørger ud: en de usg alder ville mange sige at det er mærkeligt og underligt og det synes jeg er forkert fordi man skal have lov til at være tiltrukket af hvad man vil</p>	<p>Kønsidentitet: det er det man identi.. ser sig selv som for hvis man har en drenge biologisk kønsorgan men man identi..sere sig som en pige så skal alle respektere det så man ik bliver usikker om det for det skal man ik være for der er ingen skam i det</p>
<p>LGBTQIA+: det står for lesbisk, gay, biseksuel, transkønnet, queer, interkøn, asexuel</p>	<p>Feminin/maskulin: Feminin og maskulin altså hvis der er en dreng der gerne vil have de en kjole på så vilke der være mange der vil bare grin med det fordi at det er feminint at have kjole på eller hvis en pige har kort hår så er der nogen der synes det er maskulint jeg havde klippet mig kort håret for 3 år siden fordi jeg gerne ville bryde lidt en dreng men alle drillede mig med det og så blev jeg tung håret igen</p>
<p>Kvindeskisser: Jeg vil ikke udlede at jeg ik kan blive forelsket i en pige fordi at hvis jeg på et tidspunkt bliver forelsket i en pige har jeg ikke noget problem med det jeg synes man skal blive forelsket i hvem man vil og ik være blyve ved det</p>	<p>Mandeskisser: Jeg vil heller ik synes at man skal udlede at blive forelsket i en dreng jeg ved oprigtigt ik hvad jeg er til så jeg vil ik udlede noget</p>

Bilag 6 - Observationsnoter 8.D

Da jeg kommer ind i D klassen opstår der hurtigt ro. Jeg starter med at fortælle, hvad jeg hedder og hvilke pronomener jeg bruger. Her gør jeg det klart, at emnet vi skal have om i dag er: køn, krop og seksualitet, hvilket de måske kender som faget: seksualundervisning. Klassen forbliver helt stille og de kigger alle op.

Her fortæller jeg dem, at meningen med undervisningen ikke er at omvende dem eller få dem til at forstå de personers historie de skal høre, men blot at lytte og være åbne og uden fordomme for deres historier.

Da jeg gennemgår hvordan man kan se køn på forskellige måder, spørger jeg dem ind til om de ved hvad både kønsidentitet, biologisk køn og kønsudtryk betyder. Her kender et par stykker i klassen til interkøn, nonbinær og transkønnet. Jeg udtrykker at det er virkelig fedt de kender til disse køn og supplerer deres udsagn så hele klassen kan forstå begreberne.

Herefter kommer vi til kønsudtryk, hvor jeg stiller dem spørgsmålet om en dreng kan gå med kjole? En elev mener man vil blive mobbet. Jan spørger om man ville blive mobbet her i klassen, hvis man gjorde det? Der bliver svaret at der i hvert fald vil blive kommenteret på det. En elev fortæller om en influencer der hedder Jeppe, som går i nederdel - ikke fordi han kan li det, men for at... Her stopper eleven sin sætning og jeg spørger om det er for at udfordre kønsstereotyper i samfundet? Eleven siger ja. Jeg siger det er sejt af ham at gøre og udtrykker at det sker mere og mere i samfundet. Der bliver mumlet lidt, men flere giver mig ret.

Inden podcasten begynder, gør jeg dem opmærksomme på, at nu skal de blot lytte, slappe af og nyde ikke at skulle gøre noget. Samtidig giver jeg dem et papir, men denne gang med konkrete spørgsmål på. Jeg siger, at de ikke behøver udfylde det, men at de skal skrive i det for deres egen skyld. Klassen har en sofa og et område hvor de kan sidde, som ikke er på deres faste stole. Det gør klassen ændrer sig og rummets affordance skifter. Jeg siger også, at de gerne må nusse hinanden imens og slappe af. På den måde håber jeg på, at de åbent lytter og uden fordomme. Det går dog hurtigt, da jeg siger, at de gerne må sidde i sofaområdet, at nogle elever er hurtige til at rykke derover og måske ikke får hørt hele opgaven, da de er på vej over i sofaen. 9 af eleverne bliver på deres stole, hvor der er en klynge af nusseri. Eleverne herovre virker til at lytte opmærksomt.

Eleverne som sidder i sofa og vinduesområdet er lettere forstyrrende overfor hinanden. Jeg stopper lydfilen kort efter start for at klargøre, at de ikke nødvendigvis behøver skrive noget på deres papirer. Nogle af eleverne snakker samtidig om hvad de hver har skrevet på deres papir og sammenligner. Da klasserummet er L formet og sofa- og vinduespartiet er længst væk fra tavlen er lyden heller ikke så høj her som foran tavlen hvor nogle af de andre sidder. Resten af podcasten forløber i nogenlunde stilhed.

Da timen ligger lige før deres spisepause og tiden er ved at løbe fra mig, får de kun en pause på 5-6 minutter. Herefter beder jeg dem i de grupper som de er placeret i at gå igennem de

spørgsmål som jeg har skrevet på tavlen. Her får klassen 5-6 minutter til spørgsmålene og alle grupperne når igennem dem, da de ikke skal skrive noget ned.

Ingen fra klassen har mødt andre kønsidentiteter end mand/kvinde, hvor jeg så siger at jeg vil vove og påstå at det kommer de til i deres liv og at de måske allerede har mødt nogle. Samme elev som markerede at han ikke havde mødt andre kønsidentiteter, modsætter sig min hypotese. Så jeg spørger ham om han nogensinde har spurgt en anden person, hvilket pronominer de bruger hvorefter han siger nej. Det virker til, at han pludselig godt kan se min pointe. Da vi gennemgår hvad man skal gøre for at imødekomme andre køn i samfundet, lægger jeg vægt på, at man skal være bevidst om at andre mennesker kan have anden kønsidentitet end mand og kvinde, og at hvis man blot spørger hvilken pronomen de vil bruge og er åben og fordomsfri, så skal det hele nok gå.

Da vi snakker om hvordan man kan klæde sig som dreng og pige er flere i klassen enige om, at drenge godt kan bruge neglelak ligesom piger godt kan have kort hår. Da jeg viser dem billedet af mig selv med kort hår bliver der spurgt hvordan det var og om hvor gammel jeg var. Her kommer ingen dømmende kommentarer, men de virker blot nysgerrige. Jeg peger på billedet af min mandelige kæreste med neglelak fortæller jeg, at jeg er blevet spurgt om han var homoseksuel på baggrund af sit kønsudtryk. Hertil fortæller jeg, at nogle antager ens seksualitet ud fra det kønsudtryk man har, og at det ikke altid hænger sammen. Jan supplerer og spørger klassen om der er en kendt person som udfordrer samfundets kønsroller med sit kønsudtryk. Hurtigt er der flere elever, som nævner Harry Styles, der optræder med både neglelak og meget farverigt tøj. Så spørger Jan om han er homoseksuel, hvor flere siger nej i kor.

Efter modulet er færdig spørger deres faste lærer en af eleverne hvilken pronomen de bruger, da eleven er relativ ny og skal på en form for klasseliste. Hertil bliver svaret: ”Ja, det er et godt spørgsmål... Du kan bare bruge hun/hende”.

Bilag 7 - Elevevaluering 8.D

<https://padlet.com/rikkehaugaard/mffds3yo3kw7xole>

Bilag 8 - Undervisningsplan version 2

1 modul á 90 min

Aktivitet	Beskrivelse	Tid
Introduktion til modulet	Først præsenteres dagens program og læringsmålene gennemgås på en powerpoint Læringsmålene: <ul style="list-style-type: none">- Jeg ved, at man kan se køn på mange forskellige måder- Jeg har viden om begreberne: ciskønnet, transkønnet, non-binær og LGBTQIA+	Ca. 10 min.

	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg ved hvordan, jeg kan opføre mig overfor en person med en anden kønsidentitet end min egen <p>Eleverne inviteres fra start af timen til at reflektere over: Hvad betyder dit køn for dig?</p>	
Læreroplæg om køn med dialogisk undervisning	Forskellige perspektiver af hvordan man ser på køn præsenteres for eleverne. Dette gøres for at eleverne bliver bevidste om hvilket perspektiv køn skal ses fra i denne time. Samtidig stilles der løbende åbne spørgsmål for at inddrage eleverne.	Ca. 15 min
Film: SEX MED P3	Først præsenteres filmen og forklares hvorfor de skal se den samt hvilke emner de skal lægge særligt mærke til.	Ca. 25 min.
Pause	Kort pause	Max 10 min.
Fælles snak i plenum	Inden vi går videre med næste aktivitet, stiller jeg klassen åbne spørgsmål til filmen. Hvad synes I om filmen? Hvad lærte I?	Ca. 5 min.
Quiz og byt	Eleverne modtager alle et kort med et begreb på. De skal nu gå rundt blandt hinanden og forklare hvilket begreb de har på deres kort, men uden at sige noget af begrebet. På den måde får alle elever et sprog for flere begreber end dem de har arbejdet med i gruppearbejdet.	Ca. 15 min.
Evaluerings	Eleverne får adgang til en padlet, hvor de anonymt kan svar på 3 evalueringsspørgsmål: <ul style="list-style-type: none"> - To ting jeg har lært i dag: - Hvad var mest spændende i dag? <p>Har der været noget kedeligt i dag? Og hvad?</p>	Ca. 15 min.

Bilag 9 - Observationsnoter 8. A

Klassen er helt stille, da jeg gennemgår dagens program. Jeg italesætter, at jeg slet ikke er vant til roen i deres klasse, og en elev siger, at det er fordi det er morgen. Jeg fortsætter og de virker oprigtigt interesseret i min tilstedeværelse og undervisning.

Da jeg spørger: "Hvad betyder dit køn for dig?", fortæller jeg dem, at eleverne i de andre klasser havde svært ved det, og at det også er helt okay.

Der er ikke rigtig nogen som markerer, da jeg spørger ud på klassen. Jeg siger det er okay, det betyder noget, men vil stadig gerne høre det.

Ved seksuel orientering spørger jeg klassen om de kender til nogle seksualiteter. Her markerer flere med lesbisk og panseksuel.

I det jeg fortæller, at min bror er homoseksuel og at han skal giftes til foråret, laver en elev en mindre parodi med ham som meget forfængelig og med en feminin stemme. En elev spørger endda om det er med Gustav Salinas. Hertil siger jeg, at det netop ikke har noget med hans kønsudtryk at gøre, hvilken seksualitet han har. Jeg tilføjer, at min bror er høj, muskuløs, har fyldskæg, mange maskuline træk og at man ikke nødvendigvis kan se, at han er homoseksuel. Joken, som disse to elever forsøgte at skabe, falder helt til jorden og eleverne lytter. Jeg forklarer klassen, at seksualitet kan være flydende og ikke behøver være konstant i klasse. Samtidig med, at jeg forklarer dem, at køn heller ikke behøver puttes i klasser. Jeg stiller dem spørgsmålet: hvad tror I jeres forældre ville sige, hvis I en dag finder ud af, at I er homoseksuelle?

Hertil svarer forskellige elever:

”Da jeg sprang ud overfor mine forældre, sagde de, at de støtter mig uanset hvad jeg tænker, føler og identificerer mig som. Det håber jeg alle forældre gør.”

Hertil anerkender jeg elevens udsagn og siger, det håber jeg også alle forældre gør. En anden elev fortæller hvordan han tror deres forældre ville reagere: ”Øhm, tror de vil sige: nej det tror jeg ikke du er.” efterfuldt af smil og grin.

Efter kønssnakken sætter jeg videoen på, som viser flere forskellige nøgne transkroppe. Nogle virker forbløffet og måske også lidt skræmte over den direkte nøgenhed. Da eleverne har vænnet sig til programmet og hvad det viser, virker de fleste til at lytte og rette deres opmærksomhed til programmet. Det er kun en enkelt elev, jeg ser sidde kort med sin mobil. Jeg kigger i elevens retning og mobilen lægges væk.

Da vi endelig kommer i gang med quiz og byt og eleverne er kommet op fra stolene hører jeg grin og oplever en god stemning. For nogle elever er det udfordrende. Jeg har i power pointen skrevet alle begreberne, hvilket virker til at hjælpe mange. Da tiden løber fra os, må jeg stoppe eleverne og få dem til at sætte sig igen.

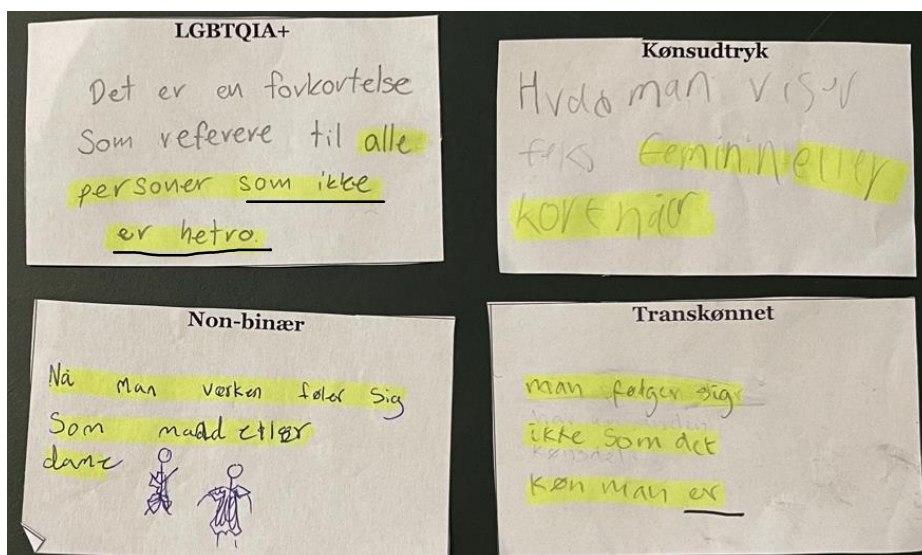
Udtalelse fra deres dansklærer Mie:

Jeg synes de klarede det rigtig godt. De virkede interesseret, spørgende og på samme tid udfordret. Jeg synes Quiz og Byt var rigtig godt, for så blev de udfordret ved selv at skulle sætte ord på begreberne. Måske de ikke fangede alle begreber, men jeg er sikker på det har sat sig som spire og at når de senere i livet møder begreberne igen vil de ikke være ukendte for dem.

Bilag 10- Elevevaluering 8.A

<https://padlet.com/rikkehaugaard/u94ronwslvcjr2g5>

Bilag 11 - Elevprodukt 8.A



Bilag 12 - Revideret undervisningsplan version 3

1 modul á 90 min

Aktivitet	Beskrivelse	Tid
<p>Introduktion til modulet</p>	<p>Først præsenteres dagens program og læringsmålene gennemgås.</p> <p>Læringsmålene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg har viden og kan forklare begreberne: ciskønnet, transkønnet, non-binær og LGBTQIA+ - Jeg har viden om normer og idealer for køn i samfundet - Jeg ved hvordan, jeg kan opføre mig overfor en person med en anden kønsidentitet end min egen <p>Eleverne inviteres fra start af timen til at reflektere over: Hvad betyder dit køn for dig?</p>	<p>Ca. 7 min.</p>
<p><u>Film:</u> SEX MED P3</p>	<p>Først præsenteres filmen og forklares hvorfor de skal se den samt hvilke emner de skal lægge særligt mærke til. Alle elever inddrages i grupper på 3-4 elever. Hver gruppe får et begreb, som også nævnes i filmen, som de senere skal kunne forklare til de andre på klassen.</p> <p>Begreberne er: Transkønnet, Non-binær, Pronomen, Kønsudtryk, Ciskønnet, Kønsidentitet, LGBTQIA+, Interkønnet</p>	<p>Ca. 25 min.</p>

Pause	Kort pause	8 min.
Elevaktivitet i grupper af 3-4 elever	Eleverne skal nu forberede en kort fremlæggelse for resten af klassen, hvor de forklarer og definerer deres begreb. Her må de gerne gå på internettet for at sikre sig, at de har forstået begrebet korrekt.	Ca. 15 min.
Fælles klasseaktivitet med korte fremlæggelser	Alle eleverne skal nu fremlægge hver deres begreb for resten af klassen, hvilket også vil føre til en fælles samtale i plenum omkring hvordan de forstår begreberne	Ca. 20 min
Quiz og byt	Eleverne modtager alle et kort med et begreb på. De skal nu gå rundt blandt hinanden og forklare hvilket begreb de har på deres kort, men uden at sige noget af begrebet. På den måde får alle elever et sprog for flere begreber end dem de har arbejdet med i gruppearbejdet.	Ca. 15 min.
Evaluering	Eleverne får adgang til en padlet, hvor de anonymt kan svar på 3 evalueringsspørgsmål: To ting jeg har lært i dag: Hvad var mest spændende i dag? Har der været noget kedeligt i dag? Og hvad?	Ca. 10 min.