

EMPATI

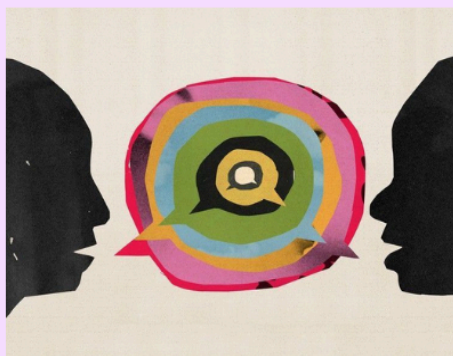
“Vi fik reflekteret over nogle ting, der er vigtige for samfundet og for hvordan vi møder mennesker i fremtiden.”



“Man lærte virkelig at sætte sig i andre sko og høre andres mening.”

DEMOKRATISK DANNELSE

“Det var en interessant måde at have undervisning på, da vi følte situationen uden bare at læse den.”



NORMKRITIK

“Jeg lærte hvordan normer påvirker et samfund mere end man tror.”

“Jeg har lært, at man skal indse at alle er forskellige uanset kønnet.”

KØN



SEKSUALITET

Normkritisk samfundsfagsundervisning om køn og seksualitet

Norm-critical social studies about gender and sexuality

Afsluttende bachelorprojekt læreruddannelsen

Vinter 2026

Københavns Professionshøjskolens

Campus Carlsberg

Fag:

Samfundsfag

Studerende:

Peter Mejlvang Finne (10429831)

Søs-Alberte Langelund (10405080)

Vejledere:

Daniel Panduro

Ebbe Kromann-Andersen

Anslag:

85053

Indledning og problemfelt.....	3
Problemformulering.....	4
Læsevejledning.....	4
Metode og empiri.....	5
Aktionsforskning.....	6
Kvalitativ metode.....	7
Semistrukturerede enkeltinterviews.....	7
Fokusgruppeinterview.....	8
Abduktion.....	9
Videnskabsteoretisk ståsted.....	9
Pragmatisme.....	9
Fænomenologien.....	10
Begrebsafklaring.....	10
Normkritik og normkritisk undervisningspraksis.....	10
Køns- og seksualitetsforståelse.....	11
Analyse.....	11
Analyse - del 1.....	12
Rammefaktorer og læringsforudsætninger.....	12
Mål med undervisningen.....	13
Valg af indhold i undervisningen og læreprocessen.....	15
Vurdering.....	19
Analyse - del 2.....	21
Tegn på demokratisk dannelse.....	21
Deltagelse, positionering og eksklusionsangst i normkritisk undervisning.....	23
Tegn på normbevidsthed gennem elevernes sproglige refleksioner.....	29
Empati, perspektivskifte og forståelse af normers konsekvenser.....	32
Konklusion.....	35
Litteraturliste.....	37
Bilag 1 - Undervisningsforløbet.....	40
Bilag 2 - Uddrag fra fokusgruppeinterview med eleverne.....	43
Bilag 3 - eksempler fra tænkeskriv.....	46

Indledning og problemfelt

I løbet af vores tid som lærerstuderende har vi gennem vores praktikophold og i arbejdet som lærervikarer flere gange været vidner til situationer, hvor folkeskolen efter vores opfattelse har medvirket til reproduktion af stereotyper om køn og seksualitet. Vi har blandt andet observeret kønsopdelt opvarmning i idræt, klasserum der har været opdelt i køn, samt elever, der flittigt har brugt ord som bøsse, gay og faggot som skældsord.

Ifølge folkeskolelovens formålsparagraf skal skolens virke være præget af *“åndsfrihed, ligeværd og demokrati”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025). Men hvordan realiseres disse idealer i praksis, særligt for elever, der oplever, at deres køn eller seksualitet opleves forkert eller begrænsende i forhold til de herskende normer? I år 2021 udkom en nedslående rapport fra LGBTQ+ Danmark, der dokumenterer systematiske udfordringer i forhold til LGBTQ+ elevers trivsel, mentale sundhed og oplevelser med mobning og diskrimination i folkeskolen. I rapporten fremgår det blandt andet at 93% af LGBTQ+-eleverne oplever homofobiske og transfobiske skældsord i skolen, 64% har haft selvmordstanker og 53% har udført selvskade (LGBTQ+ Danmark, 2021).

Samme år udkom rapporten fra Sex og samfund *”Lige køn leger bedst”* (Sex & Samfund, 2021), der kortlægger, hvordan kønnede normer og forventninger påvirker børn og unge, og hvordan de er med til at skabe begrænsninger for dem i skolen. En elev udtaler følgende: *”Jeg synes, der er nogle bestemte normer og idealer som man i hvert fald bliver nødt til at gå bare en smule efter for at være en del af det fællesskab, der er her i ungdommen”* (Sex & Samfund, 2021, s. 20). I begge rapporter fremhæver eleverne selv, at der bør være mere undervisning inden for køn, krop og seksualitet. Samtidig bør læreren have en større åbenhed og faglig kompetence inden for emnerne. En tidligere elev udtaler følgende: *”Hvis jeg kunne ændre noget i skolen i dag, skulle det helt klart være at ændre på elevernes pensum og undervisningsmateriale. Da jeg gik i folkeskole, var der slet ikke blevet nævnt noget om homo-, bi- eller panseksualitet, hvilket ledte til, at man, som LGBTQ+-elev blev fremmedgjort, og man stod alene med sine problemer.”* (LGBTQ+ Danmark, 2021, s. 50).

I år 2019 lavede Styrelsen for Undervisning og Kvalitet en omfattende evalueringsrapport af emnet sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) i grundskolen. Rapporten viste, at lærerne har svært ved at integrere SSF's kompetenceområder i fagene, hvor særligt

normer og mangfoldighed i relation til køn, krop og seksualitet bliver underprioriteret på skolerne (Følner, 2019, s. 10). Da sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) er et timeløst fag i grundskolen, er det derfor alle lærere, som har ansvaret for at integrere SSF's kompetenceområder i deres fag. I undersøgelsen fra LGBT+ Danmark ses det blandt andet, at kun 5,3% af de adspurgte elever har lært om forskellige seksuelle orienteringer i samfundsfagsundervisningen. Som kommende samfundsfagslærere i grundskolen er vi derfor særligt optaget af, hvordan vi kan integrere SSF's kompetenceområder i faget. Både fordi det er underprioriteret og eleverne selv efterspørger mere undervisning inden for emnet. Samtidig ser vi et dannelsepotentiale i at lade eleverne arbejde normkritisk i forhold til køn og seksualitet i samfundsfag. Her har vi en hypotese om, at emnet kan være med til at øge elevernes empati og demokratiske dannelse. Dette vurderer vi er særligt relevant at styrke i samfundsfaget, i henhold til fagets formål, jævnfør stk. 2 som lyder:

Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Denne indledning fører os videre til bachelorprojektets problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan man undervise normkritisk om køn og seksualitet i samfundsfag, så det styrker elevernes empati og demokratiske dannelse?

Læsevejledning

I følgende læsevejledning vil bachelorprojektets pointer præsenteres i forkortet form.

Metode og empiri

I den første del af opgaven vil vi redegøre for vores indsamlede empiri. Her vil vi begrunde vores valg af metoder, og hvordan disse kan medvirke til at besvare projektets problemstilling. Løbende vil metodernes fejlkilder belyses. Til sidst vil projektets videnskabsteoretiske ståsted begrundes.

Begrebsafklaring

I dette afsnit vil centrale begreber begrundes. Der vil først blive redegjort for projektets forståelse af normkritik, og en normkritisk undervisningspraksis. Dernæst vil der redegøres for Judith Butlers forståelse af de sociale kategorier køn og seksualitet, som projektet læner sig op ad.

Analyse - Del 1

Denne del af analysen vil kommentere og analysere på planlægningen og gennemførelsen af projektets normkritiske undervisningsforløb. Da vi gør brug af en dynamisk analysestrategi, vil vores valgte teorier belyses løbende, når de er relevante for den empiri, der analyseres. I denne del vil projektets normkritiske undervisningsforløb blive analyseret med afsæt i Hiim og Hippos helhedsmodel, samt Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik.

Analyse - Del 2

I den anden del af analysen vil vi med afsæt i vores indsamlede empiri analysere og vurdere, hvorvidt undervisningsforløbet har medvirket til at styrke elevernes empati og demokratiske dannelse. Her vil relevante teorier præsenteres og bruges som analyseredskab, hvor vi vil gøre brug af Paladinos kendetegn ved demokratisk dannelse, Jørgensens positioneringsteori, Foucaults diskursteori samt magtbegreb og Klafkis nøglekompetencer empati og perspektivskifte.

Konklusion

I dette afsnit vil projektets centrale pointer og nye erkendelser belyses, og en sammenfattende redegørelse for projektets konklusioner vil præsenteres, med afsæt i projektets problemformulering.

Metode og empiri

I det følgende afsnit vil der blive begrundet og redegjort for valget af metoder, empiriindsamling og videnskabsteoretiske ståsted, der ligger til grund for bachelorprojektet.

Aktionsforskning

I denne bachelor gøres der brug af aktionsforskning. Aktionsforskning handler om at stille spørgsmål til praksis, igangsætte aktioner samt at følge og reflektere over hvad der sker, ved selv at være deltagende i processen (Furu, 2014, s. 60). Vi anvender Jack Whiteheads spørgsmål til lærere, der skal starte et udviklingsarbejde i egen praksis, samt Carr og Kemis faser i aktionslæringsprocessen: *planlægning*, *handling*, *observation*, *refleksion*, til strukturering af vores undersøgelse (Furu, 2014, s. 61). Furu fremhæver, at denne metode hjælper lærerstuderende til at få øje på, hvad man bør udvikle og hvorfor man bør gøre det.

I den første fase *planlægning* er vi startet med at spørge “Hvad er problemet?” og “Hvad tror vi, at vi kan gøre ved det?”. Forud for aktionsforskningen er vi blevet bekendt med LGBT+ Danmarks rapport "Stop diskrimination i skolen" der dokumenterer at LGBT+-elever har markant dårligere trivsel end andre elever, samt at de ikke føler sig afspejlet i undervisningen (LGBT+ Danmark, 2021, s. 50). Rapporten fra Sex og samfund ”Lige køn leger bedst” (Sex & Samfund, 2021), påviser samtidig at kønnede normer og forventninger påvirker børn og unge negativt, og at de er med til at skabe begrænsninger for dem i skolen. Eleverne gør i begge rapporter opmærksomme på, at de ønsker mere undervisning om køn og seksualitet. Evalueringsrapporten fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet viser dog, at det er en udfordring for lærerne at integrere disse emner i fagene, hvorved de bliver underprioriteret på skolerne (Følner, 2019, s. 10). Vi undersøgte desuden mængden af undervisningsmateriale indenfor emnet, hvor der viste sig at være en mangel på undervisningsmateriale i samfundsfag med fokus på køn og seksualitet. Det førte os videre i planlægningsfasen, hvor vi forsøgte at besvare, hvad vi kunne gøre for at løse disse problemstillinger. Dette resulterede i en udvikling af vores eget normkritiske undervisningsforløb om køn og seksualitet.

Undervisningsforløbet blev anvendt i handlings- og observationsfasen, til indsamling af data. Udførelsen af forløbet i to 8. klasser på Frederiksberg, havde til formål at give os en indsigt i, hvorvidt elevernes empati og demokratiske dannelse blev styrket under det normkritiske forløb om køn og seksualitet. Hoel påpeger en række udfordringer ved at agere lærer og forsker på samme tid. Herunder bla., at der stilles forskellige krav til en lærer og en forsker, og at man som lærer kan blive “hjemmeblind”, hvis man ikke får sat ord på det, der virker som en selvfølge, fordi man forsker i en kendt kultur (Furu, 2014, s. 65). Da det kun er den

ene af os, der var ansat på skolen, forsøgte vi at imødekomme denne udfordring, ved begge at være til stede i handlings- og observationsfasen.

Refleksionsfasen handler om at reflektere og forstå resultaterne fra det indsamlede datamateriale (Furu, 2014, s. 64). I denne opgave vil refleksionen fremgå som en analyse af det indsamlede datamateriale.

Kvalitativ metode

Vi har valgt at gøre brug af den kvalitative metode gennem forskellige interviewformer med det formål at opnå en dybere forståelse af vores informanternes erfaringer, perspektiver og praksisser for derigennem at opnå en større viden indenfor vores problemfelt, som vi ikke selv ville kunne læse os frem til (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 114).

Semistrukturerede enkeltinterviews

Som en del af planlægningsfasen i forhold til udarbejdelsen af vores undervisningsforløb, gennemførte vi to semistrukturerede interviews. Det ene med folkeskolelærer Laura Marx, der i sin egen samfundsfagsundervisning, har undervist normkritisk med fokus på køn, seksualitet og rettigheder. Den anden informant er Anna Wandel, som i sin tid var med til at stifte normstormerne, og som i dag er projektleder for "Skole for Alle" hos LGBT+ Danmark. Anna tager i forbindelse med projektet ud på skoler og holder opkvalificerende kurser og faglig sparring for lærere med det formål at styrke den mentale trivsel for blandt andet LGBT+ børn og unge. De to interviewpersoner gav os en indsigt i deres praksiserfaringer i forhold til at undervise elever normkritisk i forhold til køn og seksualitet. Ligeledes gav de os en dybere forståelse for, hvad der kan være på spil både for læreren og eleverne, når man underviser inden for emnet, samt hvorfor lærere kan finde det udfordrende at inkorporere i sine undervisningsfag og praksis.

Vi anvendte en semistruktureret interviewguide for at skabe en naturlig samtale mellem os og interviewpersonerne, men samtidig under en struktur der sikrede os at opnå formålet med interviewene. Denne semistruktur gav samtalen fleksibilitet mellem de spørgsmål, vi ønskede at få besvaret, og de uddybende spørgsmål, vi kunne stille på baggrund af den retning, interviewpersonerne tog interviewet med deres egne relevante oplevelser (Tinggaard & Brinkmann, 2015, s. 41).

Fokusgruppeinterview

Udover de to nævnte interviews foretog vi to fokusgruppeinterviews med udvalgte elever fra de to klasser, som vi havde afprøvet vores undervisningsforløb for. Et fokusgruppeinterview er en eksplorativ undersøgelsesmetode, som er særlig udbredt indenfor det pædagogiske felt. Som forskningsmetode er fokusgruppeinterview særligt velegnet til problemstillinger, der forsøger at undersøge enkeltes erfaringer, oplevelser, meninger og praksisser (Glasdam et al., 2017, s. 55). Dette ligger vores problemstilling i høj grad op til, da vi netop ønsker at undersøge hvordan man kan undervise normkritisk om køn og seksualitet i samfundsfag, så det styrker elevernes empati og demokratisk dannelse. Det var således vigtigt for os at få elevernes indsigter og perspektiver i spil, i forhold til hvorvidt netop disse kompetencer blev styrket hos eleverne, samt hvordan de oplevede undervisningen. Vores fokusgrupper bestod af seks elever, samt os som henholdsvis gruppemoderator (interviewer), og observatør. Gruppemoderatorens opgave er at præsentere de emner og spørgsmål, som informanterne skal tale ud fra, samt at facilitere samtalen informanterne imellem (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi lavede vores fokusgruppeinterviews af to omgange. Først med seks udvalgte elever fra den ene klasse og derefter med seks elever fra den anden klasse. Således fik vi perspektiver, oplevelser og meninger om vores undervisningsforløb fra i alt 12 elever. At anvende fokusgrupper, så vi som en måde at gøre rammerne for vores interviews mere trygge for eleverne, og at skabe en mere lige relation i interviewsituationen. Vi vurderede, at det ville medføre flere perspektiver og mere fyldestgørende svar, end hvis vi havde interviewet dem enkeltvis (Lindberg & Kamstrup Knudsen, 2010, s. 51). I forhold til de etiske overvejelser havde vi qua elevernes alder, anmodet om skriftlig samtykke fra deres forældre i forhold til at interviewe deres børn. Ligeledes havde vi gjort både forældrene og eleverne opmærksomme på, at elevernes navne ville være anonymiseret. I forhold til metodens fejlkilder, vil vi påpege den komplementære relation mellem lærer og elev. Da vi har besiddet en dobbeltrolle som underviser og interviewer, ser vi en risiko for at eleverne kan have svaret ud fra hvad de tænker, vi som lærere vil belønne som "rigtige" svar (Sunesen, 2019, s. 100). Vi valgte derfor i vores briefing til eleverne forud for interviewet at pointere at der ikke fandtes forkerte svar på vores spørgsmål, og at jo mere ærligt de ville svare, desto større hjælp ville det være for os og vores projekt. En anden fejlkilde, der er væsentlig at adressere, er projektets snævre empiriindsamling. Undervisningsforløbet er som nævnt kun udført i to 8. klasser på en skole på Frederiksberg, hvor blot ca. en femtedel af eleverne, der deltog i undervisningen, er blevet interviewet efterfølgende. Vi er derfor opmærksomme på, at vores undersøgelse og dens konklusioner ikke er signifikante, og ej heller kan sige noget

entydigt, om hvordan normkritisk undervisning om køn og seksualitet i samfundsfag, kan styrke elevernes empati og demokratiske dannelse i folkeskolen. Dette ville kræve en langt større undersøgelse og empiriindsamling, som ligger udenfor dette projekts rammer.

Abduktion

Inden vi indsamlede vores empiri, havde vi en idé om, hvilke teorier vi ville bruge som analyseværktøj i forhold til vores empiri. Dog var vi efter dataindsamlingen åbne for, at empirien kunne pege i nye retninger, som kunne åbne op for andre teoretiske perspektiver, der gjorde sig mere relevant i forhold til vores problemfelt. Vi har således haft en abduktiv tilgang til vores undersøgelse, hvor vi har bevæget os mellem teori og empiri i en fortolkende proces. Dette har gradvist kunne åbne op for nye perspektiver og helheder inden for vores problemfelt (Kristensen og Hussain, 2019, s. 353).

Videnskabsteoretisk ståsted

I følgende afsnit præsenteres det videnskabsteoretiske afsæt for bachelorprojektet. Dette afsæt har betydning for, hvordan vi i projektet har indsamlet og analyseret den valgte empiri.

Pragmatisme

Da vi gør brug af aktionsforskning og ud fra vores problemstilling forsøger at skabe forbedringer ude i praksis, har vi fundet det relevant at læne os op ad pragmatismen.

Pragmatisme anses ikke som en klassisk videnskabsteori, men betegnes derimod som en filosofisk tradition. John Dewey er en central skikkelse inden for den pragmatisk tilgang, hvor hans specifikke fokus har været på politik, uddannelse og sociale forbedringer. Pragmatismen anskuer, at viden om verden kun kan skabes ved at interagere direkte med den verden, du gerne vil blive klogere på. Det giver ifølge Dewey ikke mening at få viden om verden uden at handle på denne viden (Dewey, 2015).

Den grundlæggende tanke er, at praksis ikke kan udvikles gennem teoretiske refleksioner, der foregår på afstand af selve praksis. Udvikling sker kun, når man befinder sig inden for og deltager aktivt i den konkrete praksis. Ifølge Dewey er den pragmatisk tilgang netop et udtryk for en naturlig, menneskelig måde at handle og lære på i praksis. Han betragter derfor ikke denne metodologi som noget, der udelukkende hører forskere til, men som en generel og optimal måde for mennesker at tilegne sig erfaring og viden på (Dewey, 2015).

Fænomenologien

Som videnskabsteoretisk position er fænomenologien optaget af virkeligheden, som den fremstår gennem menneskers oplevelser og erfaringer. Fænomenologien er grundlagt af Edmund Husserl og er siden videreudviklet af Martin Heidegger ud fra en eksistentiel forståelse, om at mennesket altid er “i verden” og fortolker sin væren gennem erfaring (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42). I dette projekt anvendes fænomenologien som forståelsesramme for de kvalitative fokusgrupeinterviews med eleverne. Formålet er at indfange, hvordan deltagerne oplevede undervisningsforløbet, og hvilke betydninger og refleksioner det vakte. Som Kvale og Brinkmann beskriver, giver den fænomenologiske tilgang mulighed for at forstå deltagernes oplevelser ud fra deres egne perspektiver frem for at reducere dem til forudbestemte kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–46). Denne tilgang understøtter dermed projektets ønske om at undersøge, hvordan elevernes erfaringer med normkritisk undervisning kan bidrage til at styrke elevernes empati og demokratiske dannelse. Ligeledes gør vi brug af den fænomenologiske tilgang igennem vores interviews med folkeskolelærer Laura Marx samt Anna Wandel for at få adgang til deres erfaringer og oplevelser inden for vores problemfelt, som kan hjælpe os til at forstå og belyse projektets problemformulering.

Begrebsafklaring

Da vi har valgt at lave et bachelorprojekt omhandlende normkritisk undervisning om køn og seksualitet, finder vi det relevant at redegøre for projekts forståelse af disse begreber.

Normkritik og normkritisk undervisningspraksis

Normer er fællesskabets uskrevne og underforståede regler for, hvordan man “skal” være og opføre sig overfor hinanden, samt hvad man “skal” tænke, vide og gøre. Normer er vigtige for sociale og samfundsmæssige fællesskaber som demokrati og menneskeligt ligeværd, men de kan også begrænse, undertrykke og diskriminere (Brade et al. 2008, s. 195). Normkritisk pædagogik blev primært udviklet i Sverige i løbet af 00’erne af lærere, forskere og andre fagpersoner som et pædagogisk svar på ønsket om at fremme lighed og ligeværd mellem blandt andet forskellige køn, seksualiteter og kropslige udtryk. Samtidig havde tilgangen til formål at modvirke diskrimination og krænkende praksisser, som i stigende grad blev identificeret som et problem i det svenske skolesystem. Den normkritiske pædagogik kan således forstås som en tilgang, hvori der er indlejret et grundlæggende potentiale for

samfundsmæssig og institutionel forandring (Gundersen & Roien, 2018, s. 235). En normkritisk undervisningspraksis handler om at se og synliggøre de normer, der omgiver os, og undersøge kritisk, hvordan normerne kan begrænse og undertrykke individer og grupper. Udgangspunktet i den normkritiske tilgang er opfattelsen af, at normer er socialt konstrueret, og at de er synlige eller usynlige regler, der er indlejret i en given social, kulturel og historisk kontekst (Brade et al. 2008, s. 195).

Køns- og seksualitetsforståelse

Projektet anskuer køn og seksualitet ud fra Judith Butlers forståelse. Butler forstår køn som noget, vi *gør*, fremfor noget, vi *er*. Med det argumenterer Butler for, at kønskategoriene mand og kvinde er socialt skabte. Hun trækker på Foucaults idé om, at “biologisk køn” opstår som en del af historiske og sociale magtstrukturer, der søger at regulere seksualitet (Butler, 2010, s. 68). Selvom opdelingen kan få det til at se ud som om køn kommer før seksualitet, understreger Butler, at det tværtimod er seksualitetens normer og magtforhold, der former vores forståelse af køn (Butler, 2010, s. 69). Køn er altså ikke en fast egenskab, men noget der skabes performativt gennem gentagne handlinger, som måden vi taler, klæder os og opfører os på (Butler, 2010, s. 70). Der findes ikke et køn bag handlingerne, det er selve handlingerne, der konstituerer kønnet (Butler, 2010, s. 71). Samtidig formes køn af de sociale normer og regulerende praksisser, som Butler kalder kønskoherens praksisser, hvilket betyder, at køn ikke er resultatet af tilfældige valg, men af sociale regler og magtforhold (Butler, 2010, s. 70).

Analyse

I projektet gør vi brug af den dynamiske analysestrategi, også kaldet det kontinentale projektsyn. Dette betyder, at vi i følgende analyse løbende vil præsentere og begrunde vores valgte teorier, når disse vurderes relevante for den empiri, vi analyserer (Boding, 2019, s. 98). Analysen er inddelt i to dele. Den første del vil omhandle selve undervisningsforløbet, som vi planlagde og gennemførte som aktionsforskning i de to 8. klasser. Den anden del af analysen vil behandle empirien fra vores fokusgruppeinterviews med eleverne. De to analysedele vil i samspil med de valgte teorier og vores indsamlede empiri forsøge at besvare projektets problemformulering: Hvordan kan man undervise normkritisk om køn og seksualitet i samfundsfag, så det styrker elevernes empati og demokratiske dannelse?

Analyse - del 1

I første del af analysen vil vi, ved hjælp af Hiim og HIPPES helhedsmodel samt andre relevante teorier, analysere og kommentere på planlægningen og gennemførelsen af vores normkritiske undervisningsforløb i 8. klasse.

Hiim og HIPPES helhedsmodel tilbyder en tilgang til at forstå og analysere den optimale undervisningssituation og kan anvendes både i forhold til planlægningen af undervisningen, samt til analyse, refleksion og udvikling af ens undervisningspraksis. Helhedsmodellen består af seks didaktiske kategorier: Elevernes læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen og vurdering. Kategorierne skal ses gensidigt afhængige af hinanden, og de står derfor alle i relation til hinanden. (Hiim & Hippe, 2002, s. 27).

Rammefaktorer og læringsforudsætninger

Rammefaktorer er de forhold der stilles til rådighed, som enten kan begrænse læring eller gøre den mulig (Hiim & Hippe, 2002, s. 28). En begrænsning, vi ser relevant at adressere, er den tid, vi havde til rådighed med eleverne. Vi blev tildelt to dobbeltlektioner af 90 minutters varighed til at afprøve vores undervisningsforløb efter aftale med deres samfundsfagslærer. At det var to sammenhængende lektioner gjorde dog, at vi oplevede, at der var tid til, at eleverne kunne arbejde i dybden. I første dobbeltlektion i forhold til normer om køn og den anden dobbeltlektion i forhold til normer om seksualitet. Havde vi haft flere lektioner til at udfolde forløbet, havde dette naturligvis givet mulighed for et større og dybere læringsudbytte hos eleverne. Omvendt finder vi det relevant som praksisnær empirisk undersøgelse, at forløbet var afgrænset, da samfundsfaget i folkeskolen har et lavt timetal og et forholdsvis stort fagligt stofområde, der skal nås i 8. og 9. klasse. Derfor vurderede vi, at to dobbeltlektioner var en realistisk tidsramme at bruge i praksis.

Den ene af os havde tidligere haft klasserne i den tredje praktikperiode i historie og i et kort barselsvikariat i samfundsfag. Derfor havde vi et vist kendskab til eleverne, men det var stadig relativt begrænset. Vi havde dog ikke kendskab til, om eleverne tidligere havde arbejdet med normer i skolen, og heller ikke i relation til køn og seksualitet. Det var således vigtigt for os at give eleverne en indflyvning i normer, køn og seksualitet ud fra korte læreroplæg, så klasserne fik et fælles sprog og en fælles forståelse for emnet og dets begreber. Ligeledes forsøgte vi at inddrage eleverne i disse oplæg ved at aktivere deres forforståelse i forhold til, hvilke forståelser og erfaringer de i forvejen havde omkring emnet.

Mål med undervisningen

Vi vil nu redegøre og analysere, hvordan vores undervisningsforløb forholder sig til forskellige mål og hvordan forløbet har relevans for folkeskolen, samfundsfaget og SSF. Her har vi valgt at inddrage Hiim og Hippes model for måltyper, hvor de skitserer fire forskellige niveauer af mål. Formål er det øverste niveau og skal ses som de mål, der er lovmæssigt bestemt, og som er nedskrevet i Folkeskolens formålsparagraf. I relation til vores undervisningsforløb finder vi det relevant at fremhæve stk. 3.

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Folkeskolens Formål, 2006).

Her mener vi, at der kan udledes en sammenhæng mellem folkeskolens formål og undervisningsforløbets intention om at arbejde normkritisk i forhold til køn og seksualitet med henblik på at styrke elevernes empati og demokratisk dannelse, særligt når det kommer til *deltagelse, medansvar, åndsfrihed, ligeværd og demokrati*.

Måltypen under formål er læreplanssmål, som omhandler målene for de enkelte fag, som står beskrevet i de enkelte fags faghæfte. Her vurderer vi, at vores undervisningsforløb kobler sig til fagets formål i samfundsfag i henhold til stk. 1 og stk. 2, som lyder:

Stk. 1 “Eleverne skal i faget samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Stk. 2. Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4).

Både stk. 1 og 2 ligger således i høj grad op til, at samfundsfaget i skolen skal sikre og styrke elevernes evner til at deltage aktivt i et demokratisk samfund og ligeledes udvikle deres kritiske tænkning. Dette taler direkte ind i formålet med vores undervisningsforløb, hvor det,

som nævnt, har til hensigt at styrke elevernes demokratiske dannelse gennem arbejdet med normer om køn og seksualitet. Her var det tiltænkt, at den normkritiske tilgang i undervisningen skulle medvirke til at aktivere elevernes kritiske tænkning i forhold til de dominerende samfundsnormer, der herskede i forhold til køn og seksualitet. Som det fremgår i stk. 2, handler samfundsfaget ligeledes om, at eleverne skal opnå en forståelse og bevidsthed om, hvordan mennesker påvirkes af samfundet, og hvordan mennesker, herunder dem selv, kan påvirke samfundet. Vi vurderede, at eleverne ligeledes ville kunne tilegne sig denne bevidsthed gennem arbejdet med normer om køn og seksualitet og hvordan de herskende normer påvirker og former dem selv og andre, samt at de selv kan påvirke disse normer ved enten at reproducere, bryde, udfordre eller kritisere dem.

I forhold til fagets kompetenceområder er forløbet indtænkt i det område, der hedder "*Sociale og kulturelle forhold*", hvor kompetencemålet lyder: "*Eleven kan tage stilling til og handle i forhold til sociale og kulturelle sammenhænge og problemstillinger.*" Herunder arbejdes der i forløbet ud fra fagets Færdigheds- og vidensområder og -mål:

Socialisering:

- Eleven kan redegøre for sociale grupper og fællesskabers rolle i socialiseringen.
- Eleven kan analysere sociale grupper og fællesskabers betydning for socialisering og identitetsdannelse. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 10).

Som nævnt tidligere i opgaven viser evalueringsrapporten fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, at lærerne har svært ved at integrere SSF's kompetenceområder i fagene, hvor særligt normer og mangfoldighed i relation til køn og seksualitet bliver underprioriteret på skolerne (Følner, 2019, s. 10). Derfor har vi målrettet arbejdet med dette i vores forløb, hvilket relaterer til 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, 2019, s. 8).

Derudover taler vores forløb direkte ind i fagets færdigheds- og vidensområder og -mål:

Normer og idealer:

- Eleven har viden om kulturelle og sociale normer og idealer for køn, krop og seksualitet.
- Eleven kan analysere, hvordan normer for køn og krop kan påvirke børn og unge.

Seksualitet:

- Eleven har viden om seksualitet.
- Eleven kan beskrive seksuel mangfoldighed. (Børne - og undervisningsministeriet, 2019, s. 10).

Valg af indhold i undervisningen og læreprocessen

To andre centrale didaktiske elementer i planlægningen af et forløb er undervisningens indhold og læreprocessen. Her er det naturligt, at man som lærer tager stilling til, hvad man overordnet ønsker, at eleverne skal have ud af undervisningsforløbet, og hvordan undervisningens aktiviteter skal tilrettelægges i forhold til elevernes læreproces (Hiim & Hippe, 2002, s. 29).

Her har vi valgt at læne os op ad Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik. Hans teorier anses som værende både almendannende og almindidaktiske. Vi vurderer dog, at hans dannelsesideal er særligt velegnet inden for samfundsfagsdidaktikken. Dette skal blandt andet ses i lyset af, at de to didaktikere, Anders Stig Christensen og Torben Spanget Christensen, således har udarbejdet en anerkendt fagdidaktisk model for samfundsfaget, som netop tager afsæt i Klafkis dannelsesideal (Christensen, 2021, s. 14-15). Dog har vi valgt at gå med Klafkis originale dannelsesideal, da vi har vurderet, at denne har en stærkere analysekraft i forhold til vores undersøgelsesfelt. Dette er med udgangspunkt i hans begreber, selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet, samt hans epokale nøgleproblemer, som vil blive uddybet løbende i afsnittet.

Klafki arbejder med begrebet kategorial dannelse, som forener ideerne om material- og formal dannelse samt dialektikken mellem dem. Material dannelse handler om det konkrete faglige stof, undervisningen tager udgangspunkt i, mens formal dannelse refererer til de kompetencer, personlige kvaliteter og erfaringer, eleven besidder og udvikler gennem undervisningsprocessen. Klafki understreger, at ingen af disse forståelser af dannelse giver mening isoleret, men at det netop er deres samspil, der kendetegner god undervisning. Kategorial dannelse skal samtidig ses som dobbeltsidigt, altså som en verden, der åbner sig for eleverne, så eleverne derigennem kan åbne sig for denne verden (Klafki, 2011, s. 19).

I vores undervisningsforløb har vi i den første dobbeltlektion haft fokus på normer i forhold til køn, mens den anden dobbeltlektion har taget udgangspunkt i normer i forhold til seksualitet. Arbejdet med disse normer, ud fra forskellige opgaver og arbejdsformer, skal ses som den materiale dannelse i forløbet. Den normkritiske tilgang skal derimod ses som den formale dannelse, hvor formålet med undervisningen har været at udvide elevernes normbevidsthed i forhold til de sociale kategorier køn og seksualitet samt at styrke elevernes evner inden for empati, perspektivskifte, kritisk tænkning, handlekompetence og demokratiske dannelse. Vores undervisningsforløb sigtede derfor mod Klafkis dialektik og hans begreb kategorial dannelse.

I forlængelse af Klafkis kategoriale dannelse lægger hans kritisk-konstruktive didaktik vægt på at udvikle elevernes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Han mener samtidig, at det skal være lige for alle elever, og at undervisningens indhold bør rumme diverse sociologiske, politiske og psykologiske faktorer, som hæmmer selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011, s. 69). Når vi holder vores indhold i vores undervisningsforløb op imod Klafkis dannelsesideal i forhold til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, ses der en tydelig sammenhæng.

Hos Klafki har dannelsesmålet selvbestemmelse sit udspring i Immanuel Kants bestemmelse af dannelse, som han sammenfatter i det latinske udtryk, *sapere aude*.

“Hav mod til at bruge din egen fornuft. Følg ikke nødvendigvis, hvad traditionen foreskriver, eller hvad øvrigheden ønsker, men dan dig din egen holdning på fornuftens grund og hav mod til at forsvare den.” (Graf, 2018, s. 57).

Ovenstående citat fra Kant vurderer vi kan ses i sammenhæng med at arbejde med normer for at styrke elevernes selvbestemmelse. Dette i henhold til ikke nødvendigvis at følge de foreskrevne traditioner og normer, eller det andre ønsker eller forventer. I forhold til selvbestemmelse ses det i indholdet af vores undervisning ved, at eleverne skulle forholde sig til og blive bevidste om de herskende normer i samfundet i forhold til køn og seksualitet, og hvordan disse kan begrænse og udtrykke deres egne og andres muligheder i livet. Samtidig giver den normkritiske tilgang i undervisningen, eleverne mulighed for at blive bevidste om, at det er muligt at bryde med de herskende normer, som kan give dem øget selvbestemmelse, i forhold til ikke at lade normer begrænse eller undertrykke dem de er, eller ønsker at være i livet, i forhold til deres køn eller seksuelle orientering.

Klafkis medbestemmelse skal forstås ved, at elever aktivt deltager i de beslutninger, der vedrører deres læring, deres skoleliv og de sociale fællesskaber, de indgår i. Det handler ikke om, at eleverne bestemmer alt, men at de reelt har indflydelse på spørgsmål, som angår dem, og at de lærer at argumentere, samarbejde og tage ansvar. Klafki ser medbestemmelse som en demokratisk dannelseskompetence. Her skal eleverne gennem skolelivet lære at kunne tage stilling til fælles anliggender i både skole og samfund (Klafki, 2011, s. 70).

Kigger vi på indholdet i undervisningen i forhold til medbestemmelse, har dette været en drivende kraft. Her har eleverne igennem de øvelser og aktiviteter, de blev stillet, skulle tage stilling, argumentere og handle ud fra herskende normer og dilemmaer omhandlende køn og seksualitet. Dette har været med fokus på at styrke elevernes handlekompetence. I den første aktivitet vi lavede med eleverne, læste vi en historie op om en person, hvor hverken navn eller køn fremgik, men hvor der fremgik forskellige kønstereotypiske ord som beskrev hovedpersonen, så som lyserød, forsigtig, blid og omsorgsfuld. Her skulle eleverne undervejs tegne personen i historien og give personen et navn, hvorefter de skulle fremvise deres tegning, og argumentere for valget af personens navn og køn. Undervejs i forløbet skulle eleverne også forholde sig til forskellige dilemmaer ud fra cases, hvor eleverne i grupper skulle komme med deres egne handle- og løsningsforslag. Casene omhandlede andre unge der følte sig forkerte og udenfor i forhold til herskende samfundsnormer indenfor køn og seksualitet (Bilag 1). Da selvbestemmelse og medbestemmelse ifølge Klafki forudsætter solidaritet, er disse således vigtige kompetencer at bringe i spil og styrke hos eleverne, hvilket har været den drivende motor i vores forløb. Dette skal samtidig ses i lyset af, at vi anskuer empati og demokratisk dannelse som tæt forbundne evner med Klafkis solidaritetsbegreb, som netop er det, vi har forsøgt at styrke hos eleverne. Klafki pointerer ligeledes, at solidaritet som dannelsesmål handler om at danne eleverne til at være solidariske og gøre en indsats for de grupper, der får begrænset deres selv- og medbestemmelse på grund af samfundsmæssige forhold (Graf, 2018, s. 58).

Som nævnt i projektets indledning udkom den første rapport om LGBT+ elevers trivsel i folkeskolen i 2021. I rapporten fremgår det blandt andet, at 73% af LGBT+eleverne aldrig havde lært om forskellige seksuelle orienteringer. Ifølge vores interviewperson Anna Wandel er det således problematisk, at LGBT+elever ikke føler sig spejlet eller repræsenteret i den undervisning, de møder i skolen:

“Når elever, der falder uden for normerne, aldrig ser sig selv afspejlet i undervisningen, kan det gøre det svært for dem at udvikle deres identitet på en tryk og undersøgende måde. I stedet risikerer de at skulle orientere sig i et skolesystem, der synes at være skabt for andre end dem selv, og hvor de kan føle sig oversete og forkerte” (Bilag 2).

Når undervisningen således ikke afspejler eleverne, kan det være svært for eleverne at kunne tage stilling til og forme deres eget liv, og dermed kan selvbestemmelsen opleves som begrænset for denne gruppe. Ved at vi i vores forløb har fokuseret på normer i forhold til seksualitet samt formidlet og inddraget cases omhandlende seksuelle minoriteter, vurderer vi, at dette vil kunne styrke denne gruppes selvbestemmelse, give dem sprog for deres egen identitet og mulighed for at genkende sig selv i undervisningen, hvilket er afgørende for at kunne tage stilling til og forme sit eget liv. Ligeledes giver det elevgruppen mulighed for øget medbestemmelse, ved at de kan bringe deres egne perspektiver i spil. Vi vurderer samtidig, at undervisningens indhold øger muligheden for, at de kan opleve deres klassekammerater handle solidarisk, og empatisk i forhold til de handle- og løsningsforslag, de kommer med, ud fra de cases, de arbejder med i forløbet, som omhandler unge LGBT+ personer, der står i forskellige normbegrænsende dilemmaer.

For at konkretisere indholdets relevans yderligere i et dannelses- og samfundsfagligt perspektiv, trækker vi på Klafkis epokale nøgleproblemer. Disse karakteriserer Klafki som centrale samfundsmæssige problemstillinger, der er historisk betingede, almenmenneskeligt relevante og som både præger samtiden og fremtiden. De epokale nøgleproblemer må således indgå i undervisningen, da de kan belyses gennem fagligt indhold og samtidig bidrage til elevernes almene dannelse. Elevernes arbejde med nøgleproblemer muliggør således en dobbelt åbningsproces, hvor eleverne opnår indsigt i centrale samfundsmæssige forhold, samtidig med at de udvikler evner som kritisk tænkning, dømmekraft og handlekompetence (Klafki, 2011, s. 73-74). Klafki understreger, at der ikke eksisterer en definitiv liste over epokale nøgleproblemer, da de løbende må identificeres i forhold til samfundets udvikling. Han fremlægger dog selv fem centrale epokale nøgleproblemer: (1) Fredsspørgsmålet, (2) Miljøspørgsmålet, (3) Den samfundsskabte ulighed, (4) Nye tekniske styrings-, informations-, og kommunikationsmedier (5) Jeg/du-forhold (Klafki, 2011, s. 75-79).

Sidstnævnte nøgleproblem jeg/du-forhold, finder vi relevant at trække på, da vi vurderer, at indholdet i vores undervisningsforløb i høj grad krævede, at eleverne arbejdede med netop dette nøgleproblem. Klafki beskriver jeg-du-forhold som:

“Erfaring med kærlighed, med den menneskelige seksualitet, med forholdet mellem kønnene eller mennesker af samme køn - i hvert enkelt tilfælde inden for et spændingsfelt mellem individuelt krav på lykke, medmenneskeligt ansvar og anerkendelse af et andet menneske” (Klafki, 2011, s. 78).

Da indholdet i vores undervisningsforløb handler om køn og seksualitet, er der en tydelig forbindelse til nøgleproblemet. Konkret fremhæver Klafki i ovenstående citat *“forholdet mellem kønnene eller mennesker af samme køn”*, som vi vurderer taler ind i det normkritiske indhold i vores forløb, i forhold til de forskellige normer og forventninger, der er mellem kønnene, samt hvordan disse begrænser dem forskelligt. I forbindelse med en øvelse i undervisningen blev eleverne særligt bevidste om dette. Eleverne gav eksempelvis selv udtryk for, at drenge ifølge normerne helst ikke må vise for mange følelser eller være sårbare, mens piger helst ikke skal være alt for trænede, muskuløse og sporty.

Klafki nævner ligeledes *“Erfaring med kærlighed, med den menneskelige seksualitet”*, som vi berørte i den anden dobbeltlektion af vores forløb i forhold til normer omkring seksualitet, blandt andet med fokus på heteronormativitet, fordomme om seksuelle minoriteter samt deres rettigheder. Ydermere beskriver Klafki nøgleproblemet i henhold til *“medmenneskeligt ansvar og anerkendelse af et andet menneske”*, hvilket vi ser tæt forbundet i forhold til at styrke elevernes handlekompetence, demokratiske dannelse, og empati, gennem undervisningens indhold.

Vurdering

Vurdering eller evaluering siger noget om hvordan undervisningen og læringen har fungeret, i forhold til målene for undervisningen (Hiim & Hippe, 2002, s. 30). Her valgte vi at gøre brug af summativ evaluering, hvor vi de sidste 10 minutter af hver lektion, bad eleverne svare på følgende tre spørgsmål:

1. Hvordan synes du undervisningen var i dag?
2. Lærte du noget nyt? (Hvis ja, skriv hvad)
3. Var der noget, som gjorde et særligt indtryk på dig? (Hvis ja, skriv hvad og hvorfor).

Eleverne fik udleveret et blankt papir, de kunne svare på, som de efterfølgende kunne folde sammen og aflevere anonymt til os. Elevernes feedback var blandet. Nogle synes, det var kedeligt, andre spændende og provokerende. Tydeligt var det for os, at størstedelen havde opnået det faglige udbytte af undervisningen, som vi ønskede, i relationen til det faglige indhold og i henhold til kompetencemålet i samfundsfag *“Eleven kan tage stilling til og handle i forhold til sociale og kulturelle sammenhænge og problemstillinger.”*, samt SSF’s kompetencemål *“Eleven kan vurdere normer og rettigheder for krop, køn og seksualitet i et samfundsmæssigt perspektiv”*.

Nedenfor har vi samlet et udvalg af tilbagemeldinger fra eleverne, der påviser sammenhængen mellem læringsudbyttet og kompetencemålene:

“Jeg har lært, at man skal indse at alle er forskellige uanset køn. Normer og forventninger er nogle gange lidt fornærmende, så man skal bare være forstående over for alle.”

“Vi fik reflekteret over nogle ting, der er vigtige for samfundet og for hvordan vi møder mennesker i fremtiden.”

“Nok bare at der er flere normer end hvad man lige tænker, og at der er nogle der kæmper med det i virkeligheden.”

“Jeg lærte hvad normer betyder, og hvordan normer påvirker et samfund mere end man tror.”

“Jeg har forstået hvordan vi har normer i vores klasse og alder.”

“Ja, jeg lærte om hvor mange holdninger der er til om hvordan et køn forventes at være.”

(Bilag 2)

Vores vurdering og evaluering af hvorvidt undervisningsforløbet og vores aktionsforskning har bidraget til at styrke elevernes demokratiske dannelse og empati, vil vi analysere i den anden del af analysen.

Analyse - del 2

Vi vil nu foretage en analyse af elevernes svar i fokusgruppeinterviewene i forhold til, hvorvidt undervisningsforløbet har fordret elevernes normbevidsthed og kritiske sans i forhold til normer om køn og seksualitet. Ligeledes vil vi analysere og vurdere, hvorvidt forløbet har styrket elevernes demokratiske dannelse og empati. Vi vil desuden undersøge de udfordringer, der opstod under forløbet, og analysere elevernes feedback som refleksionsgrundlag for, hvad man som lærer bør være opmærksom på i planlægning og gennemførelse af et normkritisk forløb om køn og seksualitet i samfundsfag. Vi analyserer empirien ud fra udvalgte teorier, der vil blive præsenteret og begrundet løbende.

Tegn på demokratisk dannelse

Først vil vi analysere de tegn, der peger på, hvorvidt forløbet har understøttet elevernes demokratiske dannelse. Til det vil vi anvende Paladinos kendetegn ved demokratisk dannelse. Disse kendetegn læner sig bl.a. op ad Hal Kochs forståelse af, at demokrati ikke alene er en styreform, men også en livsform, der skal vedligeholdes gennem generationer. Det vil sige, at det ikke er en selvfølge, at børn og unge udvikler demokratisk kompetence; det er en dannelsesproces, der skal understøttes. (Paladino, 2023, s. 6). Paladino forklarer, at demokratisk dannelse *“handler om og retter sig mod at styrke børn og unges deltagelse, engagement og selvtillid til at indgå og handle i fællesskaber”* (Paladino, 2023, s. 23). Hun beskriver, at den demokratiske dannelse udvikles, når eleverne deltager aktivt i demokratiske processer. Ud fra denne forståelse forudsætter demokratisk dannelse, at alle elever har adgang til at deltage, og at de forpligtes til at bidrage med det, de kan. Begrebet tager dermed udgangspunkt i den praksis, eleverne indgår i, og de færdigheder, de tilegner sig ved at samarbejde på tværs af forskelle og uenigheder. Demokratisk dannelse handler ikke om at lære faste regler, men om evnen til at tænke selvstændigt, formulere løsningsforslag samt handle ud fra dem (Paladino, 2023, s. 23).

Denne teoretiske forståelse af demokratisk dannelse afspejles i vores empiri og kommer blandt andet til udtryk i følgende udsagn fra elevernes tænkeskriv: *“Vi fik reflekteret over nogle ting, der er vigtige for samfundet og for, hvordan vi møder mennesker i fremtiden.”* (Bilag 3, s. 44). Udsagnet peger på, at forløbet har givet eleverne erfaring med at reflektere over samfundsfaglige problemstillinger og med at overveje, hvordan de vil agere i fællesskaber fremadrettet. Ud fra Paladinos forståelse af demokratisk dannelse indikerer

udsagnet, at eleven har en oplevelse af at have deltaget i en demokratisk praksis, hvor der har været fokus på elevernes selvstændige tænkning frem for at tilegne sig facit af et bestemt fagligt læringsstof. Desuden viser udsagnet tegn på engagement og selvtillid til at deltage i fællesskaber, idet eleven selv fremhæver undervisningsindholdet som vigtigt for samfundet og mødet med sine medmennesker i fremtiden (Paladino, 2023, s. 33). En anden elev forklarer: *“Ja, det er nok også et godt eksempel på hvorfor man skal lære noget om det. Man skal jo lære noget om det fra begge sider;”*. (Bilag 2, s. 43) I dette udsagn henviser eleven til casearbejdet, hvor de skulle give råd til nogen der faldt udenfor kønsnormerne. Denne forståelse af, at det er vigtigt at kunne se tingene fra begge sider, taler ind i den demokratiske praksis, og det er derfor essentielt, at eleven tager den erfaring med sig fra undervisningen (Paladino, 2023, s. 23).

En anden elev viser, at kunne formulere et selvstændigt løsningsforslag baseret på et bestemt indhold fra undervisningen til: *“Hvis jeg nu var imod homoseksuelle, ik? Så er det også vigtigt for mig at vide, hvilken konsekvens det har for homoseksuelle. Altså at den homoseksuelle måske får selvmordstanker. Altså det skal man jo vide, for så ville man måske ikke gøre grin med det og sådan noget.”* (Bilag 2, s. 43). En anden elev uddyber: *“Jeg tror helt klart at det er vigtigt, at du sætter dig ind i personens perspektiv, for ligesom at vide hvordan den her person føler. Det samme med en person der ikke støtter det, og så måske snakke om det respektfuldt.”* (Bilag 2, s. 43). Undervisningsindholdet har præsenteret de konsekvenser, normer, stereotyper og diskrimination kan have for LGBT+-personer, f.eks. selvskade og selvmord. I udsagnene viser eleverne for det første, at de er blevet bevidste om, hvordan det påvirker en bestemt minoritet at blive gjort grin med. For det andet udviser eleverne evnen til at reflektere selvstændigt over, hvordan de vil agere i fællesskaber fremover ved at trække dele af de normkritiske perspektiver fra undervisningen med i løsningsforslaget. Derudover ses der tegn på, at eleverne forstår vigtigheden af at kunne føre en respektfuld samtale, også med dem, man ikke deler holdninger med. Set i lyset af Paladinos beskrivelse af demokratisk dannelse peger det altså på, at undervisningens aktiviteter har givet eleven adgang til at argumentere for en bestemt måde at agere og være i verden på. Når eleven forestiller sig *“at være imod homoseksuelle”*, men samtidig argumenterer for ikke at gøre grin med dem, viser det, at eleven er i stand til at reflektere over forskellige holdninger og handle på en respektfuld måde, trods uenigheder og forskelle. Elevens refleksion og handleforslag som resultat af forløbet kan dermed ses som et eksempel

på, hvordan undervisning kan understøtte udviklingen af de kompetencer, som Paladino forbinder med demokratisk dannelse.

Deltagelse, positionering og eksklusionsangst i normkritisk undervisning

Demokratisk dannelse forudsætter, som nævnt, at eleverne har adgang til at deltage og forpligtes til at bidrage med det, de kan (Paladino, 2023, s. 23). Derfor fandt vi det relevant at undersøge, hvordan eleverne oplevede deres muligheder for deltagelse i undervisningen på tværs af elevernes uenigheder, for at kunne vurdere, om og hvordan normkritisk undervisning kan styrke demokratisk dannelse. Som følge heraf anvender vi i denne del af analysen positioneringsteorien som en analytisk ramme til at undersøge elevernes oplevede muligheder for deltagelse. Vi tager udgangspunkt i Stine Kaplan Jørgensens forståelse af positioneringsteorien, som primært bygger på teorier udviklet af Rom Harré, Bronwyn Davies, Luk Van Langenhove og Fathali Moghaddam (Jørgensen, 2018, s. 1).

Derudover inddrager vi begreberne social eksklusionsangst og longing to belonging af Dorte Marie Søndergaard og Helle Rabøl Hansen. Hansen forklarer, at elevers behov for tilhørsforhold sammen med eksklusionsangst kan få elever til at dæmpe deres egen angst gennem eksklusion af andre (Søndergaard, 2009, som citeret i Hansen, 2017). Ovenstående anvendes dermed som analytisk redskab til at undersøge, hvordan klassens sociale dynamikker påvirkede deres handlinger og muligheder for deltagelse under forløbet.

Dele af svarene fra fokusgruppeinterviewene peger på, at social utryghed påvirkede den måde, eleverne deltog i forløbet. F.eks. følgende udsagn, hvor en elev beskriver baggrunden for deres tilbageholdenhed: "*Hvis der er én, der siger noget højt, så kan det skabe en form for gruppepres, som får resten til bare at tie stille.*" (Bilag 2, s. 42). En anden elev tilføjer: "*Også fordi vores klasse har nogle ret store grupperinger, og så kan man godt blive bange for at blive lidt udstødt.*" (Bilag 2, s. 42). Begge udsagn fortæller os, at eleverne undgår at deltage aktivt i undervisningen som følge af frygt for, hvad resten af fællesskabet vil tænke. Den første elev refererer til et tidspunkt i undervisningen, hvor en lille gruppe elever udtalte sig negativt om homoseksualitet, mens resten af klassen forblev tavs, da vi spurgte i plenum, om der var nogle, der var uenige eller havde et andet syn på homoseksuelle. I det andet udsagn vurderer vi, at eleven har en frygt for eksklusion som følge af de sociale dynamikker i klassen. Det tyder dermed på, at elevernes handlinger og muligheder for at deltage i undervisningen præges af social eksklusionsangst. Ifølge Helle Rabøl Hansen kan trygheden

styrkes ved at strukturere undervisningen, så den opleves som meningsfuld og giver adgang til aktiv deltagelse for alle (Hansen, 2017, s. 33). De to ovenstående udsagn omhandler elevernes oplevelse af undervisning i plenum, hvor det blev tydeligt for os, at der her var mere på spil for eleverne. En elev udtaler f.eks.: *"Man kunne prøve at splitte det op i meget mindre grupper, for så ville det nok være nemmere at åbne op, hvis det bare er hele klassen. Måske kunne man også lave afstemningerne anonymt, så kan man jo ikke blive kaldt ud, hvis man ikke ved, hvem de er."* (Bilag 2, s. 42).

Udsagnene understreger Rabøl Hansens pointe om, at trygheden og deltagelsen bør styrkes gennem den rette strukturering af aktiviteterne. En øget oplevelse af tryghed så vi tegn på i de aktiviteter, hvor eleverne arbejdede med konkrete dilemmaer eller cases, hvor situationerne var fiktive. Her så vi tegn på, at læringsrummet blev oplevet mere trygt, og at de bedre kunne deltage uden frygt for at havne i en uønsket social position (Hansen, 2017, s. 33). Denne tryghed er væsentlig i normkritisk undervisning, fordi den giver eleverne mulighed for at undersøge normer og dele perspektiver på tværs af holdninger, uden frygt for sociale konsekvenser.

I følgende udsagn fortæller eleverne om deres oplevelser af casearbejde og undersøgelser i mindre grupper: *"Det var en interessant måde at have undervisning på, da vi følte situationen uden bare at læse den. Og så skal man ikke bruge sig selv som eksempel, det bliver lidt akavet."* Her viser eleven tegn på at opleve aktiviteten som meningsfuld og en oplevelse af at kunne deltage uden risiko for eksklusion, fordi han ikke skal bruge sig selv som eksempel. Dette understreger Rabøl Hansens pointe om, at undervisningens rammer kan understøtte trygheden og derigennem aktiv deltagelse (Hansen, 2017, s. 33).

En anden elev forklarede os følgende, da vi spurgte, hvordan det havde været at samarbejde på tværs af uenigheder: *"Jeg synes mest bare, det handler om respekt." Altså, hvis man kan snakke om køn og seksualitet på en respektfuld måde sammen, uden at det går personligt udover ens grænser, så synes jeg godt, man kan snakke med dem, man er uenige med."* (Bilag 2, s. 42). Elevens refleksion om respekt og grænser antyder, at hun forstår, at deltagelse i et demokratisk fællesskab forudsætter, at man møder mennesker, man er uenig med på en respektfuld måde. Samtidig viser udsagnet, at hun har forståelse for, at de argumenter og handleforslag man præsenterer, skal tage højde for andres perspektiver og grænser, hvilket stemmer overens med Paladinos praksisforståelse af demokratisk dannelse (Paladino, 2023, s.

23). Selvom at denne elev udtrykker forståelse for, at disse forudsætninger skal være til stede, giver det ikke automatisk eleven adgang til aktiv deltagelse i en demokratisk praksis. Hvis eleven ikke oplever, at de øvrige elever besidder tilsvarende kommunikative færdigheder, kan det begrænse hendes deltagelsesmuligheder, i form af eksklusionsangst. Dermed er adgangen til demokratisk deltagelse afhængig af de fælles rammer, der præger læringsrummet (Paladino, 2023, s. 23). De rammer, eleven ønsker for samarbejdet på tværs af uenigheder, relaterer sig således ikke direkte til læringsstoffet om køns- og seksualitetsnormer, men taler ind i den praksisforståelse, der knytter sig til demokratisk deltagelse (Paladino, 2023, s. 23). Udviklingen af kommunikative færdigheder, der gør det muligt at håndtere uenigheder og respektere andres grænser, kræver kontinuerlig øvelse. Det understreger vigtigheden af, at være opmærksom på de relationelle og didaktiske rammer, når målet er at styrke elevernes demokratiske dannelse (Paladino, 2023, s. 23).

Under forløbet observerede vi udfordringer med at skabe adgang til deltagelse i form af respektfuld kommunikation. Uenighederne opstod i begge klasser, men de kom til udtryk på forskellige måder. I den ene klasse var der som regel rum for trygge samtaler, men særligt i plenumaktiviteter udviklede uenighederne sig til intense diskussioner. I den anden klasse var det især de elever, der havde meget stærke og negative holdninger til seksuelle minoriteter, som dominerede samtalerne, mens de øvrige elever forblev tilbageholdende. Denne begrænsede oplevelse af adgang til deltagelse kom ligeledes til udtryk i elevernes tænkeskriv og udtalelser fra vores fokusgruppeinterviews.

Ifølge Jørgensen foregår der i alle sociale sammenhænge med enhver ytring positionering (Jørgensen, 2018, s. 3). Det vil sige, at mennesker både indtager positioner og stiller positioner til rådighed for hinanden gennem de samtaler, de deltager i (Jørgensen, 2018, s. 3). Jørgensen fremhæver desuden, at individets opfattelse af egne og andres positioneringer formes på baggrund af erfaringer og fortolkninger af både forrige og aktuelle samtaler samt de magtrelationer, der udspiller sig (Jørgensen, 2018, s. 4). Positionering er således en fleksibel størrelse, der varierer alt efter situationen og de roller, der er tilgængelige at indtage eller forhandle sig til (Jørgensen, 2018, s. 4). Udsagn fra vores fokusgruppeinterviews illustrerer, hvordan positioneringer kom til udtryk i elevernes samarbejde og diskussioner, og hvordan dette afspejler deres engagement, deltagelse og forståelse af sociale dynamikker i klassen.

Flere elever påtalte selv, hvordan de bevidst undgik at udtale sig om noget af frygt for, hvad de andre i klassen måtte tænke: *“Det der med seksualitet er jo en meget stor del af alle menneskers liv, så jeg tror også, at det er lidt svært at sige noget, altså sådan. Man kan være lidt bange for, hvad andre tænker, f.eks. når man har oplevet, at nogen har snakket dårligt om homoseksualitet.”* (Bilag 2, s. 41). Ud fra positioneringsteorien kan elevens frygt for at deltage i samtalen om seksualitet ses som en opfattelse af, at en positiv ytring om homoseksualitet indebærer en risiko for at indtage en uønsket position i klassen. Da eleven uddyber viser det sig, at denne opfattelse bygger på en fortolkning af forrige samtaler om homoseksuelle: *“Folk kan godt være sådan: ‘Ej, se lige ham der, han har en lilla bluse på, han er gay.’ Det har jeg virkelig hørt, hvor jeg bare tænker: ‘Ah, hvad? I hvilken verden hænger det sammen?’ Det er jo bare en farve.”* (Bilag 2, s. 41). Selvom den nævnte episode fandt sted før forløbet, fik den betydning for, hvad eleven turde sige, fordi elevens tidligere erfaringer viser, at homoseksualitet opfattes som uacceptabelt blandt dele af klassens sociale fællesskab. Ifølge Jørgensen skal samtaler forstås som en magtkamp, hvor retten til at definere betydning forhandles (Jørgensen, 2018, s. 4). Denne magtkamp handler således om retten til at bestemme, hvordan mening og betydning skal forstås inden for den eksisterende diskurs, og betegnes som definitionsmagten (Jørgensen, 2018, s. 4). Hvem der besidder definitionsmagten, afgør hvilke forståelser der dominerer, og hvordan individer positioneres i forhold til dem. Et andet centralt begreb i positioneringsteorien er storylines, som betegner den fortolkende ramme, der giver handlinger og positioner legitimitet i en given situation. De er foranderlige og gør bestemte positioner og handlemuligheder relevante, mens andre udelukkes (Jørgensen, 2018, s. 6). Her opfattes de elevers diskurser, hvor en drengs lilla bluse tillægges negative betydninger og forbindes med homoseksualitet, som de legitime (Jørgensen, 2018, s. 4). Så selvom de øvrige elever, som observerer denne samtale i frikvarteret, ikke nødvendigvis er enige, har de en forståelse af, at netop denne diskurs ikke er til forhandling, og dermed får den definitionsmagten, når hele klassen involveres i samme emne. Forstået gennem Jørgensens forståelse af positioneringsteorien var der således allerede forud for forløbet etableret nogle diskurser og storylines om køn- og seksualitet, som gjorde det vanskeligt for eleverne bag de sidste to udsagn at udtale sig positivt omkring homoseksuelle i plenum (Jørgensen, 2018).

Når de pågældende diskurser og storylines om køn og seksualitet begrænser elever i at deltage og dermed forhandle definitionsmagten, bliver det ligeledes udfordrende at kritisere og bryde med eksisterende normer og stereotyper (Jørgensen, 2018). I dette tilfælde, hvor den

lilla bluse og homoseksualitet nedgøres, vil man, set ud fra et positioneringsteoretisk perspektiv, sige, at eleverne kun har adgang til de handlinger, som denne storyline legitimerer (Jørgensen, 2018, s. 6). Dermed undgik eleven bag udsagnene at deltage i dele af undervisningen, fordi den pågældende diskurs var så dominerende, at der ikke har været adgang til at udtale sig normkritisk uden at risikere at blive tildelt en uønsket social position i klassen (Jørgensen, 2018, s. 4).

Andre eksempler på, hvordan de pågældende diskurser og storylines begrænsede elevernes mulighedsrum, ses i følgende udsagn: *"Hvis der er én, der siger noget højt, så kan det skabe en form for gruppepres, som får resten til bare at tie stille."* (Bilag 2, s. 42). En anden elev tilføjer *"Hvis man er den eneste der ikke er homofobisk, så ville dem der er homofobiske nok kalde en homoseksuel."* (Bilag 2, s. 42). Når eleverne formoder, at det vil have negative konsekvenser at ytre sig i undervisningen, gør de igen brug af en storyline, idet de fortolker hvilke handlemuligheder der er relevante, gennem erfaringer fra lignende situationer (Jørgensen, 2018, s. 6). Disse erfaringer bygger på gruppepres og frygt for, hvad de andre vil sige. Udsagnene peger således samtidig på, at eleverne oplever social eksklusionsangst. Når flere af klassens elever undgår at deltage i dialogen om køn og seksualitet af frygt for eksklusion, begrænser det muligheden for at styrke den demokratiske dannelse samt empati mellem eleverne.

"Jeg oplevede selv i går, at jeg ikke gad række hånden op, hvis jeg var den eneste, for man har jo ikke lyst til at stå udenfor." (Bilag 2, s. 42). Når eleven forklarer, at hans deltagelse i undervisningen kan føre til at blive holdt udenfor, taler det ind i eksklusionsangst, fordi der udspiller sig nogle dynamikker, hvor eksklusion fungerer som strategi for ikke selv at ende uden for det sociale fællesskab (Hansen, 2017, s. 23). Udsagnet viser ligeledes, hvordan de herskende diskurser begrænser handlingsrepertoiret, og hvordan denne begrænsning påvirker muligheden for at øve sig i demokratiske praksisser, hvor der er plads til, at forskellige synspunkter argumenteres og diskuteres (Paladino, 2023, s. 23).

Selvom at de herskende diskurser om køn og homoseksualitet kan begrænse deltagelsesmuligheder, viser vores udsagn, at diskurserne ikke nødvendigvis ændrer elevernes pågældende holdninger, når de er i stand til at forstå, hvilke positioneringer der udspiller sig i klassen. De elever, der påtaler frygt for eksklusion, udviser samtidig en bevidsthed om, hvad der er på spil for de elever, de ikke tør modsige. De viser således en forståelse for de

positioner og magtforhold, som præger fællesskabet, herunder også de elever, som de selv oplever som vanskelige at modsige (Jørgensen, 2018, s. 6). Dette kom blandt andet til udtryk, i følgende udsagn:

“Men jeg tror også, at drenge nogle gange kan være lidt usikre på sig selv, og så ved de ikke, hvordan de skal reagere, og så gør de bare grin med det i stedet, fordi at de er bange for at virke svage, fordi det er det, de forbinder med feminin. Så jeg tror, det er lidt for at beskytte dem selv, og så begynder de at bruge det i nedladende sammenhænge.” (Bilag 2, s. 43). En anden elev forklarer ligeledes følgende: *“Så laver de sådan noget med, hvis du bevæger dig på en bestemt måde, så er du gay, og nærmest laver sådan en leg ud af det. Hvor man er sådan “tror I virkelig, at I er så meget bedre end andre”. Altså I kan lege, imens I sådan skammer andre ud for deres seksualitet.”* (Bilag 2, s. 41).

Det første udsagn illustrerer, at eleven er bevidst om, hvordan bestemte kønnede normer og diskurser, hvor det feminine forbindes med svaghed, stiller begrænsede positioner til rådighed for drengene. Denne forståelse anvender eleven til at forklare baggrunden for, at nogle elever udtaler sig nedladende eller diskriminerende. Drengenes brug af humor og latterliggørelse kan således forstås som en strategi til at beskytte deres egen position i det sociale fællesskab og illustrerer således også social eksklusionsangst. Det andet udsagn viser, at eleven forstår, hvad disse diskursive handlinger har af konsekvenser for dem, der falder udenfor normen. Selvom denne bevidsthed om de positioneringsmæssige vilkår, der gør sig gældende for de øvrige elever, ikke nødvendigvis stiller flere positioner til rådighed for eleven selv, er den væsentlig i normkritisk undervisning. Eleven demonstrerer nemlig en evne til at identificere fællesskabets begrænsende og undertrykkende køns- og seksualitetsnormer (Brade et al., 2008, s. 195). Eleven sætter ikke lighedstegn mellem det feminine og svaghed, men peger derimod på, at denne sammenkobling er noget, andre forbinder med det feminine. Dermed viser hun en forståelse for, at der eksisterer socialt konstruerede regler og normer, som er indlejret i klassens sociale fællesskab, hvilket taler direkte ind i evnen til at tænke normkritisk (Brade et al., 2008, s. 195).

På tværs af pointerne viser erfaringerne, at planlægning, struktur og trygge rammer er væsentlige for at opnå normkritisk undervisning. Det er ikke tilstrækkeligt at fremlægge forskellige problemstillinger om køn og seksualitet. Eleverne skal have adgang til aktiv deltagelse, hvor de trygt kan dele deres perspektiver og udforske normerne uden

eksklusionsangst (Hansen, 2017, s. 33). Når disse elementer er til stede i en normkritisk samfundsfagsundervisning, vurderer vi, at der er et bedre grundlag for at fremme elevernes empati og demokratisk dannelse.

Tegn på normbevidsthed gennem elevernes sproglige refleksioner

Vi vil nu anvende Michel Foucaults magtbegreb og diskursteori til at analysere vores empiri. Ifølge Foucault skal magt og viden forstås som tæt forbundne (Krøjer, 2014, s. 100). Med dette perspektiv, bliver det relevant at undersøge hvordan eleverne forstår og bruger sprog, for at belyse hvordan man kan undervise normkritisk om køn og seksualitet i samfundsfag, så det styrker elevernes empati og demokratisk dannelse.

Foucault pointerer, at magt findes overalt i såkaldte mikromagtrelationer og gennem diskurser, der påvirker vores forståelse af verdenen (Foucault, 1980, citeret i Krøjer, 2014, s. 100). Et eksempel på en mikromagtrelation er lærer-elev relationen, hvilket i denne sammenhæng betyder, at vi som lærere ikke alene formidler viden omkring køn og seksualitet. Vi har også magten til at udfordre eller reproducere samfundsmæssige normer hos eleverne (Hermann, 2007, s. 37). Da vi spørger eleverne, om de efter forløbet har fået øje på, om og hvordan køn- og seksualitetsnormer spiller en rolle i deres skolehverdag, svarer en elev: *I sidste idrætstime var der nogen der var sådan "ej men holdene er ikke fair", hvor læreren svarede "jamen, så skal vi lige have en dreng med" Men han sagde jo ikke en pige.*" (Bilag 2, s. 41). Dette elevcitater peger på, at eleven efter det normkritiske samfundsfagsforløb er begyndt at identificere normforstærkende diskurser i deres hverdag. Eleven er opmærksom på, at når læreren bekræfter, at en dreng er løsningen på et gøre holdende mere lige, er han med til at forme elevernes forståelse af hvad et bestemt køn kan bidrage med i idrætstimerne. Det stemmer overens med Foucaults pointe om, at magt og viden hænger sammen, og at den mikromagtrelation som læreren befinder sig i, skaber muligheder og begrænsninger gennem de diskurser, han anvender (Krøjer, 2014, s. 100). Foucaults diskursteori fremhæver, at den måde vi ytrer os og bruger sproget på både afspejler og producerer samfundets normer (Krøjer, 2014, s. 100). Med det perspektiv ses sproget som et mulighedsrum, som er med til at definere hvilke opfattelser af verden, som er mulige og omvendt. Dermed bruges sproget til at få samfundet til at give mening i en bestemt kultur og tid (Krøjer, 2014, s. 100).

Denne forståelse viser en elev, hvor der forklares, hvordan lærerens diskurser afspejler og reproducerer klassens forståelser af, hvad piger kan og ikke kan i idræt:

“Jeg har aldrig fået skudt bolden over til mig i idræt. Og jeg mener bare, at jeg beklager hvis jeg er dårlig, men man kan jo ikke bare melde andre ude på vegne af de ideer. Man skal jo ligesom have en chance. Ellers bliver man jo aldrig bedre.” (Bilag 2, s. 41). Eleven kan her formulere, hvordan klassens normer begrænser hendes muligheder for at udvikle sig i idrætstimen.

Når pigerne ikke får bolden, får de heller ikke mulighed for at udvikle sig, hvilket i sidste ende bekræfter de normer og forestillinger, som de øvrige elever handler efter (Foucault, 1978, citeret i Krøjer, 2014, s. 100). Elevernes refleksioner peger på, at de i samfundsfagsundervisningen har udviklet en normkritisk bevidsthed, som gør dem i stand til både at opdage de diskurser, der præger deres hverdag i skolen, og at italesætte de uligheder, de oplever. Når eleverne påtaler bestemte normer som problematiske eller ekskluderende, påvirker de, hvad der er meningsfuldt at gøre og sige i klassens sociale fællesskab (Krøjer, 2014, s. 23). Set gennem Foucaults magtbegreb og diskursteori indebærer dette, at den viden eleverne har tilegnet sig om normer, giver dem mulighed for, gennem sproglige handlinger, at udøve magt. Denne magt viser sig som evnen til at udfordre og omdefinere de diskurser, der former måderne, hvorpå man tænker og taler om køn i klassen (Krøjer, 2014, s. 23).

I forlængelse af Foucaults diskursteori fremhæver Judith Butler begrebet den heteroseksuelle matrice, hvilket beskriver en diskurs, hvor den binære kønsforståelse og heteroseksualitet gøres til en selvfølgelighed, mens andre forståelser eller orienteringer fremstår afvigende eller problematiske (Nielsen, 2025, s. 55). Denne heteroseksuelle matrice kommer ofte til udtryk i mikrodiskrimination, hvor det at gøre grin med dem, der falder udenfor normen, opfattes som en sjovt og uskyldigt (Nielsen, 2025, 55).

Under interviewet blev det også tydeligt, at eleverne var begyndt at få øje på, hvordan diskurserne spiller en rolle for køns- og seksualitetsnormer eleverne imellem. En elev forklarer, hvordan ordet “gay” ofte bruges i en nedladende sammenhæng. *“Når f.eks. Ordet gay bliver brugt nedladende i en samtale om køn og seksualitet, så er det jo ikke sjovt.”* (Bilag 2, s. 41). Når eleven peger på, at det ikke er sjovt, hvis ordet “gay” bruges som skældsord, understreger denne for det første Foucaults teori om, at udveksling af ord aldrig er neutrale, men tværtimod indirekte bidrager til at opretholde normer og den forståelse de har af sig selv og omverdenen (Krøjer, 2014, s. 100). Med andre ord viser eleven evnen til at identificere, hvordan en bestemt diskurs om homoseksualitet, markerer hvad der anses som

socialt acceptabelt i skolens fællesskab. Forstået ud fra diskursteori, er det essentielt at normkritisk undervisning retter opmærksomhed mod sproget i klassen, fordi diskurser definerer hvad eleverne kan vide og tænke (Krøjer, 2014, s. 100). Når eleverne tilegner sig viden om, hvordan bestemte diskurser rammer dem, der falder uden for normerne, åbnes der nye perspektiver og nye muligheder for, hvad der kan tænkes, siges og gøre inden for deres fællesskab (Krøjer, 2014, s. 100). For det andet indikerer udsagnet, at eleven kan gennemskue i hvilken diskursive ramme, der opstår mikrodiskrimination (Nielsen, 2025, s. 55).

En elev uddyber: *“Jeg har i hvert fald tænkt over at man lige skal sætte sig ind i at have noget empati for hvad folk der er en del af LGBT+ føler og hvordan de har det, og at det måske ikke er en joke værd”*. (Bilag 2, s. 29). Udsagnet viser, at eleven har udviklet indsigt i, at jokes om køns- og seksualitetsminoriteter, kan have en diskriminerende effekt. Denne indsigt anvender eleven til at reflektere over LGBT+-personers perspektiv, og argumentere for, hvorfor hun fremover vil undgå at lave denne type jokes. Det taler ind i Foucaults pointe om at viden og magt hænger sammen, og at sproget bidrager til at skabe mening og handlemuligheder i det samfund og den tid vi lever i (Krøjer, 2007, s. 38). Det kommer til udtryk, når eleven ændrer sin sproglige adfærd som følge af den viden, eleven har fået i undervisningen. Denne ændring kan få betydning for klassens fællesskab og bidrage til en ændret fælles forståelse af, hvad der opfattes som legitimt i forhold til køn og seksualitet (Nielsen, 2025, s. 55). På den måde bliver elevens evne til at vurdere, om noget er *“en joke værd”*, et afgørende element, når det kommer til at skabe et inkluderende fællesskab, hvor normer omkring køn og seksualitet kan udfordres. Samtidig giver eleven udtryk for et øget engagement til at handle i fællesskaber, hvilket er i overensstemmelse med Paldinos kendetegn for demokratisk dannelse (Paladino, 2023, s. 23).

Denne ændring af sproglig adfærd ses ligeledes i følgende udsagn: *“I fremtiden hvis nogen mener noget andet end mig, kommer jeg nok også til at gå mere ind i deres perspektiv, sådan hvis jeg bare siger at de skal leve op til normerne. Så kommer jeg nok til at tænke lidt over det, før jeg siger noget.”* (Bilag 2, s. 44). Udsagnet indikerer, at eleven har tilegnet sig en bevidsthed om, at hans måde at tale på kan påvirke hvordan andre oplever sig selv og verden. Med den bevidsthed forstår han sin egen rolle i at opretholde eller udfordre diskurser, der er med til at definere normerne i deres fællesskab. Det er i overensstemmelse med Foucaults forståelse af, at sproget ikke blot er noget vi kommunikerer med, men også er med til at forme vores forståelse af verden i en given tid og kultur (Krøjer, 2014, s. 100).

Denne erkendelse af sprogets indflydelse på normer, kan ses som et resultat af den normkritiske undervisningspraksis, der netop søger at synliggøre de normer, som påvirker vores forståelser af køn, seksualitet og identitet (Brade et al. 2008, s. 195). Samtidig viser empirien en udvikling af demokratisk dannelse, idet den illustrerer elevernes evne til både at reflektere selvstændigt over et samfundsmæssigt spørgsmål, og omsætte deres overvejelser til handling i konkrete situationer (Paladino, 2023, s. 23). Endvidere viser eleverne tegn på empati, idet de er i stand til at se en handling fra en andens perspektiv (Graf, 2018, s. 62). Tegn på empati, som følge af det samfundsfaglige og normkritiske forløb om køn og seksualitet, uddybes i det følgende afsnit.

Empati, perspektivskifte og forståelse af normers konsekvenser

Vi anvender Klafki som teoretisk afsæt i analysen af vores empiri, fordi hans dannelsesteori giver et relevant perspektiv på hvordan normkritisk samfundsfagsundervisning om køn og seksualitet kan understøtte elevens empati og demokratisk dannelse. Klafki foreslår, at eleverne tilegner sig fire centrale nøglekompetencer: 1) *beredvillighed og evne til kritik*. 2) *argumentation*. 3) *empati og perspektivskifte*. 4) *sammenhængstænkning*. (Graf, 2018, s. 61-62). Til at undersøge hvorvidt elevernes evne til empati udvikles gennem forløbet, læner vi os op af Klafkis definition af nøglekompetencerne empati og perspektivskifte, som han beskriver på følgende måde: *“At kunne se en situation, et problem eller en handling fra modpartens synsvinkel. At opnå denne empati kræver, at man for det første erfarer, at forskellige forhold kan medføre forskellige opfattelser, og reflekterer over det, og for det andet at konsensus eller kompromis kun kan opnås via redegørelser for de forskellige standpunkter, ikke ved overtalelse.”* (Graf, 2018, s. 62).

Ved at anvende Klafki, får vi et teoretisk grundlag til at vurdere, hvorvidt forløbet har bidraget til elevernes udvikling af empati. Dette syn på empati kommer til udtryk i de to foregående elevudsagn, hvor eleverne forklarer at de vil *“sætte sig ind i deres perspektiv”* og *“have empati for hvad LGBT+-personer føler”* (Bilag 2, s. 43), før de udtaler sig. Det stemmer overens med Klafkis forståelse af empati og perspektivskifte. Samtidig fremhæver eleven vigtigheden af at vurdere, om noget *“er en joke værd”*, hvilket med udgangspunkt i Klafkis nøglekompetence, viser en anerkendelse af, at oplevelsen af humor varierer afhængigt af position, og dermed demonstrerer evne til perspektivskifte (Graf, 2018, s. 61).

Følgende udsagn indikerer ligeledes tegn på udvikling af empati og perspektivskifte: *“Ja, også både det med, at det er konkret og at det er fiktivt. Man lærte virkelig at sætte sig i*

andre sko og høre andres mening.” og “Det er jo fuldstændig på lige fod. Fuldstændig karikeret, så har piger nogle kønsnormer som skal væk, og drenge har nogle kønsnormer som skal væk - og de kan være lige hårde.” (Bilag 2, s. 43). Elevernes udsagn viser tegn på empati, idet de begge giver udtryk for, at kunne se et perspektiv fra en andens synsvinkel, og reflektere over hvordan normer påvirker andre. Når den ene elev vurderer, at normerne kan være *“lige hårde”*, viser denne forståelse for, at forskellige forhold kan medføre forskellige opfattelser (Graf, 2018, s. 62).

Som nævnt i analysens første del hævder Klafki at skolens indhold i et vist omfang, bør omhandle såkaldte nøgleproblemer. Det vil sige undervisning, der retter sig mod centrale områder af vores kulturelle, samfundsmæssige, politiske og individuelle tilstedeværelse (Graf, 2018, s. 60). Under disse nøgleproblemer fremhæver Klafki *“den menneskelige seksualitet og forholdet mellem kønnene”*, hvilket gør begrebet yderligere relevant i besvarelsen af hvordan man kan undervise normkritisk om køn og seksualitet i samfundsfag, så det styrker elevernes empati og demokratisk dannelse (Graf, 2018, s. 60).

Klafki fremhæver, at man i arbejdet med nøgleproblemer, bør være opmærksom på, at undervisningen ikke handler om at finde én løsning på det konkrete nøgleproblem, men derimod om at skabe det, han kalder problembevidsthed hos eleverne. Nærmere bestemt skal undervisningen tilrettelægges omkring oplysning, refleksion og dialog, der skaber en bevidsthed om konsekvenser, baggrunde og muligheder bag forskellige løsninger (Graf, 2018, s. 61).

Evnen til empati og perspektivskifte, som vi fremhævede i sidstnævnte elevudsagn, kan styrke elevens problembevidsthed, fordi den giver adgang til at forstå forskellige løsningsmuligheder og begrænsninger afhængigt af perspektiv (Graf, 2018, s. 61). Når eleven fremhæver, at både piger og drenge er underlagt begrænsende kønsnormer, og at de er *“lige hårde”*, forholder eleven sig til flere perspektiver og vurderer, at der eksisterer normer der *“skal væk”* for begge grupper. Eleven viser her evnen til at formulere, at normer kan være problematiske, også dem eleven ikke selv mærker konsekvenserne af. Dette viser, at eleven er i stand til og forstår vigtigheden af at forholde sig til flere perspektiver end sit eget, i forhold til løsnings- og handleforslag (Graf, 2018, s. 61).

Flere af eleverne gav udtryk for, at arbejdet med normer under forløbet havde øget deres problembevidsthed. Dette ses i følgende udsagn: *“Jeg synes jeg er blevet mere bevidst om,*

hvad det gør ved dem, der falder udenfor normen, og hvilke konsekvenser det har. Det har nok bare givet mig endnu mere empati for konkret handling. Altså at beskytte, bakke op eller støtte.” (Bilag 2, s. 44), en anden elev siger følgende: *“Man forstår dem bedre nu. Når man hører om alle de ting der kan ske ved at holde dem udenfor, bare fordi de ikke passer ind i normen.”* (Bilag 2, s. 43).

Udsagnene peger på, at forløbets indhold med casearbejde og undersøgende tilgange ikke blot har styrket disse elevers viden omkring køns- og seksualitetsnormer. Det har også styrket elevernes refleksionsevne og forståelse for egne handlemuligheder, idet eleverne kommer med konkrete eksempler på, hvad man ville kunne gøre fremover i situationer, hvor nogen begrænses af normerne. Desuden tyder det på, at den undervisning der var tilrettelagt omkring casearbejde, gruppediskussioner og undersøgende opgaver, har styrket elevernes problembevidsthed. Disse tilgange har understøttet elevernes evne til at tage stilling til sin egen rolle og handlemuligheder i fællesskabet, fordi der ikke var fokus på at finde én rigtig løsning, men derimod at give eleverne et vidensgrundlag, der gjorde dem selv i stand til selv at tage stilling i lignende situationer. Det stemmer overens med Klafkis pointe om, at undervisning i nøgleproblemer skal udvikle elevernes problembevidsthed gennem oplysning, refleksion og dialog (Graf, 2018, s. 61).

Lignende eksempler på en øget problembevidsthed inden for nøgleproblemet, den menneskelige seksualitet og forholdet mellem kønnene samt empati og perspektivskifte ses i disse to udsagn: *“Jeg vil passe på med at have den generelle gay opfattelse. Altså man skal lytte til, hvad personen rent faktisk har brug for.”* (Bilag 2, s. 44). og *“Så jeg vil nok være lidt mere opmærksom på at sige fra. Jeg ville nok sige: Ej, tænk lige over det inden i griner af det, for det er jo ikke særlig rart, at være den person.”* (Bilag 2, s. 44). I udsagnene viser eleverne tegn på empati i, idet de kan se et problem eller en handling fra modpartens synsvinkel (Graf, 2018, s. 62). Begge udsagn viser, at eleverne har en evne til, at sætte sig ind i et andet perspektiv, og samtidig bruge denne evne til at navigere ud fra egne handlinger. I elevernes tænkeskriv, fandt vi også tegn på udvikling af problembevidsthed og empati: *Jeg har lært, at man skal indse at alle er forskellige uanset kønnet. Normer og forventninger er nogle gange lidt fornærmende, så man skal bare være forstående over for alle.”* (Bilag 3, s. 44). Dette udsagn taler igen ind i Klafkis problembevidsthed, idet eleven viser, at kunne tage stilling til handlemuligheder, ved at vurdere muligheder og begrænsninger bag forskellige måder at agere på (Graf, 2018, s. 61).

Konklusion

På baggrund af ovenstående analyse vil vi konkludere og sammenfatte projektets væsentligste pointer, og forsøge at besvare vores problemformulering.

Som belyst i projektets indledning viser forskellige rapporter og undersøgelser at undervisning i normer og mangfoldighed i relation til køn, krop og seksualitet, bliver underprioriteret på skolerne, og at lærerne oplever det udfordrende at integrere disse emner i fagene. I samfundsfagsundervisningen har kun 5,3% af de adspurgte elever lært om forskellige seksuelle orienteringer. Dette til trods for at eleverne selv fremhæver, at der bør være mere fokus på netop disse emner i skolen. Særligt for LGBT+elever, der ikke føler sig spejlet i undervisningen. I forsøget på at undersøge dette problemfelt og besvare vores problemformulering har vi udformet og gennemført et normkritisk undervisningsforløb om køn og seksualitet i samfundsfag i to 8. klasser. Analysen af vores forløb viser at normkritisk undervisning om køn og seksualitet er særligt velegnet at undervise i, i samfundsfag. Dette da emnet taler ind i samfundsfagets formål og særligt kompetenceområdet sociale og kulturelle forhold. Her vurderes det at eleverne får mulighed for at opnå bevidsthed og kritisk tænkning i forhold til hvordan herskende samfundsnormer i forhold til køn og seksualitet kan påvirke og begrænse dem selv, og andre mennesker. Dette understøtter kompetencemålet om, at eleverne kan tage stilling til og handle i forhold til sociale og kulturelle problemstillinger. Ligeledes ses det muligt at integrere SSF's kompetenceområder meningsfuldt i samfundsfaget, uden de går på kompromis med samfundsfagets formål eller faglige indhold. Med afsæt i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik, vurderer vi at et normkritisk undervisningsforløb om køn og seksualitet rummer et tydeligt dannelsespotentiale. Her vurderes det, at forløbet kan være med til at styrke eleverne selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ligeledes kan arbejdet med samfundets nøgleproblemer om køn og seksualitet muliggøre, at eleverne opnår indsigt i samfundsmæssige forhold, samtidig med at de udvikler evner som kritisk tænkning, dømmekraft og handlekompetence.

Empirien fra både evalueringer og fokusgruppeinterviews indikerer, at eleverne gennem normkritiske øvelser som cases og dilemmaer har udviklet øget normbevidsthed, empati og evne til perspektivskifte. Elevernes udsagn viser, at de i højere grad er blevet opmærksomme på, hvordan normer om køns- og seksualitet kan skabe begrænsninger og eksklusion. Dette peger på en udvikling af empati, idet eleverne demonstrerer evnen til at se problemstillinger

fra andres perspektiv og reflektere over egne og andres handlemuligheder. Samtidig viser analysen, at forløbet har bidraget til elevernes demokratiske dannelse, forstået som evnen til at deltage refleksivt, tage stilling og handle i fællesskaber. Eleverne giver udtryk for, at de har fået erfaring med at diskutere uenigheder, forholde sig kritisk til dominerende normer og overveje, hvordan de kan agere mere ansvarligt og respektfuldt i sociale sammenhænge.

Analysen viser dog også, at normkritisk undervisning stiller særlige krav til didaktisk tilrettelæggelse. Elevernes udsagn peger på, at social eksklusionsangst og eksisterende diskurser i klassen kan begrænse deltagelsen, særligt i plenum. Dette understreger vigtigheden af trygge rammer og brug af fiktive cases og gruppearbejde, som kan øge elevernes adgang til deltagelse uden frygt for negativ positionering.

Samlet set konkluderes det, at normkritisk undervisning om køn og seksualitet i samfundsfag kan styrke elevernes empati og demokratiske dannelse, når undervisningen tilrettelægges undersøgende, dialogisk og med fokus på trygge deltagelsesmuligheder. Forløbet viser, at eleverne ikke blot tilegner sig viden om normer, men også udvikler problembevidsthed, handlekompetence og empati. Dermed vurderer vi at normkritisk samfundsfagsundervisning rummer et væsentligt potentiale for at styrke elevernes demokratiske dannelse og empati, som kan bidrage til at forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Da undervisningsforløbet blot er udført i to 8. klasser på en skole på Frederiksberg, er det vigtigt at understrege at vores undersøgelse og dens konklusioner ikke er signifikant, og ej heller kan sige noget entydigt om hvordan normkritisk undervisning om køn og seksualitet i samfundsfag, kan styrke elevernes empati og demokratiske dannelse i folkeskolen generelt. En større undersøgelse og dataindsamling vil derfor være påkrævet.

Litteraturliste

- Boding, J. (2019). *Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt?* I J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjenggaard (Red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog*. S. 93-106. Hans Reitzels Forlag.
- Brade, L., Engström, C., Sörensdotter, R., & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga: Metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Butler, J. (2010). *Kønsballade: feminisme og subversionen af identitet*. København: THP.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). Samfundsfag Faghæfte 2019. (1. udgave). Christensen, A. S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik: Livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025, 16. juli). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Dewey, J. (2015). *Demokrati og Uddannelse*. Klim.
- Furu, E. M. (2014). Den lærerstuderende som aktionslærer i klasseværelset. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (1. udg., s. 53-69). Klim.
- Følner, B. (2019). *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. Rapport. Udarbejdet af Als Research for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet .
- Glasdam, S., Pjenggaard, S., & Riis Hansen, G. (Red.). (2017). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzel.

- Graf, S. T . (2018). *Wolfgang Klafkis dannelsessteori*. KVAN, 38(110).
- Hermansen, M. (2019). Aktionsforskning og aktionslæring; ligheder og forskelle. I M. Sunesen m.fl (red.), *Aktionsforskning inde og udefra* (s. 11-25). Dafolo A/S.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2002). *Undervisningsplanlægning for faglærere* (1. udgave). Nordisk Forlag.
- Jørgensen, S.K. (2018). *Konfliktforståelse - fra et positioneringsteoretisk perspektiv*. Nordisk forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsessteori og didaktik; nye studier* (3. udgave). Klim.
- Kristensen, C. J. og Hussain, M. A. (2019) *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Hans Reitzels Forlag
- Krøjer, J. (2014). *Omsorgsfulde drenge og urolige piger - køn og mangfoldighed i skolen*. I O. Løw & E Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 98-117). København: Akademisk Forlag
- LGBT+ Danmark & LGBT+ Ungdom (2021). *Stop diskrimination i skolen*. Rapport. Udarbejdet af Juhl, N. for LGBT+ Danmark og LGBT+ Ungdom.

- Lindberg, S., & Kamstrup Knudsen, R. (2010). *Børn som eksperter - det kvalitative børneinterview*. I A. Petersen & M. B. Johansen (Red.), *Den lille bog om metode: Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv* (1. udg., s. 49-59). ViaSysteme.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L.J.(2017). *Metodologi*. I M. Mottelson & L.J. Muschinsky (Red.), *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (1. udgave). Hans Rietzel.
- Nielsen, S. B. (Red.). (2025). *Køn, seksualitet & mangfoldighed* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Paladino, V. (2023). *Mod en forståelse af demokratisk dannelse*. I *Mod fællesskab: Børn og unges veje til demokratisk deltagelse* (s. 21-40). Forlaget Højskolerne.
- Rabøl Hansen, H. (2017). *Det nye mobbesyn*. I H. Rabøl Hansen (Red.), *Mobning* (1. udg. s. 15-35). Akademisk Forlag.
- Sex & Samfund. (2021). *Lige køn leger bedst [Rapport]*.
https://sexogsamfund.dk/files/media/document/rapport_lige_koen_leger_bedst.pdf
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Samtalen som forskningsmetode* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2019). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte*. Lokaliseret 25. november 2025 på Emu:
https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_fagh%C3%A6fte_ssf.pdf

Bilag 1 - Undervisningsforløbet

Lektion 1: Normer og køn

5 min	Introduktion til forløbet og dagens emne
10 min	- Historien om en person uden nævnt køn bliver læst op for klassen. Historien indeholder en masse kønsprægede tillægsord. Hver elev skal efter at have lyttet til historien give personen et navn og tegne personen ud fra hvordan de forestiller sig personen ser ud. - Refleksions samtale i plenum om deres tegninger.
10 min	- Kort lærerfaglig oplæg omkring normer www.youtube.com/watch?v=EnFBFZMX2x8 inspiration til eget oplæg
20 min	- Eleverne stiller sig i midten af lokalet. Der læses et tillægsord op, hvor eleverne skal gå til højre hvis de mener ordet passer bedst til en dreng, og til venstre hvis de mener det passer bedst til en pige. - Løbende refleksionssamtale med eleverne efter hvert ord, samt fælles refleksion over den samlede ordliste mellem de to køn
35 min	Eleverne bliver opdelt 2 og 2, og får udleveret en case. De læser casen og besvare refleksions spørgsmålene tilknyttet casen. Casene omhandler unge der føler sig Begrænset af samfundsnormerne i forhold til deres køn (15 min). Eleverne går i matrixgrupper og fortæller om deres case og diskutere løsningsforslag (15 min) Opsamling på øvelsen i klassen (10 min)
5 min	Tænkeskrivning

Lektion 2: Normer og seksualitet

5 min	Opfølgning på sidste lektion.
10 min	- Icebreaker-øvelse Eleverne ser et billede af fire atleter (en udspringer, fodboldspiller, kunstskejteler og rugbyspiller) Eller skal to og to diskutere, hvad de fire atleter har til fælles.

	Eleverne kommer med deres bud, hvorefter vi fortæller dem, at de alle fire er homoseksuelle. Derefter skal de sumre over hvem de tænkte var homoseksuel og hvem de tænkte slet ikke var. Pointe = At vi alle påvirkes af fordomme, normer og stereotyper. Samt give eksempler på nogle der har brudt med normerne i svære miljøer, og at man ikke kan se eller antage, at folk er eller ikke er homoseksuelle. (Dem vi taler om er i blandt os)
10 min	- Kort lærerfagligt oplæg om normer ift. seksualitet og, omkring seksuelle minoriteter, heteronormativitet og homoseksuelles rettigheder gennem tiden.
10 min	- Enig / Uenig øvelse om normer om seksualitet. Der læses forskellige udsagn op, hvor eleverne skal gå til højre (enig) eller til venstre (uenig), alt efter deres holdning til udsagnene: - Det er nemmere at være heteroseksuel end homoseksuel på vores skole. - Alle mennesker er lige meget værd, uanset seksualitet. - Alle har ret til kærlighed, uanset seksualitet. - Samfundet forventer at man er heteroseksuel - I vores klasse er det let at springe ud som homoseksuel.
15 min	Dilemmacirkel Eleverne stiller sig overfor hinanden i en indercirkel og en ydre cirkel. De får hver udleveret et dilemmakort. De læser på skift dilemmaet og beder hinanden forholde sig til dilemmaet omhandlende normer i forhold til seksualitet og seksuelle minoriteter. Fx. Dilemma 1: En elev i klassen siger højt, om to drenge, der holder i hånd på gangen, at de er "klamme". ● Hvad gør du som tilhører? ● Hvordan kunne man reagere, så situationen bliver håndteret på en god måde? ● Hvad tror du får nogen til at sige sådan?
15 min	Eleverne læser undersøgelse fra Danmarks Serum Institut: <i>Ny undersøgelse: Mere end hver femte dansker har homofobiske holdninger.</i> Efter de har læst teksten besvarer de følgende spørgsmål til undersøgelsen: 1. Hvad handler artiklen om – hvad har forskerne undersøgt? 2. Hvilke resultater er forskerne kommet frem til?

	3. Hvordan tror du, at normerne i samfundet hænger sammen med homofobiske holdninger? 4. Hvilke konsekvenser kan homofobi have for mennesker? 5. Hvad mener du, samfundet kan gøre for at mindske homofobi? Spørgsmålene gennemgås i plenum.
10 min	Eleverne får nu i grupper udleveret et søjlediagram der viser statistisk over forskellige områder fra undersøgelse fra Danmarks Serum Institut. Sammenhængen mellem homofobi og køn Sammenhængen mellem homofobi og økonomi Sammenhængen mellem homofobi og eget sexliv Sammenhængen mellem homofobi og alder Sammenhængen mellem homofobi og sundhed Eleverne forholder sig til de to spørgsmål: 1. Hvad viser søjlediagrammet? 2. Hvorfor tror I, at det forholder sig sådan?
10 min	Statistik fortsat = Matrix grupper Eleverne præsenterer deres undersøgelse af statistikken. Vi laver til sidst fælles opsamling, i forhold til de forskellige sammenhænge.
10 min	Tænkeskrivning

Bilag 2 - Uddrag fra fokusgruppeinterview med eleverne

Interviewer: Er der nogen normer om køn eller seksualitet i er blevet mere opmærksomme på efter den her undervisning?

Elev: I sidste idrætstime var der nogen der var sådan “ej men holdene er ikke fair”, hvor læreren svarede “jamen, så skal vi lige have en dreng med” Men han sagde jo ikke en pige.”

Elev: Jeg har aldrig fået skudt bolden over til mig i idræt. Og jeg mener bare, at jeg beklager hvis jeg er dårlig, men man kan jo ikke bare melde andre ude på vegne af de ideer. Man skal jo ligesom have en chance. Ellers bliver man jo aldrig bedre.

Elev: Folk kan godt være sådan, “ej se lige ham der, han har en lilla bluse på, han er gay.” Det har jeg virkelig hørt, hvor jeg bare tænker “ah hvad? I hvilken verden hænger det sammen?”. Det er jo bare en farve.

Elev: Så laver de sådan noget med, hvis du bevæger dig på en bestemt måde, så er du gay, og nærmest laver sådan en leg ud af det. Hvor man er sådan “tror I virkelig, at I er så meget bedre end andre”. Altså I kan lege imens I sådan skammer andre ud for deres seksualitet.

Elev: Når f.eks. Ordet gay bliver brugt nedladende i en samtale om køn og seksualitet, så er det jo ikke sjovt.

Interviewer: Hvordan har det været at tale om køn og seksualitet i klassen? Følte I at I kunne sige jeres mening?

Elev: Det der med seksualitet er jo en meget stor del af alle menneskers liv, så jeg tror også, at det er lidt svært at sige noget, altså sådan. Man kan være lidt bange for, hvad andre tænker f.eks. når man har oplevet, at nogen har snakket dårligt om homoseksualitet.

Elev: Hvis der er én der siger noget højt, så kan det skabe en form for gruppepres, som får resten til bare at tie stille.

Elev: Også fordi vores klasse har nogle ret store grupperinger, og så kan man godt blive bange for at blive lidt udstødt.

Elev: Jeg oplevede selv i går, at jeg ikke gad række hånden op, hvis jeg var den eneste, for man har jo ikke lyst til at stå udenfor.

Elev: Hvis man er den eneste der ikke er homofobisk, så ville dem der er homofobiske nok kalde en homoseksuel.

Elev: Man kunne prøve at splitte det op i meget mindre grupper, for så ville det nok være nemmere at åbne op, hvis det bare er hele klassen. Måske kunne man også lave afstemningerne anonymt. Så kan man jo ikke blive kaldt ud, hvis man ikke ved hvem de er.

Interviewer: Hvordan var det under casearbejdet at skulle sætte sig ind i nogen der prøvede at bryde med normernes sted?

Elev: Ja, også både det med, at det er konkret og at det er fiktivt. Man lærte virkelig at sætte sig i andre sko og høre andres mening.

Elev: Det var en interessant måde at have undervisning på, da vi følte situationen uden bare at læse den. Og så skal man ikke bruge sig selv som eksempel, det bliver lidt akavet.

Interviewer: Hvordan er det for jer, når I hører nogle holdninger, som er helt anderledes i forhold til jeres? Vækker det nogle følelser i jer?

Elev: Jeg synes mest bare det handler om respekt." Altså hvis man kan snakke om køn og seksualitet på en respektfuld måde sammen, uden at det går personligt, udover ens grænser, så synes jeg godt man kan snakke med dem man er uenige med.

Interviewer: Har I oplevet, at I forstod bedre, hvorfor nogen kan føle eller mene noget andet end jer selv?

Elev: Men jeg tror også at drenge nogle gange kan være lidt usikre på sig selv, og så ved de ikke hvordan de skal reagere, og så gør de bare grin med det i stedet, fordi at de er bange for at virke svage, fordi det er det, de forbinder med feminin. Så jeg tror det er lidt for at beskytte dem selv, og så begynder de at bruge det i nedladende sammenhænge.

Interviewer: Kan I forklare, hvorfor det kan være vigtigt, at se ting fra folks synsvinkel, når man taler om køn og seksualitet?

Elev: Hvis jeg nu var imod homoseksuelle, ik? Så er det også vigtigt for mig at vide, hvilken konsekvens det har for homoseksuelle. Altså at den homoseksuelle måske får selvmordstanker. Altså det skal man jo vide, for så ville man måske ikke gøre grin med det og sådan noget.

Elev: Ja, det er nok også et godt eksempel på hvorfor man skal lære noget om det. Man skal jo lære noget om det fra begge sider.

Elev: Jeg tror helt klart at det er vigtigt, at du sætter dig ind i personens perspektiv, for ligesom at vide hvordan den her person føler. Det samme med en person der ikke støtter det, og så måske snakke om det respektfuldt.

Interviewer: Har den her undervisning gjort at I har fået en større empati for folk der har en anden seksualitet end heteroseksualitet, og også dem der bryder lidt med kønsnormerne?

Elev: Jeg har i hvert fald tænkt over at man lige skal sætte sig ind i at have noget empati for hvad folk der er en del af LGBT+ føler og hvordan de har det, og at det måske ikke er en joke værd.”

Elev: Man forstår dem bedre nu. Når man hører om alle de ting der kan ske ved at holde dem udenfor, bare fordi de ikke passer ind i normen.

Elev: Det er jo fuldstændig på lige fod. Fuldstændig karikeret, så har piger nogle kønsnormer som skal væk, og drenge har nogle kønsnormer som skal væk - og de kan være lige hårde.

Interviewer: Det her med at I er blevet bevidste om de her normer der findes ift. Køn og seksualitet, er det noget I tænker, at I kan bruge i jeres hverdag og i jeres liv fremover?

Elev: I fremtiden hvis nogen mener noget andet end mig, kommer jeg nok også til at gå mere ind i deres perspektiv, sådan hvis jeg bare siger at de skal leve op til normerne. Så kommer jeg nok til at tænke lidt over det, før jeg siger noget.

Elev: Jeg vil passe på med at have den generelle gay opfattelse. Altså man skal lytte til, hvad personen rent faktisk har brug for.

Elev: Så jeg vil nok være lidt mere opmærksom på at sige fra. Jeg ville nok sige: Ej, tænk lige over det inden i griner af det, for det er jo ikke særlig rart, at være den person.

Elev: Jeg synes jeg er blevet mere bevidst om, hvad det gør ved dem, der falder udenfor normen, og hvilke konsekvenser det har. Det har nok bare givet mig endnu mere empati for konkret handling. Altså at beskytte, bakke op eller støtte.

Bilag 3 - eksempler fra tænkeskriv

Lærte du noget nyt? (Hvis ja, skriv hvad)

- Ja, jeg lærte om hvor mange holdninger der er til om hvordan et køn forventes at være.
- Vi fik reflekteret over nogle ting, der er vigtige for samfundet og for hvordan vi møder mennesker i fremtiden.
- Jeg har lært, at man skal indse at alle er forskellige uanset køn. Normer og forventninger er nogle gange lidt fornærmende, så man skal bare være forstående over for alle.”

Var der noget, som gjorde et særligt indtryk på dig? (Hvis ja, skriv hvad og hvorfor).

- Jeg har forstået, hvordan vi har normer i vores klasse og alder.
- Nok bare at der er flere normer end hvad man lige tænker, og at der er nogle der kæmper med det i virkeligheden.