

MENINGSFULD SEKSUALUNDERVISNING FOR ELEVER MED AUTISMESPEKTRUMFORSTYRRELSER

Line Borup Jensen (332178)
Via University College Campus C



Eksamen: Bachelorprøve

Fag: Specialpædagogik

Vejledere: Lotte Gottlieb og Mads Egekov

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	3
<i>Autismespektrumforstyrrelser</i>	<i>3</i>
<i>Neurotypisk.....</i>	<i>3</i>
<i>Seksualundervisning</i>	<i>3</i>
Metode	4
<i>Fænomenologi og positivisme</i>	<i>4</i>
<i>Interview</i>	<i>4</i>
<i>Spørgeskemaer</i>	<i>5</i>
<i>Generative artificial intelligence (GAI)</i>	<i>6</i>
Teoretisk grundlag	6
<i>Forestillingsevne</i>	<i>6</i>
<i>Theory of Mind</i>	<i>7</i>
<i>Læring.....</i>	<i>7</i>
<i>Meningsfuldhed.....</i>	<i>8</i>
<i>Motivation</i>	<i>8</i>
Analyse.....	9
<i>Struktur og forudsigelighed i seksualundervisning.....</i>	<i>9</i>
<i>Tryghed og relationens betydning.....</i>	<i>11</i>
<i>Elevers forståelse og deltagelse.....</i>	<i>14</i>
<i>Motivation og meningsfuldhed.....</i>	<i>16</i>
Diskussion	18
<i>Muligheder og begrænsninger i seksualundervisningen</i>	<i>18</i>
<i>Udfordringer og pædagogiske dilemmaer.....</i>	<i>19</i>
<i>Lærerens ansvar og professionelle usikkerhed.....</i>	<i>21</i>
<i>Etiske overvejelser</i>	<i>22</i>
Handlemuligheder.....	23
Afrunding.....	25
Bibliografi	26

Indledning

Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er et obligatorisk emne i folkeskolen og omfatter både biologiske, sociale og relationelle aspekter af menneskers liv.

Undervisningen har til formål at fremme elevers trivsel, kropsforståelse og identitetsudvikling samt ruste dem til at indgå i relationer og træffe valg om egen krop og seksualitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Seksualitet og kønsidentitet er grundlæggende dimensioner af menneskets udvikling, og forskning antyder, at mennesker med autismspektrumforstyrrelser i lige så høj grad som andre har behov for viden, sprog og trygge rammer til at forstå egen krop, identitet og relationer (Kap 3. Seksualitet i et biologisk perspektiv, 2019, s. 62-102).

Samtidig viser forskning, at unge med autismspektrumforstyrrelser ofte oplever udfordringer i mødet med seksualundervisning. I et studie med 172 deltagere (heraf 68 med autismspektrumforstyrrelser) angav 42,6%, at deres viden om seksualitet var begrænset, og kun 48,5% fandt undervisningen let at forstå. Til sammenligning oplevede 15,4% af de neurotypiske unge deres viden som begrænset, mens 79,9% fandt undervisningen let at forstå (Joyal, Normand, Carpentier, Poulin, & McKinnon, 2021). Dette synliggør en markant forskel i både udbytte og forståelse.

Forskellene kan blandt andet komme til udtryk som vanskeligheder ved at omsætte undervisningens indhold til praksis samt en oplevelse af, at emnet er abstrakt, sårbart eller grænseoverskridende.

På denne baggrund rette dette bachelorprojektet fokus mod seksualundervisning på specialområdet med særligt henblik på elever med autismspektrumforstyrrelser. Formålet er at undersøge, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den i højere grad tager højde for denne elevgruppes forudsætninger.

Denne bachelor tager derfor afsæt i følgende problemformulering:

Hvordan kan seksualundervisning på specialområdet tilrettelægges, så den opleves som meningsfuld og tryk for elever med autismspektrumforstyrrelser?

Læsevejledning

Bacheloren er indledt med en introduktion til problemfeltet og opgavens problemformulering. Herefter følger en begrebsafklaring og et metodeafsnit, hvor opgavens videnskabsteoretiske udgangspunkt samt valg af interview og spørgeskema præsenteres.

Dernæst redegøres for det teoretiske grundlag, som danner ramme for analysen. Her introduceres centrale begreber og perspektiver, der anvendes til at forstå elever med autismespektrumforstyrrelses forudsætninger samt betydningen af læring, motivation og meningsfuldhed i undervisningen

Analysen tager afsæt i det empiriske materiale og er tematisk opbygget. Med inddragelse af teori undersøges det, hvilke didaktiske og relationelle forhold der har betydning for, at seksualundervisning på specialområdet kan opleves som meningsfuld og tryk for elever med autismespektrumforstyrrelser.

Efterfølgende diskuteres analysens fund i relation til praksis, pædagogiske dilemmaer og lærerens rolle. Her problematiseres muligheder og begrænsninger i undervisningen.

Afslutningsvis præsenteres handlemuligheder samt en afrunding, hvor opgavens centrale pointer samles og nuancere, hvor seksualundervisning kan tilrettelægges for elever med autismespektrumforstyrrelser.

Begrebsafklaring

I det følgende afsnit afklares centrale begreber, som danner en fælles forståelsesramme for opgaven.

Autismespektrumforstyrrelser

Autismespektrumforstyrrelser (ASF) betegner en neuropsychisk udviklingsforstyrrelse, der påvirker individets sociale kommunikation, adfærd og måde at bearbejde information på. Betegnelsen spektrum henviser til, at vanskelighedernes karakter og omfang varierer fra person til person. Personer med ASF kan have udfordringer med socialt samspil, kommunikation og fleksibilitet i tænkning og handling samt en tendens til detaljefokus frem for helhedsforståelse (Böttcher & Dammeyer, 2020, s. 165-167). I denne opgave anvendes forkortelsen ”ASF”.

Neurotypisk

Begrebet neurotypisk betegner personer, hvis kognitive funktioner og sociale adfærd ligger indenfor det, der samfundsmæssigt betragtes som normen i samfundet (Den Danske Ordbog, u.d.). Begrebet anvendes i opgaven som kontrast til ASF.

Seksualundervisning

Seksualundervisning forstås som en bred og rettighedsbaseret pædagogisk praksis, der har til formål at udvikle elevers viden, færdigheder og refleksionskompetencer i relation til krop, køn, relationer, grænser, samtykke og seksualitet (Sex og Samfund, u.å.). Begrebet omfatter dermed både biologiske, sociale og relationelle dimensioner samt danner rammen for opgavens undersøgelse.

Metode

Dette afsnit redegør for de to metoder, der er anvendt i bachelorprojektet samt det videnskabsteoretiske grundlag, der danner rammen for undersøgelsen. Metode forstås her som de systematiske fremgangsmåder, der anvendes til at indsamle, bearbejde og analysere empiri med henblik på at besvare opgavens problemformulering (Larsen A. , 2010, s. 21).

Fænomenologi og positivisme

Undersøgelsen tager afsæt i både en fænomenologisk og en positivistisk videnskabsteoretisk tilgang, da formålet er at belyse både oplevelser og mere generelle tendenser i seksualundervisning for elever med ASF.

Den fænomenologiske tilgang anvendes til at få opsigt i, hvordan seksualundervisning opleves og forstås af de mennesker, der er tæt på praksis. Fokus er her menneskers livsverden og deres egne erfaringer, og den er derfor relevant i undersøgelsens kvalitative del, hvor fokus er på oplevelser, betydninger og perspektiver. Tilgangen fremgår i et ekspertinterview, hvor formålet er at få indblik i erfaringer med seksualundervisning på specialområdet fra et professionelt synspunkt (Hyldgaard, Fænomenologi, 2021, s. 49-54).

Den positivistiske tilgang bidrager til undersøgelsens kvantitative del, hvor der indsamles mere systematiske og sammenlignelige data gennem et spørgeskema. Her er formålet at identificere mønstre i elevernes oplevelser og behov i relation til seksualundervisning. Spørgeskemaet er udviklet med afsæt i indledende elevinterviews for at sikre relevans i spørgsmål og svarkategorier (Hyldgaard, Positivisme - en forudsætning, 2021, s. 113-115).

Ved at kombinere fænomenologi og positivisme opnås et både dybdegående og bredt empirisk grundlag. Fænomenologien belyser en individuel oplevelse, mens positivismen bidrager med indsigt i generelle mønstre og tendenser. Samtidig indebærer det et videnskabsteoretisk spændingsfelt, da tilgange med forskellige erkendelsesinteresser bringes i spil. Dette kan dog ses som en styrke, idet det muliggør en mere nuanceret forståelse af, hvordan seksualundervisning opleves og fungerer i praksis.

Interview

Som en del af undersøgelsens empiriske grundlag er der gennemført et kvalitativt semistruktureret ekspertinterview med en sundheds- og seksualvejleder med mange års erfaring fra specialområdet (bilag 1).

Interviewet er inspireret af Kvale og Brinkmanns forståelse af det kvalitative forskningsinterview som en målrettet samtale, der søger indsigt i interviewpersonens erfaringer, perspektiver og fortolkninger (Kvale & Brinkmann, Karakteristik af kvalitative forskningsinterview, 2015, s. 19-47)

Det kvalitative Interview er gennemført semistruktureret, da en interviewguide med overordnede temaer dannede rammen for samtalen samtidig med, at der var mulighed for opfølgende og uddybende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Samtalen havde særligt fokus på seksualundervisning for elever med ASF, materialeanvendelse, forebyggende arbejde, samarbejde med kolleger samt centrale udfordringer og muligheder på området.

Interviewpersonen betragtes som ekspert, fordi vedkommende besidder specialiseret viden og mange års erfaring med seksualundervisning i en specialpædagogisk praksis (Den Danske Ordbog, u.å.).

Empirien anvendes ikke med henblik på generalisering men for at opnå en dybere forståelse af praksiserfaringer indenfor feltet, som i analysen sættes i relation til teori og øvrig empiri.

Spørgeskemaer

Som supplement til interviewet inddrages resultater fra et spørgeskema besvaret af 20 elever fra 9. og 10. klasse på en specialefterskole i Nordjylland (bilag 2). Gruppen er valgt, fordi alle de deltagende elever har diagnosen ASF.

Spørgeskemaet er udviklet på baggrund af indledende elevinterviews, hvor formålet var at få indblik i elevernes egne oplevelser af seksualundervisning samt deres behov og erfaringer i undervisningen. De viste sig dog udfordrende, da elevernes svar ofte var korte og konkrete, hvilket begrænsede mulighederne for refleksion i datamaterialet (Hansen, Marckmann, Nørregård-Nielsen, Rosenmeier, & Østergaard, Målgrupper - de nemme og de svære, 2015).

På baggrund af spørgeskemaet anvendt som en mere struktureret metode til at indsamle elevperspektiver. Spørgeskemaet indeholder både faste svarkategorier og åbne spørgsmål, hvilket giver mulighed for at identificere mønstre samtidig med, at elevernes egne perspektiver inddrages (Hansen, Marckmann, Nørregård-Nielsen, Rosenmeier & Østergaard, 2015, s. 32-34).

Formålet er ikke statisk generalisering men at belyse tendenser og oplevelser, som kan kvalificere analysen og nuancere forståelsen af seksualundervisning for elever med ASF (Hansen, Marckmann, Nørregård-Nielsen, Rosenmeier, & Østergaard, Spørgeskemaprocesen - fra start til slut, 2015, s. 41-42).

Generative artificial intelligence (GAI)

I arbejdet med opgaven er ChatGPT-5.3 anvendt i begrænset omfang som sparringspartner i forbindelse med diskussionsafsnittet. Derudover er værktøjet anvendt til inspiration til enkelte formuleringer og startsætninger (OpenAI, 2026).

Teoretisk grundlag

Dette afsnit præsenterer de valgte teoretiske begreber og perspektiver, som danner grundlag for opgavens analyse. Først introduceres begreberne *forestillingsevne* og *Theory of Mind*, som bidrager til en forståelse af de kognitive og sociale forudsætninger hos elever med ASF. Herefter redegøres der for den *sociokulturelle læringsteori* med fokus på læring som en social proces. Afslutningsvis inddrages den *salutogenetiske teori* og *selvbestemmelsesteorien*, som tilsammen belyser betydningen af meningsfuldhed, trivsel og motivation i undervisningen. Samlet set udgør disse teorier en analytisk ramme for at undersøge problemformuleringen.

Forestillingsevne

Forestillingsevne betegner evnen til at danne mentale billeder af ting, personer, begivenheder og handlinger. Det man kalder *den indre scene* i ens bevidsthed (Fleischer & From, 2021).

Evnen handler ikke kun om at reagere på omgivelserne men også om at handle ud fra forestillinger om mulige handlinger, deres konsekvenser og mål. Det gør det muligt at tænke fremad, planlægge og vurdere alternativer før, at man handler. Dermed hænger den tæt sammen med impuls kontrol og fleksibilitet, fordi man kan overveje flere handlemuligheder på forhånd (Fleischer & From, 2021).

I relation til ASF ses forestillingsevnen ofte som mangelfuld snarere end fuldstændig fraværende. Det betyder, at mange børn og unge med autisme har en vis forestillingsevne, men at den kan være begrænset i forhold til at skabe og anvende mentale billeder af sociale situationer, andres perspektiver eller spontane nye handlinger. Denne begrænsning kan påvirke evnen til at starte og fastholde social kommunikation og fleksibelt samspil med

andre, fordi det kræver forestillinger om både egne og andres handlinger samt følelser (Fleischer & From, 2021).

Theory of Mind

Et centralt begreb i forståelsen af de sociale vanskeligheder, som ofte ses hos personer med autismespektrumforstyrrelser er *Theory of Mind*. Begrebet refererer til evnen til at forstå, at andre mennesker har tanker, følelser, intentioner og perspektiver, som kan være forskellige fra ens egne. Denne evne udvikles gradvist i barndommen og antages typisk at være etableret omkring fem- til seksårsalderen hos neurotypiske børn. Hos børn og unge med ASF kan denne evne være forsinket eller mindre udviklet, hvilket kan gøre det vanskeligt at tolke andres handlinger, intentioner og følelsesmæssige udtryk. Vanskeligheder med *Theory of Mind* kan derfor have betydning for barnets mulighed for at indgå i sociale relationer og forstå sociale situationer, da det kræver evnen til at sætte sig i andres sted og forudsige deres reaktioner (Bøttcher & Dammeyer, 2020, s. 171-173).

Læring

Den sociokulturelle læringsteori, udviklet af Lev Vygotsky, tager udgangspunkt i, at læring finder sted i en social og kulturel sammenhæng. Individets forståelse udvikles gennem samspil med mere kompetente andre, hvor sproget fungerer som et centralt redskab for tænkning og erkendelse. Læring er således ikke en individuel proces men en socialt medieret proces (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346).

Et centralt begreb i teorien er *zonen for nærmeste udvikling*, som beskriver spændet mellem det, eleven kan mestre selvstændigt, og det, der kan mestres med støtte. I denne sammenhæng fungerer lærerens rolle som stillads, hvor støtten tilpasses elevens behov og gradvist reduceres i takt med øget selvstændighed (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346).

Når undervisningen tilrettelægges inden for elevens nærmeste udviklingszone, øges sandsynligheden for, at indholdet opleves som håndterbart og meningsfuldt. Dette kan understøtte en oplevelse af tryghed og deltagelse (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346). Dette vurderes som særligt væsentligt i undervisning om emner, der kan opleves som personlige og sårbare.

Meningsfuldhed

Ifølge Aaron Antonovskys salutogenetiske teori retter fokus mod, hvad der fremmer menneskers oplevelse af sundhed og trivsel. Centralt i teorien er begrebet *oplevelse af sammenhæng*, som består af tre komponenter: *begribelighed*, *håndterbarhed* og *meningsfuldhed* (Antonovsky, Forord, 2000, s. 12-15)

Begribelighed refererer til i hvilken grad, verden opleves som struktureret og forståelig, mens *håndterbarhed* omhandler oplevelsen af at have ressourcer til at imødekomme de krav, man møder. *Meningsfuldhed* knytter sig til, om situationer opleves som værd at engagere sig i (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 33-34).

Selvom teorien er udviklet i 1980'erne, er begrebet *oplevelse af sammenhæng* fortsat relevant i pædagogisk sammenhæng, da det tilbyder en ramme for at forstå, hvordan struktur, mestring og relevans understøtter trivsel. Teorien kan således bidrage til at belyse, hvordan seksualundervisning for elever med ASF kan tilrettelægges med fokus på tryghed og meningsfuldhed.

Motivation

Motivation forstås i denne opgave med afsæt i *selvbestemmelsesteorien* udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Teorien skelner mellem *indre motivation*, som udspringer af interesse og lyst, og *ydre motivation*, der er styret af krav eller belønning. I denne opgave er der særligt fokus på *indre motivation*, som ifølge teorien udvikles, når tre grundlæggende psykologiske behov imødekommes: *autonomi*, *kompetence* og *samhørighed* (Ravn, En teori om menneskers motivation og trivsel, 2021, s. 13-21)

Autonomi omhandler oplevelsen af indflydelse på egne handlinger og valg. I en undervisningskontekst kan dette understøttes ved at give elever mulighed for medbestemmelse og ved at inddrage deres perspektiver. *Kompetence* refererer til oplevelsen af at kunne mestre faglige udfordringer, hvilket kan styrkes gennem tilpassede opgaver, tydelig feedback og mulighed for succesoplevelser. *Samhørighed* vedrører oplevelsen af at høre til i et fællesskab og understøttes gennem trygge relationer og et inkluderende læringsmiljø (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 56-65).

Når disse behov imødekommes, øges sandsynligheden for, at elever udvikler og vedligeholder indre motivation, hvilket har betydning for deres engagement og deltagelse i undervisningen.

I en specialpædagogisk kontekst kan dette være særligt relevant, da elever med ASF ofte har behov for tydelig struktur, forudsigelighed og trygge relationelle rammer.

Selvbestemmelsesteorien kan derfor anvendes som en analytisk ramme til at undersøge, hvordan seksualundervisning kan tilrettelægges, så den opleves som meningsfuld og motiverende for elever med ASF.

Analyse

Analysen er tematisk struktureret og tager udgangspunkt i empiriske data fra interview og spørgeskema. Med afsæt i tematisk analyse identificeres og fortolkes mønstre på tværs af datamaterialet med henblik på at belyse undersøgelsens problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 77-78).

Temaerne er udviklet på baggrund af det samlede empiriske materiale og analyseres i samspil med de tidligere belyste teoretiske perspektiver. På den baggrund undersøges det, hvordan seksualundervisning kan tilrettelægges, så den opleves som meningsfuld og tryk for elever med ASF.

Struktur og forudsigelighed i seksualundervisning

En gennemgående udfordring der bliver belyst i interviewet, er manglen på undervisningsmaterialer, der er tilpasset elever med ASF. Interviewpersonen fremhæver, at "meget af det, der findes, for eksempel fra Sex & Samfund, er målrettet almenområdet og bliver for abstrakt for vores elever" (Bilag 1). Dette begrænser elevernes mulighed for at opleve undervisningen som begribelig. Med afsæt i Antonovskys begreb om *begribelighed* kan det forstås sådan, at undervisningen ikke fremstår tilstrækkeligt struktureret og forudsigelig, hvilket kan gøre indholdet vanskeligt at forstå (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35).

På den baggrund bliver det nødvendigt for læreren selv at tilpasse eller udvikle materialer, hvilket understreger betydningen af at planlægge undervisning med afsæt i elevernes forudsætninger: "Derfor arbejder jeg meget med at tilpasse eller udvikle materialer selv. Jeg bliver ofte brugt som sparringspartner eller "materialeperson", når lærere står i konkrete

problemstillinger - for eksempel hvis en elev i indskolingen udviser seksuel adfærd, eller hvis et team skal undervise i pubertet eller grænser” (Bilag 1). Dette kan belyses gennem Vygotskys sociokulturelle læringsteori, hvor læring forudsætter, at undervisningen tilpasses elevernes *nærmeste udviklingszone*. Når materialet bliver for abstrakt, placerer det sig udenfor elevernes rækkevidde, og læreren må derfor fungere som et *stillads* gennem konkretisering og tilpasning (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 346).

Dette kan også forstås i lyset af begrebet *forestillingsevne*, som handler om evnen til at danne mentale billeder af situationer, handlinger og sammenhænge (Fleischer & From, 2021). Når undervisningen bliver for abstrakt, kan det være vanskeligt for elever med ASF at forestille sig de beskrevne situationer og dermed omsætte indholdet til egen praksis. En mere konkret og praksisnær undervisning kan derfor understøtte elevernes mulighed for at skabe mening, fordi den reducerer kravet til egen forestillingsevne og gør indholdet mere umiddelbart tilgængeligt.

Den samme tendens træder frem i spørgeskemaet. Her angiver 16 elever, at det var tydeligt, hvad undervisningen handlede om, mens 10 elever svarer, at undervisningen blev lettere at forstå, når læreren forklarede indholdet trin for trin. Det kan netop forstås som et behov for *stilladsering* fra lærerens side (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 346).

Samtidig fremhæver elevudsagn, at en direkte og konkret formidling bidrager til øget forståelse. En elev skriver, at det hjalp, når læreren “siger det som det er uden at bruge alt for lang tid på at komme til pointen” (Bilag 2), mens en anden peger på, at det var hjælpsomt, at “vis man var i tvivl så kunne man bare spørge igen” (Bilag 2). Igen kan dette kobles til Antonovsky, idet en tydelig og overskuelig formidling styrker elevernes oplevelse af sammenhæng og dermed deres mulighed for *meningsfuldhed* (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35).

Interviewpersonen lægger desuden vægt på, at seksualundervisning må være praksisnær og gerne kropslig, så abstrakte begreber bliver gjort konkrete og sanselige. Det kommer til udtryk i udsagnet: “Jeg har for eksempel lavet forløb, hvor elever øver at sige nej højt, bruge kroppen aktivt og genkende kropslige signaler” (Bilag 1). På samme måde fortæller interviewpersonen, at “når kroppen inddrages, sker der tydeligt noget hos eleverne” (Bilag 1). Set i lyst af Vygotsky kan dette forstås som en didaktisk strategi, hvor læring understøttes gennem handling og deltagelse, hvilket hjælper eleverne tættere på en forståelse indenfor deres *nærmeste udviklingszone*. Denne praksisnære tilgang genfindes i elevbesvarelserne,

hvor konkrete handlinger og visuelle eller kropslige elementer fremhæves som hjælpsomme. En elev nævner, at det var godt, at lærerne viste, hvordan noget skulle gøres, mens en anden noterer, at det hjalp at prøve at sætte et kondom på en model (bilag 2).

Empirien tegner dog ikke et entydigt billede, da tydelighed og konkretisering ikke nødvendigvis er tilstrækkeligt i sig selv. Flere elever giver udtryk for, at seksualundervisningen ikke nødvendigvis har hjulpet dem i deres liv, og enkelte beskriver, at de ikke har lært noget nyt (Bilag 2). Dette indikerer, at selvom undervisningen kan være *begribelig*, er det ikke ensbetydende med, at den opleves som *meningsfuld*. Ifølge Antonovsky kan det forstås som en udfordring i forhold til oplevelsen af *meningsfuldhed*, hvor eleverne ikke nødvendigvis ser relevansen af indholdet i deres eget liv (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35).

Struktur, tydelighed og kropslig inddragelse fungerer som centrale didaktiske betingelser for at understøtte elever med ASF i seksualundervisning. Samtidig bliver det afgørende, at undervisningen opleves som relevant for eleverne, hvis den skal være meningsfuld. Samlet set betyder dette, at struktur og tydelighed er nødvendig, men ikke tilstrækkelige betingelser for at skabe meningsfuld seksualundervisning for elever med ASF.

Tryghed og relationens betydning

Tryghed fremstår som en væsentlig forudsætning for seksualundervisning på specialområdet, men empirien viser samtidig, at tryghed ikke etableres på én bestemt måde. I interviewet beskrives seksualitet som et emne, der ofte vækker usikkerhed hos de professionelle, og interviewpersonen understreger, at "ofte er det faktisk personalet, der har størst udfordringer - ikke eleverne" (bilag 1). Dette synliggør, hvordan lærerens manglende viden, usikkerhed og berøringsangst kan få direkte betydning for, hvordan undervisningen gennemføres. Dette kan forstås gennem Antonovskys begreb om *håndterbarhed*, da lærerens faglige sikkerhed er afgørende for, om undervisningen fremstår som en situation, eleverne kan begå sig i uden at blive for overvældet (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35). Tryghed bliver dermed ikke kun et spørgsmål om elevens oplevelse, men også om lærerens evne til at skabe strukturer, der gør situationen håndterbar.

Spørgeskemaet viser samtidig, at elevernes oplevelser varierer. 9 elever svarer, at de følte sig trygge i seksualundervisningen, 7 svarer "nogle gange", og 4 svarer "nej" (bilag 2). Tryghed kan derfor ikke forstås som noget, der automatisk opstår, blot fordi undervisningen finder

sted, men må ses som afhængig af konkrete sociale og didaktiske betingelser. I de åbne besvarelser knytter nogle elever tryghed til læreren, eksempelvis når en elev fremhæver, at eleven følte sig tryk, "(...) fordi det var nogle gode lære" (bilag 2). Dette kan kobles til selvbestemmelsesteoriens begreb om *samhørighed*, hvor oplevelser af accept og relationel støtte har betydning for elevernes deltagelse (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 56-65).

Andre elever beskriver derimod, hvordan tryghed for dem hænger sammen med undervisningens rammer og form eksempelvis "at der var ro" (bilag 2) eller, at lærerne "viste os nogle ting og sagde rigtig meget om det og på en måde så man forstod det" (bilag 2). Dette tydeliggør, at tryghed også etableres gennem en tydelig rammesætning, hvor indholdet bliver overskueligt og mindre abstrakt. Med afsæt i Antonovskys kan dette kobles til både *begribelighed* og *håndterbarhed*, idet struktur og tydelighed bidrager til, at undervisningen fremstår forudsigelig og sammenhængende, hvilket styrker elevernes mulighed for at forstå indholdet. Ydermere mindsker det oplevelsen af usikkerhed, så situationen i højere grad opleves som til at være i fremfor for omfattende (Antonovskys, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35). Dette kan samtidig forstås gennem begrebet *forestillingsevne*, idet en tydelig og konkret undervisning reducerer kravet til elevernes egen evne til at danne mentale forestillinger om situationer og sammenhænge. Når indholdet gøres konkret og visuelt, bliver det lettere for elever med ASF at forstå og orientere sig i undervisningen (Fleischer & From, 2021).

Elevbesvarelserne viser desuden, at gruppens sammensætning og klassens sociale dynamikker har betydning. Udsagn som at være "den eneste pige" eller at det føltes tryktere, fordi "vi var alle sammen drenge" (Bilag 2) kan forstås som, at køn og fællesskab påvirker oplevelsen af tryk. I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv kan dette hænge sammen med behovet for *samhørighed*, hvor oplevelsen af at høre til i fællesskabet har betydning for, om eleverne føler sig tryk og har mod på at deltage (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 56-65).

I forlængelse heraf viser besvarelsen "alle griner", at undervisningen også kan være forbundet med risiko for pinlighed eller udsathed (Bilag 2). Her bliver det tydeligt, hvordan sociale situationer i undervisningen, for nogle elever, kan være svære at navigere i. Dette kan forstås gennem begrebet *Theory of Mind*, da elever med ASF kan have vanskeligt ved at aflæse andres reaktioner og intentioner. I en undervisningssituation, hvor andre elever griner,

kan det derfor være svært at vurdere, om latteren er uskyldig, rettet mod én selv eller udtryk for sociale fællesskaber, som ikke er umiddelbart tydelige (Böttcher & Dammeyer, 2020, s. 171-173). Begrebet *forestillingsevne* kan her bidrage til at forklare, hvorfor situationen kan opleves som usikker. Når eleverne møder reaktioner som latter i undervisningen, kræver det, at de kan forestille sig, hvad der foregår i situationen, og hvordan de selv fremstår i den. Seksualundervisning indeholder ofte emner, der kræver, at eleverne kan forestille sig selv i forskellige kropslige og sociale sammenhænge. Hvis denne forestillingsevne er begrænset, kan det være vanskeligt at forberede sig mentalt på situationen og forstå, hvordan man selv opfattes af andre, hvilken kan øge oplevelsen af usikkerhed (Fleischer & From, 2021).

Når undervisningen omhandler personlige eller grænseoverskridende emner, kan disse udfordringer forstærkes, fordi eleverne både skal forholde sig til egne og andres perspektiver. Hvis de sociale dynamikker samtidig opleves som uforudsigelige, kan situationen være svær at håndtere, hvilket kan påvirke oplevelsen af tryghed og dermed elevernes deltagelse. Dette kan forstås i lyset af Antonovskys begreb om *håndterbarhed* som et spørgsmål om, hvorvidt den sociale situation opleves som til at være i, eller om den bliver for uforudsigelig og dermed svær at håndtere (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-35).

Empirien udfordrer dermed forestillingen om, at tryghed primært opstår gennem en tæt relation mellem lærer og elev. Elevernes svar varierer i forhold til, hvor vigtigt det er at kende læreren godt, hvilket giver et billede af, at relationel tryghed er væsentligt for nogle elever, men ikke for alle (Bilag 2). For visse elever er det i højere grad undervisningens struktur og tydelige rammesætning, der danner grundlaget for tryghed. Tryghed fremstår således som et resultat af samspillet mellem relationer, sociale og didaktiske forhold.

Denne variation i, hvad der skaber tryghed, synliggør en dobbelthed i empirien. På den ene side fremstår tryghed som en nødvendig forudsætning for, at eleverne kan deltage. På den anden side er seksualundervisning et område, der netop beskæftiger sig med emner, som kan opleves som sårbare eller grænseoverskridende. Med Antonovskys begreb om *håndterbarhed* kan det forstås sådan, at tryghed ikke nødvendigvis indebærer, at undervisningen skal føles uproblematisk eller uden ubehag. Snarere handler det om, at eleverne oplever, at undervisningen er til at være i uden at blive overvældet (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-36).

På den baggrund fremstår tryghed ikke som en statisk tilstand men som noget, der løbende etableres og forhandles i undervisningssituationen. Det bliver derfor mere en evne til at kunne skelne mellem fravær af ubehag og oplevelsen af at kunne håndtere ubehaget. Når undervisningen tilrettelægges med fokus på *håndterbarhed* fremfor fuldstændig tryghed, kan eleverne i højere grad støttes i at deltage, selv når indholdet opleves som grænseoverskridende. Tryghed bliver på den måde ikke et mål i sig selv men en betingelse for, at forståelse og deltagelse kan finde sted.

Elevers forståelse og deltagelse

Interviewet fremhæver, at elevernes forståelse er afgørende for deres mulighed for at deltage i seksualundervisningen. Udsagnet om, at ”mange forstår ikke, hvad der sker i kroppen, hvis de ikke har fået grundig undervisning” (Bilag 1) beskriver, hvordan manglende viden kan gøre de kropslige og sociale forandringer potentielt utrygge og uhåndgribelige. Dette kan igen forstås i lyset af Antonovskys begreb om *begribelighed*, hvor eleverne mangler et sammenhængende og forståeligt billede af det, der sker i kroppen. Når indholdet ikke fremstår begribeligt, begrænser det samtidig elevernes mulighed for at engagere sig aktivt i undervisningen (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-36). Dette kan desuden igen relateres til begrebet *forestillingsevne*, idet forståelse af kropslige forandringer forudsætter, at eleverne kan danne indre forestillinger om processer, de ikke umiddelbart kan se. Hvis denne evne er begrænset, kan forandringerne fremstå uklare og svære at forstå, hvilket kan skabe usikkerhed (Fleischer & From, 2021).

Seksualundervisning er dermed ikke blot formidling af viden men en specialpædagogisk opgave, hvor eleverne må støttes i gradvist at forstå forandringer og opbygge forståelse. Dette kan ses i lyset af Vygotskys begreb om *stilladsering*, da læring forudsætter, at undervisningen placerer sig indenfor elevens nærmeste udviklingszone. Hvis indholdet ligger udenfor dette spænd, kan det medføre, at eleverne enten mister overblikket eller ikke udfordres tilstrækkeligt. Lærerens rolle bliver derfor igen at fungere som stillads gennem gentagelser, konkrete eksempler og mulighed for afklaring (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346).

Denne sammenhæng mellem forståelse og deltagelse genfindes i spørgeskemaet. Flere elever fremhæver, at undervisningen blev lettere at forstå, når læreren forklarede indholdet trin for trin eller, når der var mulighed for at stille opfølgende spørgsmål (Bilag 2). Samtidig nævner

elever, at det hjælper, når læreren “siger det som det er” eller viser, hvordan noget konkret skal gøres. Disse udsagn understreger et behov for *stilladsering*, hvor læreren understøtter elevernes forståelse gennem tydelighed og konkretisering (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346). I forlængelse heraf bliver deltagelse ikke blot et spørgsmål om fysisk tilstedeværelse men om, hvorvidt undervisningen opleves som forståelig.

Dette kan dog også nuanceres ved, at nogle elevbesvarelser skildrer, at tydelighed og tilpasning ikke altid er tilstrækkeligt i sig selv. Flere elever efterspørger et andet niveau i undervisningen, eksempelvis “mere fordybet forklaring” (Bilag 2) eller “at man kunne lærer noget mere om kroppen” (Bilag 2). Dette indikerer, at eleverne har forskellige behov i forhold til faktorer som forklaringsniveau og indhold. Set i lyset af Vygotskys teori, kan det forstås som et spørgsmål om, hvorvidt undervisningen rammer elevens *nærmeste udviklingszone*. Hvis undervisningen ikke tilpasses individuelt, kan den ramme ved siden af elevens aktuelle niveau, begrænse både forståelse og deltagelse (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346).

Denne problematik hænger sammen med elevernes oplevelse af udbytte. Flere elever noterer, at undervisningen ikke har ført til ny læring eksempelvis: “Har ikke lært noget i seksuelt undervisning har bare lært noget selv” (Bilag 2), og en anden svarer, at vedkommende har lært “(...) det samme som før” (Bilag 2). Dette kan ses som et udtryk for, at deltagelse i undervisningen ikke nødvendigvis fører til oplevet læring, hvilken igen gennem Vygotsky kan forstås som tegn på, undervisningen ikke i tilstrækkelig grad har understøttet progression fra eksisterende viden til ny forståelse. Det tydeliggør, at deltagelse må forstås som mere end blot at være til stedet, hvilket forudsætter, at eleven får adgang til en forståelse, der opleves som udviklende.

Som tidligere belyst kan *Theory of Mind* forklare, hvordan undervisning kan stille krav om at kunne forstå andres perspektiver og intentioner (Böttcher & Dammeyer, 2020, s. 171-173).

Dette gør sig relevant i forhold til spørgeskemaets besvarelser, hvor flere elever tilkendegiver, at de ikke har lært noget nyt eller allerede kendte indholdet.

Seksualundervisningens indhold forudsætter ofte, at eleverne skal kunne sætte sig i andres sted samt forstå intentioner bag handlinger. Hvis denne evne er udfordret, kan undervisningen fremstå vanskelig. I lyset af *forestillingsevne* kan indholdet forstås som svært at relatere til (Fleischer & From, 2021). Dette understreger, at vanskeligheder ved deltagelse ikke alene kan forklares med manglende motivation eller utilstrækkelig undervisning, men må forstås i

samspillet mellem didaktiske valg og elevens kognitive og sociale forudsætninger. Selv en veltilrettelagt undervisning kan have begrænset effekt, hvis den ikke i tilstrækkelig grad tager højde for de forudsætninger, eleverne bringer med sig.

Dermed fremstår deltagelse ikke som et spørgsmål om blot at være med i undervisningen, men som et spørgsmål om at have adgang til en forståelse, der gør deltagelsen meningsfuld og udviklende. Deltagelse bliver derfor afhængig af, om undervisningen formår at koble forståelse, relevans og elevens forudsætninger.

Motivation og meningsfuldhed

Motivation i seksualundervisningen hænger tæt sammen med, om undervisningen opleves som relevant og brugbar i elevernes eget liv. Interviewpersonen understreger, hvordan manglende viden om krop, pubertet og seksualitet kan skabe uro og frustration hos elever med ASF eksempelvis: "Hvis de ikke får viden og redskaber, kan de blive meget urolige og frustrerede" (Bilag 1). Dette kan gennem Antonovskys teori forstås som mangel på både *begribelighed* og *håndterbarhed*, hvor eleverne ikke oplever at have tilstrækkelig forståelse eller redskaber til at håndtere de forandringer, som de gennemgår (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-36). Seksualundervisning får dermed ikke kun betydning som fagligt indhold, men som en forudsætning for elevernes trivsel og deres mulighed for at forstå sig selv og deres omverden. Temaet rummer dermed både et forebyggende og udviklende potentiale.

Interviewet fremhæver dog samtidig, at dette potentiale ikke nødvendigvis realiseres i praksis. Når seksualundervisning ofte først iværksættes, "når der opstår et problem" (Bilag 1), og "det forebyggende arbejde mangler" (Bilag 1), kan undervisningen komme til at fremstå som en reaktion på vanskeligheder frem for som en naturlig del af elevernes udvikling. Netop nævnte kan svække elevernes motivation, idet undervisningen ikke i samme grad opleves som relevant. I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv kan dette forstås som en begrænsning i oplevelsen af *autonomi* og *meningsfuldhed*, hvor eleverne ikke nødvendigvis oplever, at undervisningen har forbindelse til deres egen livsverden (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 56-62).

Denne problematik genfindes i elevbesvarelsene. At kun 4 elever oplever, at seksualundervisningen har hjulpet dem i deres liv, mens 10 svarer nej og 5 "ved ikke" (Bilag 2), belyser, at undervisningens faglige betydning ikke automatisk omsættes til oplevelsen af

relevans. Med Antonovsky kan det forstås som en udfordring i forhold til *meningsfuldhed*, hvor undervisningen ikke i tilstrækkelig grad opleves som noget, det giver mening at engagere sig i (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-36).

Meningsfuldhed opstår således ikke alene, fordi indholdet er vigtigt, men fordi eleverne kan se en forbindelse til deres eget liv.

De åbne elevbesvarelser uddyber denne pointe. Når elever efterspørger, at læreren i højere grad "forklarer det med egne ord" eller ønsker "mere fordybet forklaring" og "pauser" (Bilag 2), kan det forstås som et udtryk for behovet for en undervisning, der er tilpasset deres forudsætninger. Dette kan også forklares med selvbestemmelsesteoriens begreb *kompetence*, hvor eleverne har brug for at opleve, at de kan forstå og mestre det underviste indhold (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 62-64). Samtidig viser udsagnet om, at undervisningen kan føles "akavet at være med til selvom det er helt naturligt" (Bilag 2) på, at motivation også påvirkes af den sociale og følelsesmæssige kontekst. Her kan behovet for *samhørighed* spille en rolle, da oplevelsen af tryghed og accept i fællesskabet har betydning for, om eleverne har mod på at deltage (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 64-67).

Materialet er dog ikke entydigt. Enkelte elever oplever undervisningen som uproblematisk og ønsker ikke ændringer, hvilket indikerer, at *meningsfuldhed* ikke er en fast egenskab ved undervisningen, men den opstår i mødet mellem undervisningens form og indhold samt den enkelte elevs erfaringer, behov og forudsætninger. Dette viser, at motivation må forstås som et differentieret fænomen, hvor det, der skaber mening for én elev, ikke nødvendigvis gør det for en anden. Samtidig kan manglende motivation ikke udelukkende forklares med undervisningens tilrettelæggelse.

Seksualitet er et område, der for nogle elever med ASF kan være vanskeligt at relatere til, særligt hvis de endnu ikke har erfaringer med relationer eller identitetsdannelse. I denne sammenhæng kan manglende *meningsfuldhed* også forstås som et spørgsmål om timing, hvor indholdet endnu ikke opleves relevant i elevens egen livsverden. *Meningsfuldhed* må derfor forstås som noget, der løbende etableres i samspillet mellem indhold, elev og kontekst fremfor noget, der kan tilføres undervisningen i sig selv.

Diskussion

I det følgende diskuteres analysens centrale fund med henblik på at belyse de muligheder, begrænsninger og dilemmaer, der knytter sig til seksualundervisning på specialområdet for elever med ASF. Formålet er ikke at gentage analysens resultater, men at problematisere og perspektivere, hvordan seksualundervisningen kan tilrettelægges, så den opleves som meningsfuld og håndterbar for eleverne.

Der inddrages desuden begrænset en undervisningsfaglig kilde fra EMU (emu-redaktionen, 2026) samt en artikel med ni råd fra pædagog og seksualvejleder Josephine Egestorp (Larsen T. V., 2022), som bidrager til at nuancere de pædagogiske og professionelle perspektiver. Samtidig må disse kilder anvendes med kritisk distance, da de primært indeholder pædagogiske anbefalinger frem for empirisk baseret viden. De bidrager således med perspektiver på praksis, men kan ikke i sig selv belyse, hvordan eleverne konkret oplever seksualundervisningen.

Muligheder og begrænsninger i seksualundervisningen

Seksualundervisning fremstår som et område med et betydeligt potentiale men også med klare begrænsninger. Undervisningen kan bidrage til, at eleverne udvikler forståelse for krop, relationer og grænser, men dette forudsætter, at indholdet opleves som relevant og tilgængeligt for den enkelte elev. I følge Antonovsky kan dette forstås som et spørgsmål om *meningsfuldhed*, hvor undervisningen må opleves som værd at engagere sig i for at få betydning for elevernes læring og trivsel (Antonovsky, Begrebet "oplevelse af sammenhæng", 2000, s. 34-36).

Dette rejser et centralt spørgsmål: Kan undervisningen overhovedet betragtes som vellykket, hvis den ikke opleves som meningsfuld af eleverne? Spørgsmålet udfordrer en traditionel forståelse af undervisning som formidling af viden og tydeliggør i stedet betydningen af elevernes oplevelse af mening og udbytte. Dette kan samtidig kobles til selvbestemmelsesteorien, hvor motivation hænger sammen med oplevelsen af *kompetence*, *autonomi* og *samhørighed*. Hvis undervisningen ikke understøtter disse behov, begrænser det elevernes motivation for at deltage (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021).

Samtidig fremstår elevgruppen som heterogen, hvilket udfordrer muligheden for at tilrettelægge en undervisning, der opleves som relevant for alle elever. Undervisning er typisk

tilrettelagt som en fælles aktivitet, mens meningsfuldhed er individuel, hvilket skaber et grundlæggende spændingsfelt mellem fællesskab og individualisering.

Spændingsfeltet indebærer en didaktisk udfordring. På den ene side kan fælles undervisning understøtte elevernes deltagelse og sociale samspil samt bidrage til oplevelsen af *samhørighed*, som i selvbestemmelsesteorien fremhæves som en central motivationsfaktor (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 64-67). På den anden side kan den fælles ramme medføre, at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad tager højde for den enkelte elevs forudsætninger, hvilket kan begrænse både oplevelsen af *kompetence* og det faglige udbytte (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 62-64).

Samtidig kan det problematiseres, om en undervisning med stor grad af tilpasning til den enkelte elev er løsningen. En undervisning, der i høj grad differentieres, kan risikere at svække fællesskabet og dermed de sociale læringsmuligheder, som netop kan være vigtige i arbejdet med relationer og grænser. Dette peger på, at undervisningen må balancere mellem hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet.

Endelig rummer selve emnet en iboende begrænsning. Seksualundervisning omhandler forhold, der kan opleves som private og grænseoverskridende. Det betyder, at undervisningen ikke kan gøres fuldstændig uproblematisk eller tryk. Spørgsmålet bliver derfor ikke, hvordan ubehag undgås, men hvordan det håndteres didaktisk. Dette understreger, at undervisningens kvalitet ikke alene afhænger af indholdet, men i høj grad af, hvordan undervisningen rammesættes og tilpasses elevernes forudsætninger.

Seksualundervisning fremstår dermed som et felt, hvor muligheder og begrænsninger er tæt forbundet og ikke kan forstås uafhængigt af hinanden. Undervisningens potentiale er betinget af, at den opleves som meningsfuld og tilgængelig for den enkelte elev, men dette udfordres af elevgruppens forskellighed og emnets personlige aspekter.

Udfordringer og pædagogiske dilemmaer

Netop fordi seksualundervisning rummer både muligheder og begrænsninger, opstår der en række dilemmaer i praksis. Disse dilemmaer knytter sig ikke kun til, hvad der undervises i, men i høj grad til, hvordan undervisningen gennemføres.

Et centralt dilemma handler om balancen mellem tydelighed og hensyn. Elever med ASF kan have behov for en direkte og konkret formidling for at kunne forstå indholdet, hvilken kan

forstås i lyset af Vygotskys perspektiv, hvor undervisningen tilpasses elevernes forudsætninger gennem *stilladsering* (Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse, 2014, s. 344-346). Som tidligere belyst er seksualundervisning et område, der berører noget privat og potentielt sårbart. Dette skaber en udfordring i undervisningen, da den tilgang, der understøtter forståelse, samtidig kan udfordre elevens oplevelse af tryghed.

Hvis undervisningen bliver for forsigtig, risikerer den at fremstå uklar eller uden indhold, hvilken kan begrænse elevernes mulighed for at udvikle forståelse. Omvendt kan en for direkte tilgange opleves som grænseoverskridende. I lyset af et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv kan det forstås som en balance mellem at understøtte elevens oplevelse af *kompetence* og samtidig respektere behovet for *autonomi* (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021). Der findes dermed ikke én ideel tilgang men en undervisning, der kræver løbende vurderingen og didaktiske justeringer.

Et andet dilemma knytter sig til tryghed. Tryghed fremstår som en forudsætning for deltagelse, men samtidig er seksualundervisning et område, hvor ubehag ikke kan undgås. Dette kan forstås som et spørgsmål om *håndterbarhed*, hvor det ikke er fraværet af ubehag, der er afgørende, men om situationen opleves som til at være i (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021, s. 34-36). Derfor bliver opgaven for læreren ikke at fjerne det svære men at skabe rammer, hvor eleverne kan være i det uden at trække sig. Dette kræver en vedvarende afvejning mellem at udfordre og beskytte eleven.

Dette indebærer, at undervisningens kvalitet ikke alene kan vurderes ud fra fælles mål, men også må forstås i relation til den enkelte elevs oplevelse og deltagelse. Når elever oplever undervisningen forskelligt, bliver det uklart, hvad der skal forstås som en vellykket undervisning. Derfor bliver det relevant at overveje, om succes bør forstås som ensartet læring eller som individuel mening og deltagelse. En sådan forståelse udfordrer mere traditionelle læringssyn og understreger behovet for en bredere vurdering af undervisningens kvalitet.

Undervisningens udbytte afhænger ikke alene af, hvad eleverne lærer men af, om undervisningen understøtter deres oplevelse af *kompetence*, *autonomi* og *samhørighed* (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021). Hvis disse behov ikke imødekommes, kan eleverne deltage i undervisningen uden at opleve et reelt udbytte.

Dette synliggør en væsentlig udfordring i praksis. Undervisning kan være fagligt tilrettelagt men alligevel opleves som uden betydning for eleven. Dermed bliver det mangelfuldt at vurdere undervisningens kvalitet ud fra fælles mål alene. I stedet må kvaliteten også vurderes i relation til, om undervisningen opleves som meningsfuld og tilgængelig for den enkelte elev. Børne- og Undervisningsministeriet fremhæver i denne sammenhæng, at undervisningen må tilpasses den konkrete elevgruppe (emu-redaktionen, 2026). Samtidig viser ovenstående, at en sådan tilpasning ikke er entydig, men indebærer løbende afvejninger. Dermed bliver vurderingen af undervisningens udbytte ikke et spørgsmål om faste kriterier, men om professionel dømmekraft i komplicerede situationer.

Samlet set fremstår seksualundervisning som et område, hvor pædagogiske dilemmaer ikke kan løses entydigt, men må håndteres som en fast del af praksis. Undervisningen kræver løbende afvejninger mellem gensyn, der i udgangspunktet kan stå i spænding til hinanden eksempelvis mellem tydelighed og hensyn, fællesskab og individualisering samt tryghed og udfordring.

Lærers ansvar og professionelle usikkerhed

De pædagogiske dilemmaer tydeliggør lærers centrale rolle i seksualundervisningen. Som det fremgik i analysen, har lærers måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen betydning for elevernes oplevelse af tryghed, forståelse og deltagelse. Læreren har dermed ansvar for at omsætte et kompliceret og følsomt emne til en undervisning, der både er fagligt relevant og pædagogisk forsvarligt. Dette indebærer ikke blot formidling af viden, men også en løbende vurdering af elevernes reaktioner, behov og grænser.

Samtidig fremstår dette ansvar som udfordrende i praksis. Som det også kom til udtryk i interviewet, kan usikkerhed blandt lærerne få betydning for, hvordan undervisningen gennemføres. Dette understøttes gennem Josephine Egestorps pointer, hvor hun fremhæver behovet for kompetenceudvikling og refleksion over egne fordomme (Larsen T. V., 2022). Udfordringer i seksualundervisningen handler dermed ikke kun om den enkelte lærer men også om de rammer og betingelser, undervisningen foregår inden for.

Det kan derfor diskuteres, om ansvaret i for høj grad placeres hos den enkelte lærer. Hvis kvaliteten af undervisningen afhænger af lærers personlige tryghed, erfaring eller interesse, kan undervisningen risikere at blive for sårbar og uensartet. Samtidig peger analysen på, at eleverne har behov for tydelighed, struktur og mulighed for afklaring, hvilket stiller

yderligere krav til lærerens didaktiske kompetencer. Dermed fremstår seksualundervisning ikke kun som noget, der bør afhænge af den enkelte lærer, men som et område, der også kræver fælles rammer, sparring og relevante materialer.

Lærerrollen indebærer desuden en balance mellem nærhed og distance. Undervisningen skal være åben og tillidsfuld, men må samtidig ikke blive for privat. Dette hænger sammen med analysens pointer om, at tryghed ikke alene skabes gennem relationer, men også gennem tydelig rammesætning. Dette peger på *samhørighed* i selvbestemmelsesteorien, hvor relationen mellem lærer og elev har betydning for deltagelse, men uden at overskride professionelle grænser (Ravn, Behov for autonomi, kompetence og samhørighed, 2021).

Samlet set er lærerens opgave ikke at fjerne usikkerhed men at kunne håndtere den i praksis. Undervisningens kvalitet afhænger derfor af lærerens professionelle dømmekraft i komplekse situationer.

Etiske overvejelser

Seksualundervisning på specialområdet rummer en række etiske spændinger, da undervisningen både handler om retten til viden og beskyttelse af individet. Elever med ASF har behov for viden om krop, grænser og relationer, men samtidig kan undervisningen omhandle noget privat og potentielt grænseoverskridende. Det centrale bliver derfor ikke, om undervisningen skal finde sted, men hvordan den gennemføres på en måde, der tager hensyn til begge dele.

Elevgruppens forskellighed fremhæver denne problemstilling. Når elever reagerer forskelligt, bliver ensartet undervisning utilstrækkelig som etisk princip. Lige adgang må i stedet forstås som differentieret adgang, hvilket betyder, at undervisningen må tilpasses den enkelte elevs forudsætninger. Samtidig udfordrer dette fællesskabet, fordi hensynet til den enkelte kan stå i modsætning til en fælles ramme for undervisningen.

Der opstår også et etisk ansvar i lærerens måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på. Læreren må forholde sig til egne normer og grænser samtidig med, at eleverne skal kunne møde emnet åbent. Det handler ikke om at være neutral men at være bevidst om, hvordan egne værdier kan påvirke undervisningen.

En særlig udfordring knytter sig til brugen af struktur og tydelighed. Som analysen har vist, kan en konkret og trinvis undervisning gøre indholdet mere forståeligt. Samtidig kan en meget fast stærk struktur risikere at reducere et svært emne til noget entydigt og handlingsorienteret. Seksualitet rummer også følelser, usikkerhed og fortolkning, som ikke lader sig fastlægge på forhånd, hvorfor undervisningen vil være afhængig af underviserens evne til løbende tilpasning og høj grad af fleksibilitet i både planlægning og gennemførelse af seksualundervisningen.

Det etiske spørgsmål bliver dermed, hvordan undervisningen kan balancere mellem at være tydelig og samtidig give plads til refleksion. Struktur fremstår som en nødvendig forudsætning for forståelse, men ikke som en tilstrækkelig ramme for at arbejde med et emne, der i sin natur er personligt og flertydigt.

Handlemuligheder

På baggrund af analysen og diskussionen kan der identificeres en række handlemuligheder, som kan bidrage til at kvalificere seksualundervisningen for elever med ASF. Opstillingen er inspireret af Josefine Egestorps artikel i måden, handlemulighederne struktureres på (Larsen T. V., 2022). Derved er formålet ikke at opstille en universel model men at pege på centrale specialpædagogiske såvel didaktiske opmærksomhedspunkter, som kan understøttes og udvikle praksis.

Et centralt fund i analysen peger på betydningen af tydelighed og konkretisering i undervisningen. Både interviewet og elevbesvarelsene viser, at elever med ASF har behov for en direkte og trinvis formidling, hvor netop abstrakte emner omsættes til konkrete og genkendelige situationer. I praksis kan dette indebære brug af visuel støtte, historier fra virkeligheden, faste begreber samt øvelser, hvor eleverne aktivt selv arbejder med eksempelvis grænsesætning og kropslige signaler. Samtidig fremgår det af analysen, at tydelighed ikke i sig selv er tilstrækkelig. Flere elever oplever fortsat manglende udbytte, hvilket indikerer, at konkretisering må tilpasses den enkelte elevs forudsætninger og ikke kan anvendes som en ensartet metode.

I forlængelse heraf bliver undervisningens rammesætning og overskuelighed afgørende for elevernes deltagelse. Analysen viser, at tryghed er en forudsætning for deltagelse, men at den ikke opstår automatisk. Dette kan komme til udtryk gennem tydeliggørelse af undervisningens formål, faste strukturer, klare ”spilleregler” og anerkendelse af elevernes

reaktioner. Samtidig peger analysen på, at seksualundervisning ikke kan gøres fuldstændig uproblematisk. Målet bliver derfor ikke at fjerne ubehag men at skabe rammer, hvor eleverne oplever undervisningen som overskuelig. Netop nævnte stiller krav til lærerens evne til løbende at balancere mellem at skabe tryghed og samtidig fastholde et fagligt indhold, der for nogle elever kan opleves som udfordrende.

Derudover viser analysen en nødvendighed af undervisningsdifferentiering.

Elevbesvarelsenerne synliggør en betydelig variation i behov, hvor nogle elever efterspørger mere grundlæggende forklaringer, mens andre oplever indholdet som gentagende. Det bliver derfor centralt, at læreren løbende tilpasser indhold, tempo og tilrettelæggelse, hvilket eksempelvis kan opnås gennem variation mellem fælles gennemgange, mindre grupper og individuelle samtaler. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at differentiering kræver både tid og ressourcer og derfor kan være udfordrende at gennemføre i praksis, hvilket peger på, at udfordringen ikke alene er didaktisk men også strukturel.

Samtidig fremstår lærerens professionelle forberedelse og kompetenceudvikling som en afgørende faktor. Som det fremgår af interviewet, kan usikkerhed blandt lærere have betydning for, hvordan undervisningen gennemføres. Det bliver derfor vigtigt, at lærere har adgang til faglig sparring, relevante materialer og mulighed for kompetenceudvikling. Dette kan bidrage til at styrke lærerens faglige sikkerhed og dermed skabe mere kvalificerede undervisningsforløb. Dette problematiserer en praksis, hvor seksualundervisning afhænger af den enkelte lærer, og peger i stedet på behovet for en fælles tilgang på skolen.

Endelig peger analysen på behovet for en mere vedvarende og forebyggende tilgang til seksualundervisning. Analysen viser, at undervisningen ofte iværksættes situationsbestemt, når der opstår konkrete problemstillinger, hvilket kan begrænse både relevans og forebyggende potentiale. Ved at integrere seksualundervisning som en løbende del af skolens praksis, kan eleverne i højere grad opbygge forståelse over tid, hvilket kan understøtte både trivsel og deltagelse.

Samlet set peger handlemulighederne på, at seksualundervisning for elever med ASF kræver en kombination af tydelig formidling, fleksibel tilpasning og faglig refleksion. Der findes ikke én tilgang, der fungerer for alle elever, og undervisningen må derfor løbende justeres i relation til den konkrete elevgruppe. Handlemulighederne bør derfor ikke opfattes som faste

løsninger men snarere som didaktiske pejlemærker, der forudsætter lærerens professionelle dømmekraft og en prioritering af området på skolen.

Afrunding

Med afsæt i problemformuleringen om, hvordan seksualundervisning på specialområdet tilrettelægges, så den opleves som meningsfuld og tryk for elever med autismespektrumforstyrrelser, viser denne bachelor følgende:

Seksualundervisning kan imødekomme elevernes udfordringer, når den tilrettelægges med tydelig struktur, konkret og direkte formidling samt med afsæt i elevernes egne erfaringer og forudsætninger.

Analysen synliggør, at meningsfuldhed opstår, når eleverne kan se relevansen af undervisningens indhold i deres eget liv, mens tryk ikke alene afhænger af relationen til læreren men også af tydelige rammer, forudsigelighed og en overskuelig undervisning.

Samtidig viser opgaven, at der ikke findes én tilgang, der fungerer for alle elever.

Seksualundervisning må derfor forstås som en differentieret og fleksibel praksis, hvor lærerens didaktiske dømmekraft er afgørende. Undervisningen kræver løbende tilpasning og en balance mellem tydelighed og hensyn, fællesskab og individualisering samt tryk og udfordring. Endelig peger undersøgelsen på, at meningsfuld og tryk seksualundervisning ikke alene er et individuelt læreransvar men kræver opbakning fra skolen, relevante materialer og kollegial sparring.

På den baggrund kan seksualundervisning forstås som et centralt dannelsesområde. Når den tilrettelægges med afsæt i elevernes forudsætninger, kan den styrke elevernes forståelse, deltagelse og trivsel og dermed imødekomme de udfordringer, der blev fremhævet i indledningen.

Bibliografi

- Antonovsky, A. (2000). Begrebet "oplevelse af sammenhæng". I *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Antonovsky, A. (2000). Forord. I *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*. Hentet 18. March 2026 fra Emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_fagh%C3%A6fte_ssf.pdf
- Böttcher, L., & Dammeyer, J. (2020). Autismespektrumforstyrrelser. I *Handicappsykologi*. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Den Danske Ordbog. (u.å.). *Ekspert*. Hentet 18.. marts 2026 fra ordnet.dk:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ekspert>
- emu-redaktionen. (19.. januar 2026). *Forløb til elever med særlige behov*. Hentet 19.. marts 2026 fra emu.dk: <https://www.emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/koen-krop-og-seksualitet/forloeb-til>
- Fleischer, A. V., & From, K. (2021). *Den indre scene - Om forestillingsevne hos børn og unge med autisme*. Hentet 18.. marts 2026 fra Autismeforeningen:
<https://www.autismeforeningen.dk/autisme/udgivelser/videncenter/autismespektrumforstyrrelse/den-indre-scene-om-forestillingsevne-hos-boern-og-unge-med-autisme/>
- Hansen, N.-H. M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L., & Østergaard, J. (2015). Målgrupper - de nemme og de svære. I *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Samfundslitteratur.
- Hansen, N.-H. M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L., & Østergaard, J. (2015). Spørgeskemaprocessen - fra start til slut. I *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Samfundslitteratur.
- Hyldgaard, K. (2021). Fænomenologi. I *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag*. Samfundslitteratur.
- Hyldgaard, K. (2021). Positivisme - en forudsætning. I *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag*. Samfundslitteratur.
- Joyal, C., Normand, C., Carpentier, J., Poulin, M.-H., & McKinnon, S. (9.. juni 2021). *Sexual Knowledge, Desires, and Experience of Adolescents and Young Adults With an Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Study*. Hentet 18.. marts 2026 fra

frontiersin.org:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2021.685256/full>

- Kap 3. Seksualitet i et biologisk perspektiv. (2019). I *Sexologi: faglige perspektiver på seksualitet* (s. 63-102). Munksgaard.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Introduktion til interviewforskning. I *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Karakteristik af kvalitative forskningsinterview. I *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Udførelse af et interview. I *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A. (2010). Om samfundsvidenskabelig metode. I *En enklere metode. Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode* (s. 21). Akademisk Forlag.
- Larsen, T. V. (11.. februar 2022). *Din guide til seksualvejledning på specialskoler: Få 9 vigtige råd*. Hentet 19.. marts 2026 fra BUPL.dk: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/din-guide-til-seksualvejledning-paa-specialskoler-faa-9-vigtige-raad>
- Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse. (2014). I S. Beck, P. Kaspersen, & M. Paulsen, *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT*. Hentet fra OpenAI: <https://chat.openai.com>
- Ravn, I. (2021). Behov for autonomi, kompetence og samhørighed. I *Selvbestemmelsesteorien*. Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, I. (2021). En teori om menneskers motivation og trivsel. I *Selvbestemmelsesteorien*. Hans Reitzels Forlag.
- Sex og Samfund. (u.å.). *Seksualundervisning*. Hentet 5.. marts 2026 fra Sex og Samfund: <https://sexogsamfund.dk/maerkesager/seksualundervisning>