

VIA University College, Campus C, Aarhus

Vejleder: Birgit Mogensen

Bachelorprojekt

Læreruddannelsen

28. Maj 2020

Anslag: 90.386

BRÆTSPIL TIL "SUNDHEDS- OG SEKSUALUNDERVISNING OG FAMILIEKUNDSKAB"

Udarbejdet af:

Rikke Schmidt (252815)

Charlotte Melgaard Andersen (254891)

UNISEX

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	2
2.0 Problemformulering	3
3.0 Læsevejledning	3
4.0 Metodeintroduktion	4
5.0 Det intenderede og det realiserede bachelorprojekt	5
6.0 Opgavens positionering	6
6.1 Videnskabsteoretisk ståsted	6
6.2 Lærings- og dannelsessyn	6
7.0 Udfoldelse af valgte metoder	7
7.1 Undersøgelsesmetoder	7
7.1.1 Mixed methods	7
7.1.2 Kvalitativ metode.....	8
7.1.3 Behandling af empiri	9
8.0 Opgavens teoretiske ståsted	11
8.1 SSF	11
8.1.1 Handlekompetence	12
8.2 Spil didaktik	13
9.0 Analyse	14
9.1. Analyse af interview med fem folkeskolelærere	14
9.1.1 Tema-skema.....	15
9.1.2 Grænser, elevfokus og læremidler	16
9.1.3 Indhold i SSF, dialog og brætspil	17
9.1.4 Delkonklusion.....	19
9.2 Analyse af interview med Anna Kathrine Svenning	19
9.2.1 Tema-skema.....	19
9.2.2 En normkritisk tilgang	20
9.2.3 Udvikling af elevernes handlekompetence.....	21
9.2.4 Grænser og kulturhistorie	22
9.2.5 Delkonklusion.....	22
9.3 Brætspillet	23
9.3.1 Brætspillets potentialer i undervisningen	23
9.3.2 UNISEX.....	24
9.3.3 Spilleregler.....	26
9.3.4 Spillets kort.....	27
9.3.5 Lærervejledningen	33
9.3.6 Delkonklusion.....	35
10. Konklusion	37
11. Litteraturliste	39

1.0 Indledning

I 1971 blev seksualundervisning obligatorisk i den danske folkeskole, og dermed blev en ny køns- og seksualmoral, baseret på en positiv grundholdning til sex, skabt. Tidligere var seksualundervisning domineret af formaninger og budskaber om, hvordan sex var noget, der skulle foregå mellem ægtefolk. I 1990'erne skiftede fokus til et mere involverende og dialogisk perspektiv, som vi i højere grad ser i seksualundervisningen i dag. Generelt er seksualundervisning gået fra at handle udelukkende om biologiske, hygiejniske og sundhedsmæssige aspekter til yderligere at fokusere på udvikling af elevernes kritiske sans, kompetencer til at fremme sundhed og herudover engagement, selvtillid og identitet (Roien m.fl., 2018, s. 16-17). I senmoderniteten er der sket et opgør med statistiske seksualitetsopfattelser:

(...) Identitet, adfærd og følelsesliv (er, red) ikke længere pr. automatik som sammenfaldende størrelser, og som senmoderne individ kan man uden forklaringsproblemer gøre ét, føle noget andet og være noget tredje (...). Parforhold og intime relationer har også et opbrud og der er mere flygtighed i relationer (parforhold, familier osv.). (Roien m.fl., 2018, s. 19-20)

Altså ser vi, at opfattelser og definitioner i det senmoderne samfund er blevet langt mere flydende, end de tidligere har været. Det er derfor op til den enkelte at skabe sin egen identitet. Dette medfører et øget behov for at udvikle elevernes kritiske sans og hjælpe dem på vej til at kunne træffe kvalificerede valg. Netop dette er indlejret i formålet for faget '*Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), der fremadrettet i opgaven vil blive benævnt *SSF*. Formålet for faget bunder i et kritisk-demokratisk dannelsesperspektiv, hvor undervisningen ikke blot skal producere sunde elever, men i stedet påvirke elevernes udvikling af individuel og kollektiv selvstændighed og evne til at fremme egen og andres sundhed og trivsel (Roien m.fl., 2018, s. 24). Hvordan man som lærer kan imødekomme dette, ønsker vi at undersøge gennem spillets verden.

Spil er i dag blevet en stor del af børn og unges liv, og interessen blandt lærere for at anvende spil i undervisningen er stigende (Lieberoth, 2017, s. 10-11). Motivationen for emnet, som dette projekt behandler, har blandt andet sin baggrund i vores egne personlige, positive erfaringer med brætspil. Vi finder særligt brætspil interessant, fordi det kombinerer det taktile og det dialogiske med en udpræget fællesskabsfølelse. Vi tror på, at spil har noget ekstra at

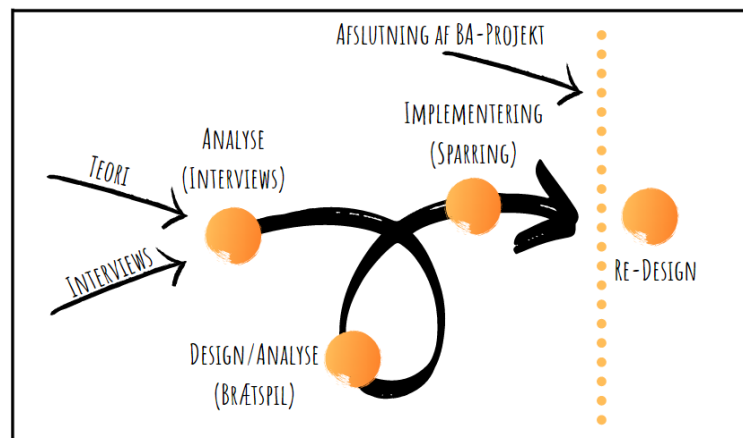
byde på i undervisningen. Særligt i en kombination med det timeløse fag: SSF, som vi som kommende lærere ser som en yderst vigtig opgave i skolens virke. Vi ønsker derfor at kombinere spil og seksualundervisning og udvikle et brætspil til undervisningen i SSF. I den forbindelse vil vi undersøge, hvad et sådant brætspil skal indeholde, for at være værdiskabende og læringsfremmende for både lærere og elever.

2.0 Problemformulering

Vi ønsker at udvikle et brætspil til “Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab” i undskolingen om sex, relationer og seksuelle rettigheder, og undersøge om dette brætspil kan bidrage til udviklingen af elevernes handlekompetence gennem dialog.

3.0 Læsevejledning

Vores projekt og opgave tager udgangspunkt i en innovationsproces i udviklingen af et brætspil til SSF, og vi har derfor valgt at udfolde vores proces gennem vores egen udgave af innovationsmodellen: *Design based research as an ongoing process of innovation* (se figur 1) og lade denne



Figur 1

være rammen for opgaven (Fraefel, 2014, s. 9). Den oprindelige model er vedlagt som bilag 1.

Opgaven indledes med et metodeafsnit, hvor kort redegøres for de metodiske tilgange samt hvilken litteratur og teori, der er anvendt. Det intenderede og realiserede bachelorprojekt er herefter beskrevet, hvilket klarlægger, hvordan vores projekt ændrede sig efter omstændighederne med COVID-19. Vi fastlægger herefter opgavens positionering, herunder videnskabsteoretiske ståsted samt lærings- og dannelsessyn. Dette leder videre til afsnittet hvor de metodiske tilgange, der kort er redegjort for, bliver udfoldet, hvilket bliver efterfulgt af et afsnit om opgavens teoretiske udgangspunkt. De indledende afsnit er en del af den første fase i vores udgave af innovationsmodellen: ‘Teori’ og ‘Interviews’. Efterfølgende påbegyndes

‘Analyse’ af de indledende semistrukturerede interviews: gruppeinterviewet med fem folkeskolelærere, og interviewet med Anna Kathrine Svenning, formidlingsinspektør på Kvindemuseet. Interviewpersonerne har indvilliget i brugen af deres navne. Vi benævner lærerne ved fornavn og Anna Kathrine Svenning ved efternavn, da vi anser hende som ekspertkilde. Herefter behandles ‘Design/Analyse’, hvori analyse, design og udviklingen af brætspillet udfoldes. Denne analysedel bygger på de forrige analyseafsnit og kobler yderligere teori om spildidaktik og SSF, og formidler, hvordan vi har analyseret os frem til udviklingen af brætspillet med hensigten at udvikle elevernes handlekompetence gennem dialog. I det sidste analyseafsnit bliver brætspillet “afprøvet” via sparring med to lærere og spildidaktiker, Thorkild Hanghøj, og dermed foretages ‘Implementering’, som modellen foreskriver, hvor vi analyserer brætspillets muligheder og begrænsninger i undervisningen i SSF. Vi vil afslutningsvist konkludere, hvorvidt brætspillet kan udvikle elevernes handlekompetence gennem dialog og herunder ligeledes perspektivere til andre problemstillinger samt forbedringer og eventuelt re-design af brætspillet.

4.0 Metodeintroduktion

Vores bachelorprojekt læner sig både op af det kontinentale- og angelsaksiske projektsyn, da vi både vil pege på værdien i den eksisterende seksualundervisning og skabe ny viden og finde løsninger indenfor området gennem udvikling af et brætspil til SSF (Plejngaard, 2017, s. 314-315). I tråd med dette bygger vores projekt på dels den forstående og dels den handlingsrettede forskningstype, da vi vil forstå og fortolke elementer inden for SSF gennem vores interviewpersoner og efterfølgende udvikle et brætspil hertil (Launsø m.fl., 2017, s. 27-28). For at blive klogere på SSF i folkeskolen, samt brætspillets muligheder hertil, valgte vi at indsamle empiri gennem mixed methods (Engsig, 2017, s. 177). Den kvalitative undersøgelsesmetode benyttes til de semi-strukturerede interviews (Bak, 2017, s. 49): ét gruppeinterview med fem lærere og ét interview med Svenning. En form af kvalitativ metode er benyttet, da vi gennem skriftligt og mundtlig dialog fik sparring på vores brætspil af 2 af de tidligere interviewede lærere og Hanghøj. Den kvantitative metode er benyttet ved vores brug af undersøgelsen “*Evaluering af Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab*”, herafter benævnt ‘*Evalueringen af SSF*’, udarbejdet i 2019 på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (Følner m.fl., 2019). Denne har vi brugt til at få indsigt i elevernes oplevelse af SSF og til at sammenligne med lærernes udtalelser i gruppeinterviewet.

Vores problemformulering handler særligt om SSF og spildidaktik, samt om begreberne handlekompetence og dialog. Teorier vedrørende SSF har i projektet oprindelse fra bogen "*Seksualitet, skole og samfund*" redigeret af Line Anne Roien, Venka Simovska og Christian Graugaard (2018). Begrebet om *handlekompetence* inden for SSF vil vi belyse gennem forfatterskab af Simovska og Roien, hvilket uddybes i afsnittet om opgavens teoretiske ståsted. Teorier om spildidaktik er i dette projekt belyst primært gennem forfatterskab af Thorkild Hanghøj, Christian Engel Brund, Morten Misfeldt og Andreas Lieberoth. Begrebet *dialog* forstår vi ud fra Olga Dysthes bog "*Det flerstemmige klasserum*" (1997). Dette uddybes i afsnittet: Lærings- og dannelsessyn.

5.0 Det intenderede og det realiserede bachelorprojekt

I projektets begyndelse var vores intention at besvare problemformuleringen gennem afprøvning af spillet. Vi havde en aftale med to af lærerne, som er med i gruppeinterviewet, om, at deres 8. og 9. klasse skulle afprøve spillet. Vores intention med afprøvningen var at give læreren brætspillet et par dage før, så de havde tid til at læse lærervejledningen og sætte sig ind i spillet. Herefter skulle det afprøves i praksis, hvortil vi ville skrive observationslog. Eleverne ville inden afprøvningen få læst et forældre/elev-brev op, som tydeliggjorde rammen for projektet og undervisningen. Her ville vi kun afsløre, at det var et læremiddel, så elevernes udgangspunkt var så neutralt som muligt inden spilstart.

Efter afprøvningen af spillet havde vi ligeledes en aftale med lærerne om, at vi ville interviewe dem om oplevelsen af brætspillet i SSF. Herudover om lærerne vurderede, at eleverne gik i dialog med hinanden, og om de tror, at eleverne under spillet havde udviklet handlekompetence inden for SSF. Derudover havde vi en aftale om at interviewe tilfældigt udvalgte elever i klasserne om deres oplevelse af spillet.

Desværre gjorde COVID-19 det ikke muligt for os at afprøve spillet i skolen, da spillet skal spilles fysisk i samspil med andre og med en lærer, der er med til at sætte rammen for spillet.

I stedet for afprøvning fik vi to af de interviewede lærere og Hanghøj til at give os henholdsvis skriftlig og mundtlig sparring på brætspillet. Sparringen gav os indblik i brætspillets muligheder og begrænsninger fra lærernes perspektiv og fra et spildidaktisk perspektiv. På denne

måde kommer den kommunikative validitet til at stå i stedet for den pragmatiske validitet, som vi ellers havde bestræbt os efter (Bak, 2017 s. 65).

6.0 Opgavens positionering

For at give en forståelse af grundlaget for udarbejdelsen af vores projekt finder vi det nødvendigt at positionere vores opgave. Vi vil derfor i det følgende afsnit positionere vores videnskabsteoretiske ståsted og dannelses- og læringssyn.

6.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Opgaven baserer sig på det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted. I vores forståelse af socialkonstruktivismen læner vi os op ad Berger og Luckmann, der foreskriver, at samfundets konstruktion læres gennem social interaktion og i omgivelserne (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 181-182). Opgaven søger med udgangspunkt i socialkonstruktivismen at forstå lærernes oplevelse af at undervise i SSF. Denne forståelse søges gennem et gruppeinterview med fokus på, at dialogen er i en social konstruktion. Generelt for vores kvalitative interviews er der lagt vægt på, at vi lærer og tilegner os ny viden gennem dialoger i interaktion med de interviewede og herved skabe rammerne for at udvikle et brætspil til SSF. Intentionen var herefter, som beskrevet i afsnittet ovenfor, at afprøve brætspillet i to udskolingsklasser, hvilket også talte ind i vores socialkonstruktivistiske ståsted.

6.2 Lærings- og dannelsessyn

Vores læringssyn er, ligesom vores videnskabsteoretiske ståsted, socialkonstruktivistisk, da vi i vores projekt og brætspil har fokus på, at både eleverne og læreren lærer i samspil med hinanden. Vi finder en stor del af vores inspiration hos Olga Dysthe (1997) og hendes perspektiver på dialogisk undervisning, der dikterer, at "Vi finder mening sammen. Forståelse og svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og det er derfor, læring vokser ud af dialogisk udveksling." (s. 223). Vi ser eleverne som kompetente medspillere i klasserummet, der gennem autentiske dialoger med hinanden, læreren og stoffet vil blive klædt på til et ungdoms- og voksenliv, som blandt andet er præget af emner inden for SSF.

Det er ligeledes vigtigt at fastslå vores dannelsessyn, der, ligesom vores læringssyn, også er grundlaget for vores projekt og udvikling af brætspil. Vores forståelse af dannelse er inspireret

af Karsten Schnack (2013), som ser dannelse som en proces, der har retning mod ønskede dannelsesidealer (s. 28). Individet forholder sig her aktivt til samfundets påvirkninger og arbejder på sin egen dannelse, hvilket kaldes selvdannelse (Kristensen, 2013, s. 24). Vi ønsker blandt andet at eleverne, i mødet med andre mennesker der er forskellige fra dem selv, kan tage ansvar og handle, når det kommer til emner som sundhed, trivsel, køn, krop og seksualitet, hvilket er kompetenceområderne inden for SSF (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

7.0 Udfoldelse af valgte metoder

Indledningsvis opridsede vi hvilke metoder, vi har benyttet i vores projekt for at forstå og belyse vores problemformulering. Vi vil i det følgende afsnit udfolde, hvordan vi har benyttet disse metoder.

7.1 Undersøgelsesmetoder

Vores undersøgelsestilgang tilhører overvejende den tolkende, da vi i tråd med vores videnskabsteoretiske ståsted aldrig vil kunne undgå at tolke vores respondenters svar, fordi vi som undersøgere altid er indlejret i en kontekst dannet af samfunds tid og kultur (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 177). Vi vil derfor bestræbe os på at søge bag om respondenternes udtalelser, så vi når frem til en fortolkning af deres forståelse (Pjengaard, 2017, s. 322-323).

7.1.1 Mixed methods

Vi har i vores undersøgelse gjort brug af mixed methods (Engsig, 2017, s. 172). Undersøgelsen bygger primært på kvalitative undersøgelsesmetoder, men vi har også gjort brug af kvantitativ undersøgelsesmetode, i form af sekundær empiri, forskning af kvantitativ karakter. Mixed methods kommer til udtryk, idet vi sammenligner vores kvalitative interviews med lærerne med en kvantitativ undersøgelse: "*Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og Familiekundskab*". Denne kvantitative undersøgelse gav mulighed for at få et bredere forståelse af undervisningen i SSF, både fra lærernes og elevernes synspunkt, som vi kunne sammenligne vores kvalitative interviews med, hvilket bidrog til en dybere og bredere forståelse (Bak, 2017 s. 170). Særligt elevernes evaluering var vigtig for os at få med på denne måde, da vi grundet COVID-19 ikke kunne få deres perspektiv med på anden vis. Selvom undersøgelsen kan give et mere vidtspændende billede af undervisningen i SSF, ser vi det dog som en kritik, at spørgsmålene i evalueringen, og dermed undersøgelsen, er meget overordnede

og ikke, set fra vores perspektiv, går nok i dybden. Da vores primære empiri er af kvalitativ karakter, er det denne der vil blive uddybet i det følgende.

7.1.2 Kvalitativ metode

Vores primære kvalitative metode er de indledende semistrukturerede interviews, samt skriftlig og mundtlig sparring på brætspillet, hvilket vil blive uddybet i følgende afsnit.

7.1.2.1 Kvalitative interviews - Lærerne og Anna Kathrine Svenning

Vi er bevidste om, i tråd med Tanggaard og Brinkmann (2015), at et interview må anses for aldrig at kunne være neutral og vejen til den objektive sandhed (s. 30), som vi qua vores videnskabsteoretiske ståsted ikke søger. Et interview må i stedet anses for at være en interaktion mellem personer, og har en fordel med at komme i dybden med respondenternes forståelser og oplevelser, og kan derfor ikke danne grundlag for en generalisering (Bak, 2017 s. 49-50). De indledende semistrukturerede interviews med lærerne og Svenning vil give os mulighed for, gennem sammenligninger, at se sammenhænge, der giver os en formodning om, hvordan undervisning i SSF fungerer i praksis, og hvilke elementer der er vigtige i et brætspil til SSF i udskolingen. Den semistrukturerede tilgang gav os mulighed for at forfølge respondenternes svar gennem opfølgende spørgsmål (Bak, 2017, s. 61). Grundet opgavens begrænsninger ift. omfanget af bilag, har det ikke været muligt at vedlægge vores udarbejdede interviewguide.

7.1.2.2 Ethiske overvejelser

I forbindelse med vores initierende overvejelser omkring vores interviews dukkede etiske overvejelser op omkring emnets følsomhed, hvilket særligt kunne være gældende for de interviewede lærere. Vi anser seksualundervisning for at være følsomt, da der kan opstå situationer, hvor personlige og private emner dukker op. I den forbindelse er det, for os, vigtigt at skelne mellem det personlige og det private, da vi mener, at man godt kan tale om personlige emner, men vi ønsker på ingen måde at overskride respondenternes grænser og derved bevæge os ind i det private. Vi har med vores spørgsmål forsøgt at imødekomme dette ved at stille spørgsmål til respondenternes oplevelser omkring undervisningen, og derfor mener vi, at vi kan holde det private i en vis armslængde.

7.1.2.3 Sparring på brætspillet – Lærerne og Thorkild Hanghøj

Som nævnt tidligere stod sparringen fra lærerne og Hanghøj I stedet for afspørgningen. Brætspillets visuelle udtryk, lærervejledning, regler, kort og spørgsmål blev tilsendt digitalt til lærerne og Hanghøj inden den skriftlige og mundtlige sparring, se bilag 4. Selvom disse sparringer er af kvalitativ karakter, blev rammen af pragmatiske årsager ikke lige så struktureret som de indledende interviews, da lærerne svarede skriftligt på spørgsmålene og Hanghøj mundtligt over Skype. Pointerne og udtalelserne brugte vi til at lave en komparativ analyse omkring vores brætspil og anvendelsen heraf.

7.1.3 Behandling af empiri

For at tydeliggøre behandlingen af vores primære empiri, har vi udarbejdet dette afsnit, hvor vi belyser transskriberingen af de semistrukturerede interviews, tematisk induktiv analyse og metodekritik.

7.1.3.1 Transskribering af de semistruktureret interviews

Efter indsamlingen af vores empiri påbegyndte vi transskriberingen. Vi er bevidste om, at når man foretager en transskribering, er der også tale om en fortolkningsproces. I ønsket om ikke at sænke reliabiliteten valgte vi at lade den samme person foretage transskriberingen af begge interviews (Bak, 2017, s. 64-65).

7.1.3.2 Tematisk induktiv analyse

For at analysere vores interviews har vi benyttet os af induktiv tematisk analyse til at identificere, analysere og rapportere temaer og mønstre i vores primære empiri (Braun & Clarke, 2006, s. 79-81). Vores gruppeinterview med lærerne og vores interview med Svenning er dermed sat i et tematisk skema, som har til formål at overskueliggøre vores empiri og analyse. Disse skemaer er indsat i vores analyseafsnit, og citaterne bliver sammen med relevant teori og sekundær empiri analyseret og fortolket.

7.1.3.3 Metodekritik

Da vores projekt søger høj grad af validitet, og dermed gyldighed, er det aktuelt at synliggøre hvilke elementer, der er til genstand for kritik.

Projektet giver mulighed for opfyldelse af spejlkriteriet, idet det er nogle af de samme lærere, der er respondenter i gruppeinterviewet og i den efterfølgende sparring på brætspillet. Dog er der ikke mulighed for opfyldelse af spejlkriteriet i vores interview med Svenning og sparring med Hanghøj, som vi anser som eksperter på hver deres område, da de kun har medvirket i enkelte dele af empiriindsamlingen i projektet (Launsø m.fl., 2017, s. 27-28). Et projekt i denne størrelsesorden kan aldrig sige noget generelt om alle lærere og elever, der underviser eller bliver undervist i SSF. Dette er et kritikpunkt af vores projekt.

Jævnfør vores primære forskningstype, den forstående, er konteksten en integreret del af fortolkningsprocessen, hvilket kan være en vanskelighed ved denne forskningstype (Launsø m.fl., 2017, s. 32). Da vi ikke har haft mulighed for at undersøge konteksten, grundet COVID-19, udover vores interviews, må den eksterne validitet derfor anses for at være lav (Launsø m.fl., 2017, s. 28). Generelt ville vi kunne højne den eksterne validitet, hvis vi havde observeret vores interviewpersoners generelle undervisning. Vi er derfor nødsaget til at forholde os kritisk til lærernes svar, men stadig, til en vis grad, stole på deres antagelser, og dermed er helhedskriteriet ikke i særlig høj grad opfyldt (Launsø m.fl., 2017, s. 34).

I vores interviews valgte vi at lade Rikke interviewe begge gange for at sikre, at vores interviews blev foretaget på samme måde og at reliabiliteten ville højnes (Bak, 2017 s. 65). Det er samtidig også et kritikpunkt, at det var Rikke, der interviewede lærerne, da Rikke har været i praktik på skolen og derved har en relation til lærerne, hvilket sænker reliabiliteten, da de muligvis vil svare det, hun ønsker. På trods af dette valgte vi at lade Rikke foretage dette gruppeinterview, da vi antog, at lærerne ville have større tilbøjelighed til at dele deres ærlige oplevelser og erfaringer omkring SSF, som potentielt kan være følsomt at tale om. Vi gik her på kompromis med reliabiliteten, for til gengæld at kunne få mere nuancerede og ærlige svar fra lærerne.

At vi ikke kunne lave spørgeskemaer eller interviews med de respondenter, der gav os sparring på brætspillet, er også et metodisk kritikpunkt. Da sparringen med lærerne foregik skriftligt og med Hanghøj mundtligt over Skype, havde vi ikke nær så meget struktur, kontrol og rammer, da omstændighederne ikke tillod det. Det var derfor ikke muligt, som ved vores interviews, i lige så høj grad at forfølge og forstå respondenternes svar, hvilket kan sænke besvarelsens validitet. Vi anser stadig besvarelsene som en respons og form for afprøvning af vores

brætspil, som kan give os et præj om, hvorvidt vores brætspil kan være med til at udvikle elevernes handlekompetence gennem dialog.

8.0 Opgavens teoretiske ståsted

8.1 SSF

Vores teoretiske udgangspunkt for SSF er bundet op på bogen "*Seksualitet, Skole og Samfund*" af Simovska, Roien & Graugaard (2018). Denne er valgt, da flere fagpersoner indledningsvist henviste os til denne, da de selv brugte den som grundlag for deres viden. Med udgangspunkt i denne ser vi os positioneret hos den kritiske sundhedspædagogik, der er et demokratisk funderet udgangspunkt, hvor undervisningens fokus er at udvikle elevernes evne til at fremme egen og andres seksuelle sundhed, hvilket ifølge den kritiske sundhedspædagogik kan opnås gennem bevidstlig- og selvstændiggørelse (Roien m.fl., 2018, s. 23). Sundhed opfattes her ikke blot som et fravær af sygdom, men som en tilstand af trivsel. Et sådant perspektiv på seksualundervisning har til formål at udvikle elevernes selvstændighed - både individuelt og kollektivt. Vi ser det som en nødvendighed, at undervisningen har til hensigt at give eleverne mulighed for at kunne handle, og derigennem udvikle deres handlekompetence inden for SSF. Den kritiske sundhedspædagogik har endvidere sit udgangspunkt i deltagerorienterede pædagogiske strategier, hvor eleverne aktivt involveres i udforskning og undersøgelse af undervisningens indhold. Herudover er vores syn på seksualundervisning, at denne med fordel kan tage udgangspunkt i et normkritisk, dialogisk, handlings- og deltagerorienteret perspektiv (Roien & Simovska, 2018b, s. 233).

Det normkritiske perspektiv er vigtigt, da normer er bestemmende for, hvad der anses for at være normalt i en given kontekst, hvad enten dette måtte være klasselokalet eller samfundet (Gundersen & Roien, 2018, s. 283). Vi ønsker med denne overbevisning ikke, at normerne skal nedbrydes, fordi de er vigtige for at opretholde fællesskaber, men i stedet er det vores fokus, at undervisningen skal give eleverne viden om, hvordan man som menneske påvirkes af normer og idealer i samfundet og kulturen, man er en del af. Endvidere skal undervisningen "(...) synliggøre deres handlemuligheder i forhold til at følge, udvide eller bryde med disse." (Gundersen & Roien, 2018, s. 274). Vi ser en dialogisk, handlings- og deltagelsesorientering inden for SSF som en vej til at involvere eleverne, fordi undervisning der har disse som grundlag, kan have fokus på elevernes interesser, og hvad der særligt optager dem. Dysthe (1997) pointerer i denne forbindelse, at "(...) høj elevdeltagelse (er, red) en nødvendighed (...)

en læringssekvens må give så mange elever som muligt mulighed for at bruge sproget aktivt.” (s. 234). Undervisning med dette fokus har derfor til formål at få eleverne til at tænke, tale og reflektere over både fælles og individuelle erfaringer (Roien & Simovska, 2018b, s. 233-234).

8.1.1 Handlekompetence

Elevernes udvikling af handlekompetence er et dannelsesideal, udviklet af Schnack (2013), der udspringer af et demokratisk perspektiv (s. 28). Inden for den kritisk pædagogiske tilgang i SSF er handlekompetence et begreb, der ifølge Roien og Simovska (2018a) forstås som elevernes kompetencer til at handle for at øge egen og andres seksuelle sundhed og trivsel. Handlekompetence kan opdeles i forskellige dimensioner, som undervisning skal tage udgangspunkt i og samtidig styrke. Dimensionerne er: *‘Kritisk viden’*, *‘Engagement’*, *‘Visioner’*, *‘Handleerfaringer’*, *‘Intersubjektiv viden’*, *‘Interrelationel viden’* og *‘Psykologisk robusthed’* (s. 71-73). *‘Kritisk viden’* behandler elevernes forståelse af normer og idealer om kroppe og køn, der kan identificeres gennem eksempelvis medier, venner og familie, og herudover også hvilken betydning normerne og idealerne kan have. *‘Engagement’* har at gøre med elevernes motivation, lyst og mod til at involvere sig. *‘Engagement’* er en af baggrundene for, at den *‘kritiske viden’* kan omsættes til handling. *‘Visioner’* handler om elevernes evner til at tænke alternativt og kreativt i forhold til at løse problematikker knyttet til normer og idealer. *‘Handleerfaringer’* anses for at være en forudsætning for, at eleverne kan udvikle kompetence til at skabe forandring. *‘Intersubjektiv viden’* handler om den viden, eleverne har om dem selv. I *‘Interrelationel viden’* sættes gruppedynamikker, samarbejde og konflikthåndtering i fokus, og eleverne skal eksempelvis lære, hvordan man kan samarbejde med andre. Og til sidst er *‘Psykologisk robusthed’* elevernes udvikling af selvværd og selvtillid - dette knyttet til deres evne til at overvinde udfordringer (Roien & Simovska, 2018a, s. 73).

Endvidere nævner Roien og Simovska (2018a), at “Intersubjektiv viden, interrelationel viden og psykologisk robusthed er alle afgørende for samspillet mellem viden, engagement og handleerfaringer, (...)” (s. 73). Det fastslås herudover, at de forskellige kategorier af handlekompetence er i konstant udvikling hos eleverne gennem hele skoletiden og videre gennem livet (Roien & Simovska, 2018a, s. 70).

8.2 Spil didaktik

Vores spildidaktiske overvejelser beror sig på en spilbaseret tilgang til læring (Haruna m.fl., 2018, s. 3). Vi vil her kort opridse de mest anvendte artikler til belysning af de spildidaktiske perspektiver. En stor inspirationskilde har været Hanghøjs forfatterskab. Herunder kan eksempelvis nævnes "*Spildidaktik - om at bruge spil i undervisningen*" (Brund & Hanghøj, 2010) og "*Spildidaktik - når indhold og aktivitet smelter sammen*" (Misfeldt & Hanghøj, 2016). Herudover er flere artikler i KVAN-nummeret "*Spildidaktik*" fra 2019 benyttet. Her kan nævnes "*Hvorfor lokker spilskærme så meget?*" af Andreas Lieberoth, "*Brug af spil som meningsfulde udfordringer i undervisningen*" af Thorkild Hanghøj og "*Brætspil som didaktisk redskab*" af Svend Strandbygaard. Til sidst skal nævnes "*Spilpædagogik*" fra 2017 af Andreas Lieberoth. Ovenstående artikler har forskellig vinkling inden for spildidaktikken. Nogle handler direkte om brætspil, andre om computerspil, nogle handler om grundskolen, og andre er tiltænkt andre aldersgrupper. Vi mener stadig, at disse artikler er relevante, fordi de indeholder pointer, der kan overføres til konteksten i vores projekt. Vi vil i det følgende kort redegøre vores anvendelse og forståelse af det spildidaktiske felt.

Til definition af hvad et spil er, henter vi inspiration fra Hanghøj (2019), der pointerer: "(...) at spil altid byder på en udfordring. Dvs. at der er et mål med spillet, som spilleren styrer imod." (s. 8). Vi anser, med inspiration fra Brund og Hanghøj (2010), undervisning, der indeholder brætspil som et *risikovilligt eksperiment*, hvor faglige mål kun er delvist definerede og løbende tilpasses for at give mulighed for, at eleverne kan udforske spillet, uden at være bundet på bindende mål (s. 72). Vi ønsker derfor, at vores brætspil skal afspejle den risikovillige tilgang. Dette kan begrundes med vores socialkonstruktivistiske og dialogiske tilgang, som bygger på, at læring konstrueres gennem samspil og dialog.

Lieberoth introducerer Johan Huizingas *magiske cirkel*, der beskriver, hvordan spil kan medvirke til, at vi sænker paraderne, og for en stund kan glemme den virkelige verden:

Vi tager masker på til dansen, og så længe maskerne er på, accepterer jeg, at naboen nu repræsenterer en bestemt fugleånd (...). Huizinga kaldte dette for den magiske cirkel. Legen (...) giver os en mulighed for at være en anden, end vi plejer, på en måde, der er accepteret af vores omgivelser. (Lieberoth, 2017, s. 23)

Svend Strandbygaard pointerer i forbindelse med den magiske cirkel, at der i brætspil gælder særlige regler, knyttet til den imaginære verden, som adskiller sig fra virkelighedens regler:

- 1) Spillet har en klar tidsmæssig afgrænsning.
- 2) Det fysiske rum er ligeledes klart afgrænset via spillets remedier.
- 3) Der gælder helt særlige og ikke mindst meget eksplicite og entydige regler.
- 4) Spillet er ikke som sådan en del af virkeligheden men sin egen lille virtuelle verden, og udfaldet af spillet har i sig selv ingen reel konsekvens. (Strandbygaard, 2019, s. 55)

Netop det, at disse regler sætter rammen for den imaginære verden, gør, at vi, når vi spiller, lader facaderne falde og overgiver os til spillet og dets rammer.

Endvidere skal det nævnes, at spil kan anses for at være af enten eksogen eller af endogen karakter. Et eksogent spil er et spil, hvor fagligheden ikke er vigtig for spiloplevelsen. I et endogent spil, er spillet i sig selv anledning til at lære (Lieberoth, 2017, s. 12-13).

9.0 Analyse

Vi vil i følgende afsnit analysere vores indsamlede empiri. Analysen danner grundlag for udarbejdelsen af brætspillet, som vi har udviklet til SSF. Analysen indeholder delene: 'Analyse', 'Analyse/Design' og 'Implementering' i vores egen udgave af innovationsmodellen i figur 1.

9.1. Analyse af interview med fem folkeskolelærere

Da vi indledningsvis i vores projekt blev nysgerrige på SSF i folkeskolen og ville udvikle et brætspil hertil, fandt vi det essentielt at indsamle viden om lærernes oplevelse af at undervise i SSF for at få en dybdegående forståelse for faget i praksis. Vi ville derudover bestræbe os på at gøre brætspillet så praksisnært og brugbart som muligt. Derfor valgte vi at udføre et gruppeinterview med fem udskolingslærere på en folkeskole, som meldte sig ved et årgangsmøde, hvor vi kort præsenterede vores projekt. Inden interviewet fik lærerne tilsendt alle spørgsmål undtagen dem om brætspillet, da vi ikke ville påvirke lærernes svar. Under interviewet blev lærerne bedt om at lægge spørgsmålene væk, og vi lod Rikke stille introducerende, specificerende, direkte, strukturerende og opfølgende spørgsmål, så gruppeinterviewet blev en samtale (Bak, 2017 s. 62-64).

Elevernes perspektiv kommer til udtryk gennem lærernes udtalelser i gruppeinterviewet og i *evalueringen af SSF*, som blev lavet på baggrund af en undersøgelsen hvor både lærere, elever og skoleledere i 2018 evaluerede undervisningen i SSF. Selvom det er en sekundær kilde til elevernes perspektiv og derfor ikke lige så valid, som hvis vi havde haft mulighed for at observere og interviewe eleverne, så er det, grundet COVID-19, disse elevperspektiver vi har taget i brug.

9.1.1 Tema-skema

I vores gruppeinterview med lærerne blev det tydeligt, at der lå mange tematikker bag dét at undervise i SSF. For at strukturere og overskueliggøre de mest centrale analyserede tematikker er de inddraget i tema-skemaet nedenfor, der er udarbejdet med afsæt i Braun & Clarkes metode om tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 86). Den fulde transskription af citaterne er vedlagt som bilag 2.1.

Tema	Beskrivelse af analyserede tema	Eksempel/citater
Grænse og elevfokus	Det kan være personligt svært og grænseoverskridende for lærerne at undervise i SSF. Lærerne synes, at det er vigtigt at lytte til elevernes behov og prøve ikke at gøre det for personligt eller grænseoverskridende for eleverne.	(Bilag 2.1, s. 1, linje 7-8): Ole:... <i>En eller anden modstand i mig... tanke om blufærdighed både fra deres side og fra min side omkring det der emne.... min første tanke tit er [...] det bliver sgu lidt svært...</i> (Bilag 2.1, s. 1, linje 4-5): Jens:... <i>tager udgangspunkt i... i det de måtte have ønske om, altså klassen...</i> (Bilag 2.1, s. 3, linje 59-60): Randi:... <i>Jeg tror da klart, der er nogle, der sådan synes, [...] det var grænseoverskridende...</i>
Læremidler	Lærerne gør brug af læremidler eller undervisning udefra, da de dermed føler sig mere tilpas med at undervise i SSF.	(Bilag 2.1, s. 2, linje 28-31): Randi:... <i>Jeg kan i hvert fald godt lide [...] Sex & Samfunds materiale... ansvaret ligesom er lagt lidt væk fra mig...det er dér, hvor jeg føler mig bedst tilpas....</i>
Indhold i SSF	Der er generel tvivl om, hvad der skal undervises i, i SSF, og lærerne underviser ofte ud fra elevernes ønsker til emner.	(Bilag 2.1, s. 3, linje 66-73): Randi:... <i>noget jeg havde pillet ud [...] i forhold til de ønsker [...] de havde udtrykt, at de egentligt manglede viden om... det fandt vi jo så frem til at de havde...</i> (Bilag 2.1, s. 2, linje 24-25): Randi:... <i>indholdet det skal</i>

		<i>skabes som en [...] interaktion...mellem [...] lærer [...] og elever...</i>
Dialog	Lærerne måler ud fra graden af dialog, hvor meget eleverne har fået ud af undervisningen i SSF.	(Bilag 2.1, s. 2, linje 36-42): <i>Randi:...det er utrolig svært at måle, hvad de får ud af det:[...] Der var ikke meget snak...</i>
Brætspil	Lærerne ser muligheder ved at benytte et brætspil i undervisningen i SSF.	(Bilag 2.1, s. 4, linje 83-89): <i>Ole:...i og med, at det er et spil... det sætter en ramme omkring den snak, som ligger i spillet... Det kan også godt fjerne noget af den blufærdighed og intimitets...fordi man har et spil... Det tænker jeg er et godt [...] brækjern til at få nogle gode snakke.. og åbne op for nogle af dem, som måske ikke nødvendigvis siger så meget...</i>

9.1.2 Grænser, elevfokus og læremidler

Et tema, som særligt gør sig gældende for lærerne i interviewet, er, at flere af lærerne synes, det kan være personligt svært og grænseoverskridende at undervise i SSF. Ole giver i første citat i tema-skemaet udtryk for, at han personligt synes, at det er svært, når han skal undervise i SSF, og at han er meget opmærksom på elevernes og sin egen blufærdighed. Her kan vi analysere os sig frem til, at Ole ikke føler sig bekvem med at undervise i SSF. I *Evalueringen af SSF* peger 15% af de adspurgte undervisere på, at det er *grænseoverskridende at skulle undervise eleverne i visse temaer indenfor SSF*, og at disse lærere oplever dette som en barriere for deres undervisning (Følner m.fl, 2019, s 8-9). At det kan være personligt svært og grænseoverskridende for en del af lærerne at undervise i SSF gør sig derfor også gældende ved en andel af de adspurgte i *evalueringen af SSF*, og kan derfor siges ikke kun at være et problem for respondenterne i vores undersøgelse.

Vi har analyseret og fortolket os frem til, at når lærerne underviser i SSF, har de eleverne i fokus og synes, at det er vigtigt at lytte til deres behov og prøve at sørge for, at det ikke bliver for personligt og grænseoverskridende for eleverne, såvel som for dem selv. Dette kommer til udtryk når Jens forklarer, at når han underviser i SSF, så tager det udgangspunkt i elevernes ønsker. Oles udtalelse om elevernes blufærdighed indikerer endvidere, at han synes, det er vigtigt ikke at overskride elevernes grænser, men at han også synes det er svært, da der kan være følsomme emner i SSF.

Randi oplevede i en undervisningstime, at nogle elever synes, at undervisningen var grænseoverskridende. Her benyttede Randi sig af læremidler fra Sex & Samfund, da hun føler sig mere tilpas med at undervise i SSF, når hun bruger deres materialer. På denne måde mener hun, at ansvaret bliver lagt lidt væk fra hende selv, og indikerer dermed, at hun helst ikke selv vil stå alene med ansvaret i undervisningen i SSF. Dette tolker vi endvidere som en indikation på, at Randi ikke føler sig klædt tilstrækkeligt fagligt på til at undervise i SSF. Det blev konkluderet i *evalueringen af SSF*, at der er en betydelig andel af respondenterne, der ligeledes ikke føler sig fagligt klædt på til at varetage undervisningen (Følner m.fl., 2019, s. 10). Ifølge Roien (2018) vil dette give anledning til mange udfordringer ude i klasselokalerne, og dermed er Randi ikke den eneste, der oplever ovenstående problematikker (s. 103-104).

9.1.3 Indhold i SSF, dialog og brætspil

Flere af lærerne gav udtryk for, at de underviser ud fra elevernes ønsker. Fra elevernes perspektiv viser *evalueringen af SSF*, at der er en betydelig andel der efterlyser undervisning i emner som fx. sex, seksualitet, kønssygdomme og prævention (Følner m.fl., 2019, s. 37). Randi udtaler, at hun udvalgte materialer til eleverne ud fra deres ønsker om emner, men at hun samtidig også mener, at indholdet skabes som en interaktion mellem lærer og elev. Simovska og Roien (2018b) pointerer, at "elevdeltagelse og handlingsorientering er vigtige pædagogiske principper, hvis skolens seksualundervisning skal sætte sig varige spor i elevernes liv og bidrage til deres personlige, sociale og demokratiske dannelse" (s. 233). Randis strategi med elevdeltagelse er derfor væsentlig. Hun udtaler, at hun føler at det er mindre grænseoverskridende at undervise i SSF med afsæt i læremidler, og dermed er det muligt at hendes intention om deltagelsesorienteret undervisning vanskeliggøres, hvis hun i baghovedet føler, at det generelt kan være en udfordring at undervise i faget. Dét at undervise deltagelses- og handlingsorienteret kan nemlig være grænseoverskridende og utrygt for læreren, og man skal som lærer være risikovillig (Roien m.fl., 2018c, s. 244). Derudover udtaler Randi, at de i undervisningen fandt frem til, at eleverne allerede havde haft undervisning i dét, de ønskede undervisning i. Der kan derfor opstå problemer, hvis læreren læner sig for meget op af elevernes ønsker, da der så vil være fare for, at de reelt ikke lærer noget nyt.

Flere af lærerne gav i interviewet udtryk for, at de synes det er svært at vide, hvad eleverne får ud af undervisningen i SSF. Randi udtaler "Det er utrolig svært at måle, hvad de får ud af det [...]. Der var ikke meget snak..." (se tema-skema og bilag 2.1, s. 2, linje 28-31). Flere af lærerne

var enige i Randis udtalelse. I dette citat gør Randi os også opmærksomme på, at hun, og flere af de andre lærere, vurderer og måler, hvor meget eleverne har fået ud af undervisningen ud fra graden af dialog. Dette tyder på at lærerne muligvis har et socialkonstruktivistisk læringssyn med dialogen som genstand for læring (Dysthe, 1997, s. 216). Dog tydeliggør lærerne ikke, hvordan de i dialogen måler elevernes læringsudbytte i SSF. Formålet med SSF er blandt andet handlekompetence (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), og dimensionerne inden for dette er en måde for lærerne at vurdere læringsudbyttet i SSF (Roien & Simovska, 2018a, s. 73-74). Vi tolker, at lærerne gennem graden af dialog ubevidst vurderer efter '*Engagement*'-dimensionen (Roien & Simovska, 2018a, s. 71), men ikke direkte kender til denne eller de andre dimensioner inden for handlekompetence.

For at få en forståelse for om lærerne kunne finde på at benytte et brætspil i undervisningen i SSF, spurgte vi dem om dette. Der var en tydelig overensstemmelse blandt lærerne om, at de så mange muligheder ved et brætspil til SSF og Ole uddybede:

...i og med, at det er et spil... det sætter en ramme omkring den snak, som ligger i spillet... Det kan også godt fjerne noget af den blufærdighed og intimitets...fordi man har et spil... Det tænker jeg er et godt [...] brækjern til at få nogle gode snakke.. og åbne op for nogle af dem, som måske ikke nødvendigvis siger så meget. (Bilag 2.1, s. 4, linje 83-89)

Her analyserer vi os frem til, at Ole mener, at når der er et spil mellem det faglige indhold og eleven, så kan det både gøre det mindre grænseoverskridende for eleverne og åbne op for dialoger, også hos de elever der ikke normalt er så aktive i dialogerne. Oles udtalelse taler ind i Lieberoths pointe (2017) fra spildidaktikken om den magiske cirkel, som handler om at fiktionen og legen kan gøre, at virkelighedens forbehold forsvinder, og at det dermed kan være nemmere at tænke ud af sine vante rammer og deltage mere aktivt (s. 26). Udover dette kan brætspillet muligvis også sørge for, at det ikke bliver for blufærdigt eller grænseoverskridende for lærerne eller eleverne, hvilket lærerne tidligere gav udtryk for, var vigtigt for dem. Brætspillet kan muligvis også hjælpe lærerne med at sætte rammen for, hvad eleverne skal lære, og i forlængelse af dette også give lærerne større mulighed for at vide, hvad eleverne får ud af undervisningstimen.

9.1.4 Delkonklusion

Overordnet kan vi ud fra vores interview med fem folkeskolelærere konkludere, at lærerne føler, at SSF kan være grænseoverskridende og blufærdigt for både dem selv og eleverne, hvortil de benytter læremidler for at distancere sig og gøre det mindre grænseoverskridende for begge parter. Derudover vælger lærerne i høj grad emner ud fra elevernes ønsker, hvilket ikke altid er en fordel. Endvidere er det svært for lærerne at vide, hvad eleverne får ud af undervisningen, og lærerne måler læringsudbyttet ud fra dialogen i undervisningen. Lærerne ser mange muligheder i at benytte et brætspil i undervisningen i SSF.

9.2 Analyse af interview med Anna Kathrine Svenning

Vi mente, at det krævede ekspertviden om selve faget for at udvikle et brætspil til SSF. I den forbindelse tog vi kontakt til Anna Kathrine Svenning, der er formidlingsinspektør på Kvindemuseet. Kvindemuseet har fokus på at skabe nysgerrighed, dialog og refleksion om emner inden for seksualundervisning (Kvindemuseet, 2020). Vores forhåbning var, at Svenning kunne gøre os klogere på, hvad der er vigtigt, når man laver materialer til SSF. Inden interviewet tilsendte vi spørgsmålene. Ligesom ved lærernes gruppeinterview undlod vi at sende spørgsmålene om brætspillet, da vi ligeledes ikke ønskede at påvirke hendes udtalelser herom.

9.2.1 Tema-skema

Bestemte tematikker blev også her særligt interessante at se nærmere på. Uddrag af transskriberingen, og heri de fulde citater, er vedlagt som bilag 2.2. Alle citater i skemaet er udtalelser fra Svenning.

Tema	Beskrivelse af analyserede tema	Eksempel/citater
En normkritisk tilgang	Det er vigtigt at have en normkritisk tilgang, når man underviser og laver materialer i/til SSF	(Bilag 2.2, s. 4, linje 20-22): <i>...er et normkritisk materiale, som [...] sætter fokus på normer og tager dem under et kritisk syn. Og [...] som giver eleverne oplevelsen af, at de her normer [...] kommer et sted fra...</i> (Bilag 2.2, s. 5, linje 30-31): <i>...Og de har oplevelsen af, at de rent faktisk også kan være med til at ændre ved nogle strukturer...</i>

		(Bilag 2.2, s. 6, linje 56-57): <i>...man skal være rigtig, rigtig meget opmærksom på at skabe [...] et tryggere rum...</i>
Handlekompetence	Det er essentielt at give eleverne mulighed for handlekompetence inden for SSF.	(Bilag 2.2, s. 5, linje 28): <i>...Handlekompetence er rigtig vigtigt...</i> (Bilag 2.2, s. 4, linje 6-9): <i>[...] i bund og grund handler det jo om at klæde børnene [...] på, til at kunne navigere i køn, krop og seksualitet [...] i forbindelse med et barne-, ungdoms- og [...] voksenliv. [...] alle de tanker og dilemmaer...</i> (Bilag 2.2, s. 6, linje 67-69): <i>...altså det taktile er enormt vigtigt [...] Men det taktile er min oplevelse, er det de husker, det er det de også lærer.</i>
Grænser og kulturhistorie	Det er vigtigt ikke at overskride grænser, når man underviser og laver materialer i/ til SSF. Kulturhistorien kan give forståelse og mulighed for at distancere svære emner	(Bilag 2.2, s. 6, linje 82-83): <i>...sætte grænser over for sig selv [...] Men også at læse andres grænser.</i> (Bilag 2.2, s. 5, linje 33-38): <i>...så har man jo forskellige målgrupper, og [...] på den måde så bliver man også nødt til at finde et leje, hvor man ligesom kan være [...] det er noget med at få stillet spørgsmålene rigtigt, så de rent faktisk giver den der refleksion...</i> (Bilag 2.2, s. 5, linje 41-52): <i>...Så det er enormt vigtigt, at man [...] rammer en eller anden sober tone, hvor der er plads til alle [...] kulturhistorien kan jo også fungere, som [...] mediator [...], for de her svære samtaler [...], fordi vi kan distancere os via kulturhistorien...</i> (Bilag 2.2, s. 6, linje 76-77): <i>...humor er en vigtig del, få det gjort sjovt og rart...</i>

9.2.2 En normkritisk tilgang

Fælles Mål for SSF dikterer, at *mangfoldighed, anerkendelse og respekt* i forhold til *køn, krop og seksualitet* skal på dagsordenen i SSF. Eleverne skal derudover også vurdere normer og rettigheder i henhold til disse emner i et samfundsmæssigt perspektiv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Svenning udtaler, at for hende og Kvindemuseet er en normkritisk tilgang til både undervisning og materialeproduktion essentielt. Det er vigtigt at give eleverne en følelse af, at de normer, som både kan være positive og negative, der hersker i det samfund de er en del af, kommer et sted fra og er mulige at ændre. Man må som underviser og materiale-udvikler konstant stille sig selv spørgsmål om, hvorvidt det materiale man

præsenterer for eleverne I virkeligheden er normkritisk. Giver det mulighed for at undersøge og synliggøre de normer, der omgiver os? Gundersen og Roien (2018) tydeliggør I denne forbindelse også, at lærerens opgave er at facilitere læreprocesser, hvor eleverne undersøger seksualitetens forskellige dimensioner, der til sidst gerne skal ende ud I, at de kan tage kritisk stilling og finde handlemuligheder for både sig selv og fællesskabet (s. 274).

Endvidere udtaler Svenning, at det er vigtigt, at underviseren sørger for at skabe 'et tryggere rum', da hun ikke mener, at et fuldstændig trygt rum er muligt at opnå, da der kan være mange ting på spil I et klasserum når der undervises i SSF. Ifølge Roien (2018) må italesættelsen af emner og undervisningen generelt afspejle en normkritisk tilgang, fordi en mangfoldighed og rummelighed vil være med til at skabe et tryggere rum. Dette er vigtigt, fordi elevernes deltagelse, undren og refleksion skal have lov at udfolde sig i samspil med de andre elever, der kan have meget forskellig personlig, social og kulturel baggrund (s. 102).

9.2.3 Udvikling af elevernes handlekompetence

Udvikling af elevernes handlekompetence er et vigtigt element for Svenning og Kvindemuseet. Svenning italesætter, at seksualundervisning for hende handler om at klæde børnene på til at kunne navigere i tanker og dilemmaer om køn, krop og seksualitet i et barne- ungdoms- og voksenliv. I dette tolker vi et behov for udvikling af elevernes handlekompetence. Museet gør brug af opgaver med spørgsmål, som giver eleverne mulighed for at udvikle disse. Svenning fortæller, at det er meget vigtigt, at eleverne får oplevelsen af, at de kan være med til at ændre ved nogle strukturer. Dette tolker vi som, at hun deler vores fokus på et kritisk-demokratisk dannelsesperspektiv (Roien m.fl., 2018, s. 23). Vi tolker Svennings udtalelser om handlekompetence til, at Kvindemuseet er optaget af følgende dimensioner: '*Kritisk viden*', '*Engagement*', '*Handlefaringer*' og '*Interrelationel viden*' (Roien & Simovska, 2018a, s. 71-73), da Svenning især fremhæver, hvor vigtigt det er, at eleverne lærer at forholde sig kritisk til eksempelvis de normer, de er omgivet af. Eleverne skal også have erfaringer med at handle gennem refleksion og diskussion af handlekompetencespørgsmålene, og i den forbindelse kommer den '*Interrelationelle viden*' til udtryk, da dette foregår i plenum eller i grupper. '*Engagement*' kommer i spil, da Svenning italesætter, at det taktile er enormt vigtigt. Hun udtaler, at det er røre/gøre øvelserne på museet, som er det, eleverne særligt husker. Det motiverer og engagerer eksempelvis de elever, der er mindre gode til at reflektere og deltage i diskussioner.

9.2.4 Grænser og kulturhistorie

Undervisning i SSF stiller krav til, at læreren forsøger at skabe et trygt og inkluderende læringsrum, hvor det er vigtigt, at både lærer og elever ikke føler sig udstillet eller overset (Roien m.fl., 2018, s. 25). Da vi spurgte Svenning, hvilke emner hun mener er vigtige at beskæftige sig med i SSF var grænsesætning én af de nævnte. Hertil knytter hun, at det både kan være i forhold til eleverne selv men også at lære at læse andres grænser.

Som underviser og materialeudvikler er man ligeledes nødt til at finde et leje, hvor alle kan være med, og man er nødt til at være påpasselig med ikke at være grænseoverskridende. Altså skal man gå efter en sober tone, hvor der er plads til alle. Svenning fortæller endvidere, at man i seksualundervisningen arbejder med meget forskellige målgrupper, hvor der kan være et enormt stort spænd, og at materialet skal give refleksion hos eleverne. Materialet skal derfor kunne bruges på forskellige refleksions- og erfaringsniveauer. Og netop dette mener hun, at kulturhistorien kan. Kulturhistorien kan give distinktionsmuligheder og fungere som en mediator for de svære emner. Simovska og Roien (2018b) pointerer ydermere, at en klasse altid vil have forskellige faglige forudsætninger og kompetencer, som også gælder i henhold til SSF (s. 246). Vi fortolker ligeledes, at Svenning også mener, at humor kan være en mediator for at gøre undervisning i SSF mindre grænseoverskridende, idet hun siger: “[...] humor er en vigtig del, få det gjort sjovt og rart” (se tema-skema og Bilag 2.2, s. 6, linje 76-77). I analyseafsnittet med lærerne ovenfor så vi ligeledes, at lærerne søgte muligheder for at distancere undervisningen i SSF, så det ikke blev grænseoverskridende. Dermed søger begge respondentgrupper, i vores projekt, forskellige metoder til at mindske risikoen for overskridelse af elevernes og egne grænser.

9.2.5 Delkonklusion

Ud fra denne del af analysen kan det konkluderes, at normkritik, handlekompetence og øje for egne og elevernes grænser er enormt vigtige komponenter i dét at undervise og producere materialer til SSF. Når det kommer til grænser og grænsesætning, er det vigtigt, at eleverne klædes på til at sætte grænser for sig selv men også at kunne aflæse andres. Det taktile kan gøre, at eleverne husker, det de lærer, og når man underviser i SSF, er der ofte forskellige erfarings- og refleksionsniveauer at tage hensyn til. Svenning anbefaler, at man finder et leje i undervisningen i SSF, hvor alle kan være med. Afslutningsvist kan det konkluderes, at kulturhistorien og humor kan være med til at åbne dialoger, fordi den giver mulighed for at distancere sig fra de svære emner.

9.3 Brætspillet

Vi vil i følgende afsnit tydeliggøre udformningen af brætspillet, *UNISEX*, som vi har udviklet til undervisningen i SSF. De didaktiske overvejelser, som brætspillet udspringer af, er gjort på baggrund af de indledende analyseafsnit, teori om SSF og spildidaktik samt vores innovative tanker herom.

9.3.1 Brætspillets potentialer i undervisningen

Analysen af gruppeinterviewet med lærerne og interviewet med Svenning gjorde det tydeligt, at SSF kan være grænseoverskridende for både lærer og elever. Ole udtalte, at et brætspil kunne fungere som et brækjern til at åbne op for svære snakke og give mulighed for, at læreren kan distancere sig. Henriette Romme Lund (2018) pointerer i den forbindelse, at spil har et potentiale i og med, at vi med terningekast og figurer får mulighed for at leve os ind i en konstrueret verden (s. 108). Hertil kan én af Lieberoths (2017) pointer om Johan Huizingas *magiske cirkel*, og dennes mulighed for at leve sig ind i en fiktion tilføjes: "Når klassen først accepterer en fiktion, kan eleverne påvirke sig selv og hinanden (...), forbehold forsvinder, og det kan måske være lettere at tænke ud af hverdagsboksen. Også for nogle elever, der måske ikke deltager så aktivt i andre timer." (s. 26). Pointen er altså, at spil giver mulighed for, at vi for en kort stund kan overgive os til et sæt underforståede regler og roller, som kan give os bedre mulighed for at åbne op og sandsynligvis skabe rum for, at temaerne ikke vil være lige så grænseoverskridende.

Lieberoth tydeliggør endvidere, at for unge, der har behov for at afprøve mange forskellige identiteter, søge forskellige fællesskaber og oplevelser, vil spil som oftest være tiltalende, da disse kan fungere som en 'flugtventil' (Lieberoth, 2017, s. 29).

Hanghøj og Misfeldt (2016) pointerer, at spil kan udvikle vigtige kompetencer i forbindelse med problemløsning og samarbejde (s. 105), som vi mener kan overføres til dimensionerne indenfor handlekompetence i SSF: '*Visioner*', der fokuserer på, at eleverne skal tænke alternativt i forhold til løsning af problemstillinger i relation til normer (Roien & Simovska, 2018a, s. 71), og '*Interrelationel viden*', der har med gryppedynamikker og samarbejde at gøre (Roien & Simovska, 2018a, s. 72). Dette kan endvidere kobles til Dysthes perspektiv, der dikterer, at "Det (...) bliver centralt at tilrettelægge en undervisning, der kan sætte dialoger i gang mellem eleverne og i eleverne. Lykkes det, vil eleverne være aktive i deres læreproces." (Sørensen, 1997, s. 10). Altså kan spil medvirke til elevernes udvikling af handlekompetence i

SSF, hvilket i interviewet med Svenning blev tydeliggjort som værende essentielt i undervisningen i SSF.

Spil indeholder et uforudsigeligt udfald og tilbyder derfor variation og energi i undervisningen. Spil kan bidrage til at kaste nyt lys på indholdet i en kreativ, men struktureret, ramme, da spil også indeholder regler, rammer og mål. Hertil pointeres det, at: “Derudover er der mange forskere, som argumenterer for, at spil har et særligt læringspotential, fordi de både kan være udfordrende og engagerende (...)” (Brund & Hanghøj, 2010, s. 68). Altså kan spil også knyttes til handlekompetencens ‘Engagement’-dimension (Roien & Simovska, 2018a, s. 71). Brund og Hanghøj (2010) argumenterer for, at elever bedre husker den viden, som de har tilegnet sig gennem spil. Dette fordi de generelt har været mere aktive og er blevet udfordret i arbejdet med indholdet (s. 68). I analyseafsnittet om interviewet med Svenning pointerede vi, at det taktile er vigtigt, fordi det kan hjælpe eleverne til at huske, hvad de lærer. Dette må også anses for at være et potentiale for brætspil i undervisningen, da hele settingen omkring et brætspil er en stor ‘røre-gøre-øvelse’ og derfor taktilt. Der skal slås med terninger, flyttes med brikker, trækkes kort mm. Altså er vores forhåbning, at det taktile, som Svenning fremhævede, vil være en force for brætpillets muligheder for, at eleverne vil huske det, de lærer under spillet.

9.3.2 UNISEX

Vores brætspil hedder: *UNISEX* –

Seksualundervisning i spil, hvilket kan ses på billede nr. 1. Navnet består af overtitlen: *UNISEX*, som er et udtryk for ting, der er for alle køn (Unisex, u.å.). Det er vigtigt for os, at navnet på brætpillet repræsenterer vores normkritiske tilgang jf. analyseafsnittet med Svenning, samtidig med at det appellerer til



Billede nr. 1

målgruppen - udskolingen i folkeskolen. Undertitlen, *seksualundervisning i spil*, har vi tilføjet, for at tydeliggøre at det er et spil samt det, at ‘der er noget på spil’. Disse refleksioner er af innovativ karakter, ligesom spilæskens udseende. Den gennemgående orange farve har vi valgt, da vi mener, at den er iøjnefaldende og kønsneutral. Da der i den sidste del af overtitlen står

SEX, har vi valgt at inkorporerer et 6-tal i logoet. Dette har vi ligeledes inkorporeret på spillepladen, som er udformet som et 6-tal, hvilket ses på billede nr. 2. I den venstre side af spillepladen, samt på den forreste del af æsken, er brætspillets temaer tydeliggjort. Temaerne er: 'Sex', 'Relationer' og 'Seksuelle rettigheder'.

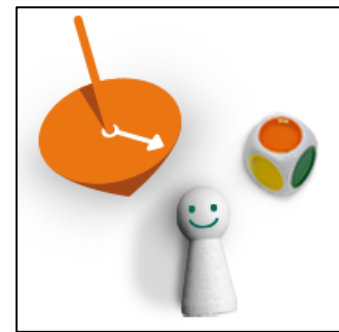
Disse temaer er udvalgt på baggrund af vores analyse med lærerne, Svenning, samt hvad eleverne i *evalueringen af SSF* efterlyste af emner (Følner m.fl., 2019, s. 37). Temaerne hører både under kompetenceområdet 'sundhed og trivsel' og 'køn, krop og seksualitet', men med størst fokus på sidstnævnte kompetenceområde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). *Evalueringen af SSF* viste, at der i folkeskolen er større fokus på kompetenceområdet

om 'sundhed og trivsel', og vi ville derfor gerne i vores brætspil sætte større fokus på kompetenceområdet om 'køn, krop og seksualitet' (Følner m.fl., 2019, s. 10). Udover temaerne indeholder brætspillet også 'Chance'-kort, som er repræsenteret på spillepladen. Kortenes indhold vil blive uddybet senere i analysen.



Billede nr. 2

Æsken og spillepladen indeholder også andre elementer: en terning, en snurretop og brikker, som ses på billede nr. 3. Terningen har 6 sider som hver repræsenterer en farve, og dermed et felt, man kan lande på, på spillepladen. Farverne repræsenterer temaerne og 'Chancen', og spilleren ved derfor gennem farven, hvilket kort der skal trækkes. For at spillet ikke bliver gennemført for hurtigt, fylder 'Chancen's farve 3 af siderne på terningen, hvorimod de andre temaer fylder 1 side hver. På denne måde giver vi plads til, at spil-elementerne får lov til at fylde i brætspillet, så det forhåbentlig føles som et reelt spil, og ikke kun et læremiddel. Man kan derfor argumentere for, at *UNISEX* både giver eksogen og endogen spillæring, da der tilføjes spil-elementer til læringen, men brætspillet i sig selv også er en anledning til at lære (Lieberoth, 2017, s. 12-13).



Billede nr. 3

Brikkerne i *UNISEX* er et vigtigt element, da brikkerne bliver brugt som genstand for indholdet i kortene, for at mindske risikoen for at elementerne i brætspillet bliver grænseoverskridende eller privat for eleverne. Lærerne tydeliggjorde, at dette var en problemstilling, og Svenning

udtalte yderligere, at det var vigtigt at have for øje, når man udvikler materialer til SSF. Et andet element, vi har udviklet for at imødekomme dette, er snurretoppen, som eleverne kan bruge, hvis de vil have en hjælper til at svare på spørgsmålene og giver dermed en differentieringsmulighed. Forhåbentlig vil der også være mindre risiko for, at eleverne føler sig udstillet. Udover dette håber vi også, at snurretoppen vil være et af elementerne, som kan åbne for dialoger hos eleverne, da de med snurretoppen sammen skal komme frem til svaret. Vi er her, gennem vores socialkonstruktivistiske læringssyn, inspireret af Dysthe (1997), da vi, som tidligere nævnt, gerne vil indbyde til, at eleverne indgår i dialoger, som vi anser som centrum for læringen.

9.3.3 Spilleregler

Følgende analysedel vil behandle vores overvejelser i forbindelse med spillets regler. Se spilleregler på billede nr. 4. Det var vores ønske, at spillereglerne skulle fremstå klare, kortfattede og tydelige. Indledningsvis blev vi klar over, at en logisk, kronologisk, punktforms-opdeling af spillereglerne kunne medvirke til at overskueliggøre spillereglerne, så eleverne og læreren hurtigt kan orientere sig og komme i gang med spillet.



Billede nr. 4

9.3.3.1 Forberedelse

Under forberedelse er det beskrevet, hvordan spillet pakkes ud og klargøres til spilstart. Spillet klargøres ved at spillepladen lægges frem, de fire bunker af temakort blandes og lægges ud for den tilhørende pil på siden af spillepladen. Herefter lægges brikker, terning og snurretop frem. Hver spiller vælger en brik og placerer den på start-feltet. Derudover tydeliggøres det, at det er den person, der sidst har haft fødselsdag, der starter.

9.3.3.2 Spillet

Spillereglerne, der knytter sig til punktet '*Spillet*' lyder således:

1. Slå med terningen og se, hvilket felt din brik skal rykke frem til. Terningen viser farver, der symboliserer det felt og det tema, din brik lander på. Slår man gul, rykker man altså frem til det næste gule felt på pladen.
2. Når din brik er landet på et tema, skal personen til højre for dig/er læse kortet højt. Der kan stå svar på forsiden, så husk ikke at læse dette højt. Der kan også stå svar på bagsiden af kortet, så husk at dække for dette. Hvis der står et svar på kortet, må den, der læser kortet højt, ikke svare.
3. På kortene står, hvad der skal ske, hvis man svarer rigtigt eller gennemfører kortets opgave. Hvis man ikke gør det, skal man blive stående på det felt, man stod på i forvejen.
4. I mange af temaerne kan du dreje med snurretoppen for at få en hjælper. Pilen på snurretoppen viser, hvem din hjælper er.

I punkt 1, der omhandler, hvordan der rykkes med brikkerne efter et terningslag, er der givet et eksempel, for at sikre at eleverne forstår, hvad der helt præcist menes. Dette knyttes til punkt 2, som tydeliggør, at farverne på felterne knyttes til spillets temaer, se afsnittet: UNISEX. For ikke at skabe tvivl, er det beskrevet, at det altid er spilleren til højre for turhaveren, der læser op. Hertil tydeliggøres det også, at spilleren, der læser højt, ikke må deltage i besvarelsen af spørgsmålet eller løsning af opgaven. Punkt 3 beskriver, at konsekvensen af et rigtigt svar kan være forskellig fra kort til kort. Dette kan eksempelvis være ved 'Dilemma'-kortene, hvor alle der deltager i diskussionen afslutningsvis må rykke ét felt frem, eller hvor turhaveren har svaret korrekt på et sandt eller falsk spørgsmål og derfor alene må rykke to felter frem. Dette er valgt for at skabe et konkurrenceelement i spillet - man skal gøre en aktiv indsats for at komme frem - og i sidste ende vinde spillet. Svares der forkert, flyttes brikken ikke. Vi valgte dette, da vi ønsker at bidrage til skabelsen af et 'tryggere' rum, hvor risikoen for, at man bliver udstillet er mindre jf. Svennings anbefaling fra tidligere analyseafsnit. Herudover pointerer Lieberoth (2017):

I spil skabes kompetence og mestring ved, at spillet holder en fin balance imellem evne og udfordring - man skal have mulighed for at fejle og blive frustreret, men altid føle, at succesen lurer lige om hjørnet, så man generelt er på vej fremad. (s. 27)

Punkt 4 har til formål at understrege, at der under de fleste temaer kan drejes med snurretoppen, hvilket er beskrevet under afsnittet: UNISEX.

9.3.3.3 Der er to måder at vinde spillet

Når spillet skal afsluttes er der to måder, dette kan foregå på. Man kan vinde ved at være den første spiller til at slå orange med terningen, når man er tæt på det orange 'slut'-felt. Eller ved at gennemføre et korts opgave, og gennem belønningen af at rykke frem bliver ført hen til, eller over, det orange 'slut'-felt.

9.3.4 Spillets kort

Spillet består af temaerne 'Sex', 'Relationer' og 'Seksuelle rettigheder' og 'Chancen'. De tre første temaer består alle af kategorierne: 'Sandt eller falsk', 'Dilemma' og 'Find ordene'. 'Chance'-temaet er et anderledes tema end de andre, og består derfor af sine egne kategorier. Spillets temaer samt kategorier vil i dette afsnit blive uddybet med afsæt i specifikke eksempler

på kort. Et uddrag af brætspillets kort er vedlagt i bilag 3.1. Der er udarbejdet 80 kort til UNISEX, men grundet opgavens omfang kunne alle ikke vedlægges.

9.3.4.1 'Sex'

Temaet 'Sex' indeholder kort, som handler om *sexsygdomme, kroppen, sex, prævention, sexlyst, seksuel debut, onani, orgasme, fordomme og sex i et kulturhistorisk perspektiv*. Vi har i dette afsnit valgt at gå i dybden med et 'Sandt eller falsk'-kort, som handler om analsex. Lærerens opgave ses som "(...) facilitering af læreprocesser, hvori eleverne engageres i at undersøge seksualitetens mange dimensioner (...)" (Gundersen & Roien, 2018, s. 274). Dette tolker vi som, at læreren og skolen skal klæde eleverne på til seksualitetens mange dimensioner. Derfor orienterer vi os, med vores normkritiske tilgang, mod forskellige seksualiteter.

Et kort, der blandt andet viser dette, er 'Sandt eller falsk'-kortet på billede nr. 5. Med dette kort ønsker vi blandt andet at give eleverne viden om analsex, herunder at det kan lede til infektion, hvis man har sex i munden eller fissen efter analsex.

Med dette kort mener vi, at vi hjælper eleverne med at kunne håndtere og respektere mangfoldighed i værdier, normer og adfærd relateret til seksuel sundhed og trivsel, herunder seksualitet (Roien & Simovska, 2018a, s. 71). Selvom vi med elementer som snurretoppen forsøger at mindske risikoen for at overskride elevernes grænser, kan seksualitet være et følsomt emne, og der er en risiko for, at emnets følsomhed i kortet vil gøre det svært for eleverne at føre dialog om.

Som Svenning tydeliggjorde i tidligere analyseafsnit er det vigtigt, at man rammer en sober tone, hvor der er plads til alle. Ligeledes italesatte Svenning, at refleksionsniveauet i en klasse kan variere meget, hvilket understøttes af Simovska og Roiens (2018b) pointe om, at en klasse kan have mange individuelle forforståelser, interesser og erfaringer, som kan have en påvirkning på deres faglige forudsætninger og kompetencer (s. 236 og s. 246). At finde den sobre tone når man udvikler et brætspil til SSF, samt at tage hensyn til at eleverne er på forskellig refleksionsniveau, kan være svært, når man ikke kender elevernes grænser i forhold til sproget og refleksionsniveau.



Billede nr. 5

Efter mange overvejelser valgte vi i spillet at bruge ord som *fisse* og *pik*, hvilket vi er bevidste om, kan støde nogen. Her lykkedes vi ikke i særlig høj grad at ramme den sobre tone for alle. Sprogbruget om kønsdele er meget individuelt, men vi valgte disse ord, da vi er af den overbevisning, at det taler ind i elevernes sprog. Hvis vi havde ressourcerne til det, havde det været en fordel med et indledende spørgeskema til eleverne, som blandt andet kunne have givet os et billede af deres sprogbrug om sex og kroppen. Der er ikke lavet nogle nationale undersøgelser om dette. Selvom det er muligt, at ordvalget i dette kort kan virke stødende for nogle elever, kan det måske også være med til at tilskynde og åbne op for en dialog omkring sproget, som vi mener kan gå på et højere refleksionsniveau.

9.3.4.2 'Seksuelle rettigheder'

Efter 9. klasse skal eleverne inden for kompetenceområdet '*Køn, krop og seksualitet*' kunne vurdere rettighederne herunder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Da *evalueringen af SSF* viser, at mange elever oplever at mangle viden om rettigheder (Følner m.fl., 2019, s. 11), mener vi at det er vigtigt at have det som et tema i *UNISEX*. Rettighederne, som temaet omhandler, er: *Retten til abort, seksualitet, køn, krop, privatliv og at sætte grænser*. Endvidere indeholder kortene viden og dilemmaer om videresendelse af nøgenbilleder og den seksuelle lavalder, samt hvordan kulturhistorien omkring rettighederne har ændret sig. I dette afsnit har vi valgt at fokusere på et '*Find ordene*'-kort om ord inden for seksuelle rettigheder.

'*Find ordene*' er et af de spilbaserede læringselementer (Haruna m.fl., 2017, s. 3) vi har med i *UNISEX*, da eleven skal finde ord og føre dialog om disse. Eleven træner færdighed i at finde ord på et bestemt måde i skemaet på kortet, hvilket også bliver et form for konkurrenceelement og dermed også en motivationsfaktor (Lieberoth, 2017, s. 28). Med '*Find ordene*'-kategorien var vores ønske at give eleverne et andet element som genstand for dialog. I dette tilfælde skal eleven, der trækker kortet, finde 2 ud af 3 ord, der har med seksuelle rettigheder at gøre. Ordene står på kryds og tværs. Hvis eleven gerne vil have en hjælper, kan der snurres med snurretoppen. Når eleven, med eller uden hjælper, har fundet ordene *grænser*, *pres* og *samtykke*, skal gruppen snakke om ordenes

FIND ORDENE

Find 2 ud af 3 ord om seksuelle rettigheder. De står på kryds og tværs. Drej med snurretoppen hvis du vil have en hjælper. Pilen viser din hjælper.

S	G	R	Æ	N	S	E	R
P	A	L	V	E	Å	P	X
C	G	M	P	D	Y	R	U
Q	U	L	T	M	H	E	F
T	M	K	O	Y	U	S	E
V	B	R	A	S	K	Y	Å
M	A	E	O	A	B	K	C
Å	T	L	G	J	I	W	E

- Snak om ordenes betydning, og hvad I tænker om dem.
- Hvis du svarede rigtigt, må du rykke 2 felter frem. Hvis det var med en hjælper, må I begge rykke 1 felt frem.

Billede nr. 6

betydning, hvorefter der rykkes på spillepladen. Se billede nr. 6. Da det er ordene der er genstand for dialogen, kan dialogen lede mange forskellige steder hen, da rammen er mindre fastlagt. Her er det vigtigt, at læreren følger op på ordene for at sikre, at eleverne har forstået dem korrekt. I elevernes dialog om *grænser*, *pres* og *samtykke* håber vi på at kunne hjælpe dem med at udvikle handlekompetence dimensionen '*Kritisk viden*' (Simovska & Roien, 2018a, s. 71), idet eleverne forhåbentlig kan se ordenes relevans for seksuelle rettigheder, samt være kritiske overfor dette. Det ville have været mere fordelagtigt, hvis der havde været plads på kortet til at give eleverne viden om ordenes betydning i konteksten af seksuelle rettigheder. Dette ville også gøre opfølgingsarbejdet for læreren lettere, da kortet havde sørget for, at eleverne fik den korrekte information. Men til gengæld ville denne information muligvis også lukke for dialogen, da eleverne eventuelt ville have sværere ved selv at sætte ord på deres tanker om ordene og opnå viden om ordene i samspil med hinanden, hvis "svaret" står længere nede. Det var den sidstnævnte overvejelse samt kortets størrelse, der gjorde, at vi fravalgte at skrive ordenes betydning på kortet.

9.3.4.3 'Relationer'

Temaet '*Relationer*' i *UNISEX* berører i høj grad kompetenceområdet '*Sundhed og trivsel*', herunder relation: "*Eleven kan vurdere følelsesmæssige dilemmaer i relationer*" og "*Eleven har viden om følelser og relationers betydning for sundhed, trivsel og seksualitet*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6). I *UNISEX* bliver der under dette tema berørt emner som *kærlighed*, *familieformer*, *seksualitet*, *køn*, *mobning*, *skilsmisse*, *utroskab*, *seksuel debut*, *forelskelse*, *sexsygdomme*, *overgreb* og *grænser* i et relationelt perspektiv, både nutidigt og kulturhistorisk.

Ved '*Dilemma*'-kortene trækker turhaveren et dilemma, som gruppen i fællesskab skal komme med løsningsforslag til. Der pointeres i kortet, at der ikke behøver være enighed, og at alle efter dialogen rykker 1 felt frem. Dette har vi valgt for at give mulighed for en åben dialog, uden at der opstår konkurrence om det "bedste" svar og for at undgå, at elever udstilles. Vi er opmærksomme på, at det for nogle elever kan virke demotiverende, at alle får samme "belønning" ved at svare, men vi håber, at vi gennem variationen af temaer og kategorier kan motivere så mange som muligt (Lieberoth, 2017, s. 28). Eleverne bliver ifølge Misfeldt og Hanghøj (2016) også motiverede af at indgå i sociale relationer med andre spillere (s. 105), hvilket vi i høj grad også ser som en motivationsfaktor for '*Dilemma*'-kortene, da de skal "løses" i fællesskab. Indholdet

i dilemmaerne kan være følsomme, og derfor valgte vi at pointere, at eleverne ikke behøver være enige, da eleverne skal føle sig trygge ved at ytre sin holdning, samtidig med at de forhåbentlig får fornemmelsen af, at der kan være mange perspektiver på dilemmaerne. 'Dilemma'-kortene ligger op til debat, hvilket kan igangsætte udforskende processer, hvori eleverne skal analysere og løse konflikter, hvilket giver mulighed for faglig refleksion, i dette tilfælde om SSF. Disse debatter og dialoger får eleverne i tale på flere måder: både i forhold til det opstillede dilemma, men også fordi de skal lytte og vurdere hinandens synspunkter (Hanghøj & Brund, 2007, s. 21), hvilket vi, i form af vores socialkonstruktivistiske læringssyn, mener eleverne opnår læringsudbytte af. Derudover tolker vi, gennem den amerikanske spilforsker Gee, at denne form for spil kan give eleverne en oplevelse af, at de er medskabere af spillets verden, da de skal prøve at besvare dilemmaerne, og gennem brætspillet skal undersøge og håndtere problematikker, som de eventuelt har, eller kommer til at have, kendskab til (Hanghøj, 2019, s. 10). Lærerne ytrede i gruppeinterviewet, at de målte elevernes læringsudbytte ud fra graden af dialog. Dette mener vi, at *UNISEX* tager højde for, da brætspillets elementer, såsom 'Dilemma'-kortene, i høj grad lægger op til dialog.

Et af 'Dilemma'-kortene i temaet 'Relationer' handler om et kærestepars seksuelle debut. Se billede nr. 7. Dilemmaet er, som i de andre 'Dilemma'-kort, skrevet ud fra brikkens perspektiv, og dermed ikke eleven selv, som trækker kortet. Dilemmaet handler om et kærestepar, der har aftalt, at de skal have sex for første gang. Da de kysser, har brikken ikke lyst til sex alligevel og er bekymret for at skuffe kæresten. Eleverne skal i gruppen komme med løsningsforslag til, hvordan brikken kan håndtere situationen. Vi håber, at eleverne kan relatere til dilemmaet i kortet, at det åbner op for elevernes løsningsforslag, og at de gennem dialogen udvikler erfaringer i,

DILEMMA

Din brik og din briks kæreste har aftalt, at de skal have sex for første gang. Da de ligger og kysser kan din brik mærke, at den alligevel ikke har lyst til at gå videre, selvom det er tydeligt, at kæresten har meget lyst til mere.

Din brik er bekymret for at skuffe kæresten. Hvad kan din brik gøre?

- Snak om dilemmaet med de andre spillere. Husk at I ikke behøver at være enige.
- Alle rykker derefter 1 felt frem.

Billede nr. 7

hvordan man håndterer en sådan situation, og hvordan man sætter grænser og dermed udvikler 'Psykologisk robusthed' (Roien & Simovska, 2018a, s. 73). Svenning tydeliggjorde i sit interview, vigtigheden af at man lærer eleverne både at læse andres grænser, men også at sætte grænser for sig selv. Dette kort kan bidrage til at udvikle denne kompetence, og dermed forhåbentlig også give dem en *intersubjektiv og interrelationel viden* (Roien & Simovska,

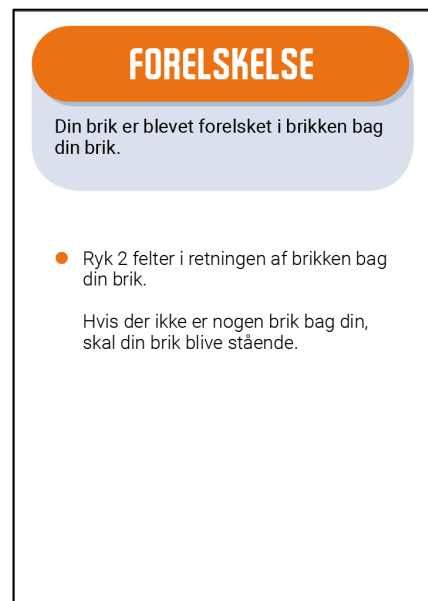
2018a, s. 72). Kortet tager også udgangspunkt i, at eleverne skal udvikle og styrke deres 'Visioner', så de kan lære at løse problematikker som disse, samt at de udvikler 'Handleerfaringer', som kan give dem en forudsætning for at kunne skabe forandringer i konkrete handlinger, som i dette tilfælde er grænsesætning i den seksuelle debut (Roien & Simovska, 2018a, s. 72). Dilemmaet kan udfoldes på flere refleksionsniveauer, da eleverne både kan snakke om, hvad brikken kan gøre, hvordan kæresten kan reagere og endvidere om det er okay at sige fra, hvis man har aftalt at have sex. Ligesom med alle andre elementer er det også i 'Dilemma'-kategorien vigtigt, at læreren følger op på elevernes dialoger, så eleverne ikke bliver misinformerede eller går skævt af hinanden, og at der så udvikler sig en uhensigtsmæssig atmosfære i klasserummet.

9.3.4.4 'Chancen'

'Chancen' er et tema, der byder på kort, der har til formål at tilføje flere spilelementer i *UNISEX*. I dette afsnit har vi taget udgangspunkt i to eksempler på kort.

Det første eksempel er kortet 'Forelskelse', se billede nr. 8, hvor turhaverens brik er blevet forelsket i brikken bagved. Turhaveren skal derfor rykke sin brik bagud, for at komme tættere på brikken, den er forelsket i. Ved at give brikkerne liv og opstille scenarier for disse i 'Chance'-temaet, puster vi liv i Huizingas førnævnte *magiske cirkel*, da det er vores forhåbning, at eleverne kan spejle sig i brikernes 'liv' på spillepladen, da det er tiltænkt, at brikkerne afspejler unge mennesker på elevernes egen alder. Vi har valgt, at det er brikkerne, der skal blive forelskede, få kærester og sexsygdomme, først og fremmest fordi vi ønsker, at vores spil skal kunne fungere

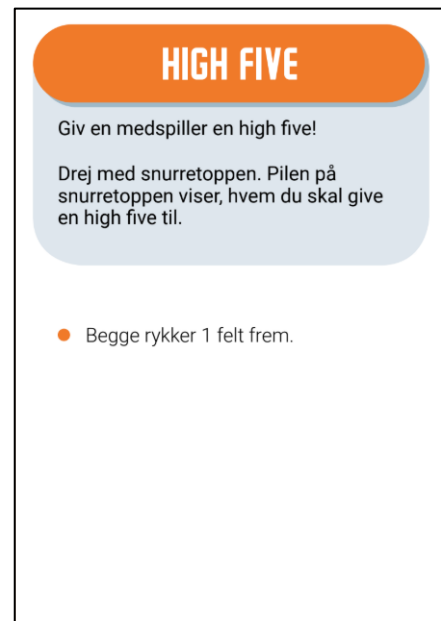
som den førnævnte 'flugtventil', hvori eleverne får mulighed for at afprøve forskellige identiteter (Lieberoth, 2017, s. 29). Men herudover også, at det kan give eleverne mulighed for at distancere sig, da det er brikkerne, der oplever scenarierne.



Billede nr. 8

Det er tanken, at scenarierne, brikkerne kommer ud for, skal give et smil på læben og måske også et lille grin hos eleverne, hvilket vi også ser som en motivationsfaktor (Lieberoth, 2017, s. 28), hvortil Svennings kommentar om, at humor er vigtig i undervisningen i SSF, kan nævnes. Dette også fordi, at humoren kan fungere som en form for mediator for de svære emner.

Det sidste kort, som vi vil uddybe, er kortet 'High Five', se billede nr. 9, der har til formål at bringe det taktile i spil. Turhaveren skal i dette kort dreje med snurretoppen, og derved findes den person, som turhaveren skal give en high five til. Dette element er medtænkt for at inddrage bevægelse, variation og elevernes mulighed for arbejde med handlekompetence-dimensionen: 'Interrelationelle viden' (Roien & Simovska, 2018a, s. 72). Det, at turhaveren skal give en tilfældig medspiller en high five, har den effekt, at de to elever, der giver high five, hvilket associeres med god energi og glæde, mødes i et tosomt fællesskab i et kort øjeblik. Dette indgyder til, at



Billede nr. 9

'Engagement'-dimensionen inddrages (Roien & Simovska, 2018a, s. 71). Det tilfældige element, og dét at turhaveren ikke selv kan vælge medspilleren, tvinger eleverne til at sende og modtage god energi til en tilfældig klassekammerat. Her inddrages også et trivselsaspekt, og er der, som så meget andet i dette spil, også en risiko herved. Det værste der kan ske er, at eleverne afviser at give high five. Derfor er det vigtigt, at rammerne er sat til, at eleverne tør udfordre sig selv og formår at lægge deres forforståelser af hinanden væk under spillet - og måske også efter, fordi de har udforsket ukendt land, som emnerne i SSF for mange elever repræsenterer.

9.3.5 Lærervejledningen

Lærervejledningen har til formål kort at skitsere ovenstående fra dette analyseafsnit, så læreren får et hurtigt overblik over UNISEX's indhold og potentiale. Lærervejledningen er vedhæftet som bilag 3.2. Lærervejledningen er skrevet med henblik på at fungere som inspirationskilde for læreren. Dette er valgt, fordi det er den enkelte lærer, der kender sin klasse bedst. Det ville være utopisk at tro, at vi kan give den perfekte vejledning for alle lærere, da vi ikke kender klasserne.

Lærervejledningens første dele giver en introduktion til spillet, herunder introduktion til temaer, spillets kort og mål. Målene er vejledende og udviklet med udgangspunkt i kompetenceområder- og mål for SSF (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Disse lyder:

- *Jeg har viden om normer og rettigheder inden for sex, seksuelle rettigheder og relationer.*
- *Jeg kan have samtaler omkring emner inden for sex, seksuelle rettigheder og relationer.*
- *Jeg kan komme med forslag til løsninger på problemstillinger inden for sex, seksuelle rettigheder og relationer.*

Dernæst introduceres punktet 'Grænser', der beskriver vores tanker omkring, at scenarierne skal knytte sig til brikkerne og ikke eleverne selv, som vi tidligere har uddybet. Endvidere tydeliggøres det, at spillet også kan ses som en hjælpende hånd til læreren, hvis undervisning i SSF kan være grænseoverskridende, som eksempelvis Ole og Randi ytrede i gruppeinterviewet.

I lærervejledningen tydeliggøres det endvidere, at læreren, og dennes tilgang til spillet, er afgørende for, om spillet kommer til virke i undervisningen: "Ikke overraskende er det nemlig læreren og den måde, hvorpå læreren bruger spillene, der er afgørende." (Lieberoth, 2017, s. 21). Vi har derfor beskrevet lærerens rolle, hvilket er inddelt i punkterne 'Din rolle og spillets forløb' og 'Efter spillet'. Hvor det tydeliggøres, at lærerens rolle er essentiel, fordi det er læreren, der kan sætte fokus på refleksion, og refleksion er "alfa og omega for, at elever (i spil, red.) lærer noget af deres oplevelser" (Lieberoth, 2017, s. 63). Vi lægger op til, at elevernes refleksioner indgår i den formative evaluering, der foregår mens spillet er igang, men også den summative, opsamlende evaluering, som læreren opfordres til at give sig god tid til. Forskning peger på, at evaluering af spilforløb er essentielt, fordi den både giver mulighed for opsamling på problemstillingerne, som eleverne har mødt gennem spillet, men også fordi denne evaluering giver mulighed for at legitimere spillet og dets relevans for det faglige emne, her SSF (Brund & Hanghøj, 2010, s. 76).

Spil giver god mulighed for, at læreren kan lægge kontrollen på hylden, da vi i spil

“alle (er, red) uvidende og fejlbarlige - læreren lige så meget som eleverne.” (Lieberoth, 2017, s. 21-22). Dette ser vi som et stort potentiale, da dialogerne under og ved den afsluttende evaluering har mulighed for at blive autentiske - simpelthen fordi læreren ikke i alle henseender kan have svaret, når det gælder spil (Dysthe, 1997, s. 226). Vi har som hjælp til læreren opstillet forslag til autentiske spørgsmål, der kan stilles ved den summative, dialogiske evaluering.

Til sidst er gruppestørrelsens differentieringsmuligheder beskrevet. Her lægges der også op til, at læreren må træffe et valg om, hvilke gruppestørrelser der vil være mest hensigtsmæssige i den givne klasse. Spillet giver mulighed for, at man kan spille op til syv spillere. Dernæst pointeres det også, at eleverne kan spille i par, så to (eller flere) elever deles om en brik. På den måde kan dette medvirke til at skabe ‘et tryggere rum’, der, som tidligere nævnt, er vigtigt i SSF.

9.3.6 Delkonklusion

Opsamlende kan det konkluderes, at brætspil har potentialer i undervisningen, og at det er lærerens opgave, at disse potentialer forløses. Ligeledes kan det konkluderes, at brætspil kan medvirke til elevernes udvikling af handlekompetence, da eleverne gennem brug af brætspil får mulighed for at udvikle de underliggende dimensioner. Til sidst kan det konkluderes, at det, at udvikle et brætspil til SSF, kræver mange overvejelser, da man betræder risikofyldt land, og man hele tiden må have for øje, hvordan et spørgsmål, en formulering eller lignende kan påvirke elevernes oplevelse af spillet og derigennem også muligheden for, at læring kan opstå.

9.4 Sparring med to lærere og Thorkild Hanghøj

Da det, på grund af COVID-19, ikke var muligt at afprøve *UNISEX*, fik vi spildidaktiker, Thorkild Hanghøj, og to af lærerne fra gruppeinterviewet, Ole og Randi, til at give os henholdsvis mundtlig og skriftlig sparring på *UNISEX*. Spørgsmål og uddrag af besvarelser er vedlagt som punktform i bilag 4.

Hanghøj udtaler, at det er svært for ham at bedømme *UNISEX* uden at se det blive anvendt, da lærernes brug og præsentation af spillet er yderst vigtigt (bilag 4.2.1, punkt 1). Vi er enige i dette udsagn, men mener stadig at sparringen kan give os et praj om *UNISEX*'s muligheder og begrænsninger i undervisningen. I den mundtlige sparring forklarer Hanghøj, at han synes *UNISEX* har et neutralt design og layout (bilag 4.2.1, punkt 2), hvilket lærerne ligeledes

kommenterede og tilføjede at det virker indbydende som lærer og vil appellere til eleverne med dens kønsneutrale og harmoniske udseende (bilag 4.2.2.1, punkt 1 & bilag 4.2.2.2 punkt 4). Både Hanghøj og lærerne forklarer, at de mener, *UNISEX* sætter en god ramme for dialoger om spillets meget relevante emner, som kan være tabubelagte. Blandt andet forklarer Randi, at kortene i *UNISEX* forhåbentlig vil være med til at påvirke eleverne til at se, hvordan de kan handle i bestemte situationer i deres seksualliv (bilag 4.2.2.1, punkt 6), hvilket er indenfor dimensioner som 'Visioner', 'Handleerfaringer' og 'Psykologisk robusthed' under handlekompetence (Roien & Simovska, 2018a, s. 71-73). Randi skriver i sparringen (bilag 4.2.2.1, punkt 3), at hun mener, at kortene har en god variation af forskellige typer af aktiviteter, som samtidig giver information og sætter gang i tankerne, hvilket kan kobles til Hanghøjs udtalelse om, at kortenes variation gør, at der er noget for alle elever.

Randi mener, at temaerne bliver behandlet med stor respekt og forsigtighed, så spillerne ikke kommer til at føle sig stødt (bilag 4.2.2.1, punkt 4). Ole skriver ligeledes, at spillet berører unges forhold til sex, samvær, køn/roller, samt det at være anderledes uden at være anmassende eller provokerende, og med et sobert og letforståeligt sprog (bilag 4.2.2.2, punkt 1 og 2). Hanghøj mener, at spil godt må være tankevækkende, provokerende og underholdende indenfor spillets grænser. Dette mener han, *UNISEX* imødekommer samtidig med at tage hensyn til spillernes grænser indenfor emnerne (bilag 4.2.1, punkt 5). Hanghøj forklarer, at snurretoppen er et godt element, både som underholdningsfaktor, hvilket er vigtigt i spil, men også så ingen føler sig udstillet. Han stiller dog spørgsmålstegn ved, hvor meget snurretoppen vil blive brugt i praksis (bilag 4.2.1, punkt 5, 6 og 8).

Randi forklarer, at personificeringen af brikkerne vil gøre det nemmere for eleverne at tale om indholdet, samt at gøre spillet humoristisk (bilag 4.2.2.1, punkt 2). Ole mener ligeledes, at der er potentiale i *UNISEX* for, at eleverne vil føre dialoger om relevante emner, de ikke vil snakke med deres forældre og lærere om (bilag 4.2.2.2, punkt 1). Lærerne er meget positive omkring at ville benytte *UNISEX* i undervisningen. Randi synes blandt andet, at det er "fantastisk at kunne læne sig op ad et spil, hvor jeg tydeligt fornemmer, at indholdet er gennemtænkt, og hvor der er fokus på, at eleverne kommunikerer med hinanden." (bilag 4.2.2.1, punkt 7). Vi har tidligere i opgaven analyseret os frem til, at Randi benytter læremidler som støtte i undervisningen i SSF, for at undgå at det bliver grænseoverskridende. Vi tolker dermed at Randi anser *UNISEX* for at kunne hjælpe med denne problemstilling. Dermed kan man argumentere for, at vi, gennem Randis udtalelser, opfylder spejlkriteriet, da hendes tidligere

nævnte problemstilling omkring egne grænser bliver imødekommet i *UNISEX* (Launsø m.fl., 2017, s. 27-28).

Ole ønsker, at lærervejledningen har mere fokus på tidsaspektet, da han er bekymret for at grupperne, der spiller, vil være færdige på forskellige tidspunkter (bilag 4.2.2.2, punkt 5). Hanghøj ønsker også, at lærervejledningen indeholder flere konkrete spørgsmål til efter spillet, da han mener, dialogen på klassen før og efter spillet er mindst lige så vigtig som selve spillet. Hertil foreslår han også, at spillet fokuserer på det normkritiske i dialogen efter spillets gang. Hanghøj mener derudover, at *UNISEX* yderligere bør tydeliggøre, at brætspillet er et dialogisk spil, så eleverne ikke får de forkerte forventninger til spillet (bilag 4.2.1, punkt 4, 7, 9 og 10).

9.4.1 Delkonklusion

Ud fra sparringen med Thorkild Hanghøj og to lærere kan vi konkludere, at *UNISEX* har stort potentiale i undervisningen i SSF. Både Hanghøj og lærerne ser brætspillet som et dialogisk redskab i et fag, der kan være svært at føre dialog i, og lærerne udtrykker, at de gerne vil benytte *UNISEX*. Dog er der nogle elementer i lærervejledningen, som skal tydeliggøres yderligere.

10. Konklusion

I dette projekt har vi udviklet et brætspil til "Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab" i udskolingen og undersøgt, om et brætspillet kan være med til at udvikle elevernes handlekompetence gennem dialog. Vores indledende gruppeinterview med fem udskolingslærere gav os indblik i, at der var problemstillinger inden for SSF. Her var det særligt dét, at lærerne synes at undervisningen i SSF kunne være grænseoverskridende for dem selv og eleverne, samt at der for lærerne var generelt tvivl om elevernes læring i det timeløse fag. Vores interview med Svenning gav os ekspertviden om, hvad man særligt skal have for øje, når man udvikler materialer til SSF, hvortil vi blev opmærksomme på vigtigheden af normkritisk undervisning, og at eleverne kan være på forskellige erfarings- og refleksionsniveauer i SSF. Vi har med brætspillet, *UNISEX*, forsøgt at imødekomme lærernes problemstillinger, samtidig med at tage højde for Svennings pointer og fagets mål, gennem spildidaktiske perspektiver. Her har vi gennem temaerne 'Sex', 'Relationer', 'Seksuelle rettigheder' og 'Chancen' og kategorierne 'Sandt eller falsk', 'Find ordene' og 'Dilemma' inkorporeret elementer i brætspillet, som ligger op til dialog og samtidig giver eleverne mulighed for, i fællesskab, at udvikle dimensionerne under handlekompetence inden for SSF.

Vi kan i samme ombæring konkludere, at udvikling af et brætspil til SSF kræver mange grundige overvejelser, da formuleringerne kan have stor betydning for, hvordan brætspillet opleves og dermed benyttes. I sparringen med Hanghøj og to af de tidligere interviewede lærere erfarede vi, at disse respondenter så mange muligheder i *UNISEX*, og at lærerne ønsker at benytte det i undervisningen i SSF. Ole og Hanghøj efterspurgte i sparringen flere elementer til lærervejledningen, hvilket vi ønsker at inkorporere i vores kontinuerlige designproces af *UNISEX*. Denne sparring gjorde det endvidere klart for os, at brætspillet har stort potentiale for at udvikle elevernes handlekompetence inden for SSF. Dog er det væsentligt at afprøve spillet med udskolingselever for at fuldende besvarelsen af problemformuleringen ved at få elevernes oplevelse af spillet med. Dette vil samtidig give os en mere valid forudsætning for, at re-designe og videreudvikle *UNISEX*, så spillet giver endnu bedre forudsætning for at udvikle elevernes handlekompetence i SSF. Endvidere er vi blevet nysgerrige på, i tråd med vores gruppe-interview med lærerne, hvordan man yderligere kan optimere undervisningen i SSF og gøre det mindre grænseoverskridende for lærere og elever.

11. Litteraturliste

- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2: Kvalitative interviews som metode i pædagog og læreruddannelsen. I: Engsig, T. T. (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* (3), 77-101
- Brund, C. E. & Hanghøj, T. (2010). Spildidaktik - om at bruge spil i undervisningen. *KVAN - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 30 (86), 67-78.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Fælles Mål*. emu. https://emu.dk/sites/default/files/2020-05/GSK%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20sundheds-%20og%20seksualundervisning%20og%20familiekundskab_0.pdf
- Dysthe, O. (1997). Kapitel 5: Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I: Dysthe, O. *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. (s. 215-243). Klim
- Engsig, T. T. (2017). Kapitel 6: Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I: Engsig, T. T. (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). Hans Reitzels Forlag
- Følner, B., Jensen, M. K & Larsen, N. T. (2019). *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf-19/190107-als-research-evaluering-af-ssf.pdf?la=da>
- Fraefel, U. (2014). *Professionalization of pre-service teachers through univer-sity-school partnerships Partner schools for Professional Development»: development, imple-mentation and evaluation of cooperative learning in schools and classes*. https://www.researchgate.net/publication/275040746_Professionalization_of_pre-service_teachers_through_univer-sity-school_partnerships_Partner_schools_for_Professional_Development_development_imple-mentation_and_evaluation_of_cooperative_learning_in_s

Gundersen, M. & Roien, L. A. (2018). Kapitel 12: Normkritisk seksualundervisning: Mangfoldighed, trivsel og antidiskrimination i skolen. I: Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 273-297). Hans Reitzels Forlag.

Hanghøj, T. (2019). Brug af spil som meningsfulde udfordringer i undervisningen. *KVAN - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 39 (114), 7-18.

Hanghøj, T. & Brund, C. E. (2007). Debatspil får eleverne i tale. *Universitetsmagasinet Asterisk*. (35), s. 20-21

Haruna H., Hu, X, Chu, S. K. W., Mellecker R. R., Gabriel, G. & Ndekao P. S. (2018). Improving Sexual Health Education Programs for Adolescent Students through Game-Based Learning and Gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (2027), s. 1-26.

Høyen, M. & Brinkkjær, U. (2018). Kapitel 9: Socialkonstruktivisme I: Høyen, M. & Brinkkjær, U., *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. udg., s. 175-186). Hans Reitzels Forlag

Kristensen, H. J. (2013). 1. Pædagogisk filosofi: Hvad er det, skolen skal? I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 21-27).

Kvindemuseet (2020). *Om Kvindemuseet*. Kvindemuseet.
<http://kvindemuseet.dk/om-kvindemuseet-2/>

Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017) Forskningstyper I: Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L., *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (7. udg., s. 16-48)

Lieberoth, A. (2017). *Spilpædagogik*. Aarhus Universitetsforlag

Lund, H. R. (2018) Spil - og sprog om spil - i undervisningen. *Viden om literacy*, (24), 108-111

Misfeldt, M. & Hanghøj, T. (2016). Spildidaktik - når indhold og aktivitet smelter sammen. *KVAN - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 36 (104), 104-116.

Pjengaard, S. (2017). Kapitel 11: Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis. I: Ensigt, T. T. (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 309-336). Hans Reitzels Forlag

Roien, L. A. (2018). Kapitel 4: "Fælles Mål" for seksualundervisningen: Rammer, udfordringer og handlemuligheder. I: Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 89-117). Hans Reitzels Forlag.

Roien, L. A. & Simovska, V. (2018a). Kapitel 3: Nøglebegreber i seksualundervisning: Perspektiver fra kritisk sundhedspædagogik. I: Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 61-87). Hans Reitzels Forlag.

Roien, L. A. & Simovska, V. (2018b). Kapitel 10: Deltagelses- og handlingsorienteret seksualundervisning: At planlægge det uforudsigelige. I: Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 233-251). Hans Reitzels Forlag.

Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (2018). Kapitel 1: Seksualundervisning i skolen - historie, kontekst og didaktik. I: Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 13-35). Hans Reitzels Forlag.

Schnack, K. (2013). 1.1: Danneselsbegrebet i skolen. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 21-27).

Strandbygaard, S. (2019). Brætspil som didaktisk redskab. *KVAN - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 39, (114), 53-66

Sørensen, B. (1997). Dansk forord. I: Dysthe, O. *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. (s. 9-12). Klim

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 29-54).

Unisex. (u.å.). I: *Cambridge Dictionary*. Hentet d. 4. Maj 2020 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/unisex>